

0°00'000"

Atlas Ecuatoriano de la Formación en

Trabajo Social

Escuelas, espacios y prácticas

Paola Ximena Mejía Ospina

Directores: PhD; Raya Lozano, Enrique
PhD; Velásquez López, Paula Andrea

Diseño: Mtr; Grisales Pascuaza, Viviana



UNIVERSIDAD
DE GRANADA 2023



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Escuela Internacional de Posgrado Doctorado en Ciencias Sociales

[Línea de investigación: Trabajo social, bienestar social y políticas de
protección social]

Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo Social: escuelas, espacios y prácticas

DOCTORANDA:

Mejía Ospina, Paola Ximena

DIRECTOR

Dr. Raya Lozano, Enrique

**Catedrático E.U. de Trabajo Social y Política Social. Facultad de Trabajo Social
Universidad de Granada. (España)**

DIRECTORA

Dr. Velásquez López, Paula Andrea.

**Profesora de Titular de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Universidad de Valle (Colombia)**

**Granada, España
2023**



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Paola Ximena Mejía Ospina
ISBN: 978-84-1195-058-9
URI: <https://hdl.handle.net/10481/85068>



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**Escuela Internacional de Posgrado
Doctorado en Ciencias Sociales**

CERTIFICACIÓN

La doctoranda **Paola Ximena Mejía Ospina**, de una parte; y el Dr. **Enrique Raya Lozano**, en calidad de director, así como la Dra. **Paula Andrea Velásquez López**, en calidad de codirectora, de otra parte, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda firmante bajo la dirección conjunta mencionada y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del mismo se han respetado los derechos de otros autores o autoras al ser debidamente citados y referenciados, cuando se han utilizado sus resultados de investigación y/o sus publicaciones.

El Director

Dr. Raya Lozano, Enrique

La Directora

Dra. Velásquez López, Paula A.

La Doctoranda

Mejía Ospina, Paola Ximena

Granada, a los 23 del mes de julio del año 2023





**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**Escuela Internacional de Posgrado
Doctorado en Ciencias Sociales**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Paola Ximena Mejía Ospina

DECLARO QUE

El trabajo de titulación Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo Social: escuelas, espacios y prácticas, previo a la obtención del Título de Doctora en Ciencias Sociales, ha sido desarrollado en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme al uso de las normas APA, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico del trabajo referido.

Granada, a los 23 del mes de julio del año 2023

LA AUTORA

Mejía Ospina, Paola Ximena





UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Escuela Internacional de Posgrado
Doctorado en Ciencias Sociales

AUTORIZACIÓN

Yo, **Paola Ximena Mejía Ospina**

Autorizo a la Universidad de Granada la **publicación** institucional de la Tesis Doctoral *Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo Social: escuelas, espacios y prácticas del Trabajo Social* cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Granada, a los 23 del mes de julio del año 2023

LA AUTORA

Mejía Ospina, Paola Ximena



“El pasado de la tierra no es menos importante que el del ser humano, como un viejo árbol conserva el registro de su vida, la tierra mantiene la memoria del pasado escrita en sus profundidades y en su superficie, en las rocas y en el paisaje, a ella no solo pertenecen los fenómenos geológicos sino las construcciones sociales sobre esos territorios”

Paola Mejía Ospina



Agradecimientos

El árbol de los recuerdos

A 12.000 metros sobre el nivel del mar

Escribir sobre la gratitud, lo que humanamente nos hace seres maravillosos, no es fácil, por lo que recurrí a la literatura, en especial, a la infantil, un recurso que utilizó para dar las gracias y para convertir en palabras tantos sentimientos que me habitan en este momento en que finalizo una de las metas más importantes de mi vida.

Descubrí la magia de la literatura infantil con mi padre, quien era un apasionado por la literatura infantil rusa; el no tener la posibilidad de ver la tele sino de leer; desde muy pequeña me llevó a las palabras, la imagen y el movimiento; años después, los olvidé... solo hasta que un ser maravilloso, el más maravilloso de mi vida, luego de mis padres, llegó a compartir mi vida y allí descubrí cómo a la pradera llegó una de las formas más básica de la vida y más compleja del ser mujer; nació, Mariana... el batracio de la pradera. A ella, a quien hoy es mi orgullo y ha sido mi inspiración y razón de perseverancia, es a quien tengo que agradecerle, a ella y al universo por haberme conectado con ese ser maravilloso.

Pasados los años, muchos otros seres maravillosos vinieron a vivir a la pradera, algunos desde su presencia terrenal, otros en presencia cósmica, siguieron colonizando la pradera. Le dieron tonos de misterio e iluminaron las noches en forma de luceros, todos llenaron de letras la historia de mi vida.

Esa semilla germinó gracias a mi amada maestra, Lorena Gartner, quien cuidó y convirtió esa semilla en un pequeño arbusto que con el pasar del tiempo se convirtió en un árbol fuerte. A mi familia y a otras mujeres maravillosas, Rocío Cifuentes y Klicia Zuluaga, quienes fueron mi inspiración y guía en la pasión por formar nuevas trabajadoras sociales capaces de conquistar y recolonizar este mundo violento e inequitativo.

Desde esos años de mi infancia en Colombia, en mi tierra cafetera, hasta la vida en Ecuador; por esas citas secretas y misteriosas que tenemos con el destino, he decidido hacer de la vida un árbol que da frutos y sombra al Trabajo Social como profesora y académica. Desde estas



tierras nuevas, áridas y desconocidas, ese árbol pudo adaptarse y resistir gracias a otra mujer maravillosa, Patricia Quintero; amiga y madre con la que el árbol tuvo la oportunidad de explorar todo el territorio ecuatoriano... el color, olor, diversidad y magia hizo que el árbol, que se negaba a echar raíces en otra tierra que no fuera su nicho cafetero, logrará recuperarse y revivir. Empezó a cambiar de follaje, a reinventarse y a descubrir que era posible continuar con la vida en otro lugar, lejos de los otros árboles de su especie, de su familia y de sus amigas-hermanas, Paula y Bibiana, más todo un kínder que creamos en un mundo maravilloso; qué hubiera sido de ese árbol sin ellas, difícil imaginarlo sin su poder de soñar, esos sueños lograron que fertilizara el árbol en nuevas tierras.

Como especie muy terrenal, ese árbol se adaptó, sobrevivió a muchos depredadores que al verlo nuevo en el bosque lo querían talar y no dejarlo crecer; y floreció en otras tierras, sin dejar su esencia silvestre, de esta manera en su proceso de adaptación empezó a pensar en clave territorial su existencia; es así como surge la presente tesis la cual se gestó desde el lugar donde durante toda su vida se construyeron sus raíces, pero pasados los años se convirtió en un injerto tropical que resistió hasta lograr que en su interior fluyera la savia que habitaba y corría por su tronco y que sus ramas se bifurquen en muchas direcciones, una de ellas direccionada a fortalecer el Trabajo Social ecuatoriano, producto de ello se echaron raíces en Guayaquil, en medio de las plataneras, el “manso” guayas y la costa Pacífica.

En este lugar resistió el clima, las inundaciones y los bichos, gracias al cuidado de otras especies nativas maravillosas; Cris y Lulú, quienes se plantaron a su lado, respetando sus diferencias y propiedades. Por su capacidad de mutar de especie, el árbol creció, aprendió de las iguanas que visitaban la plantación, la calma, el paso lento y la actitud de observación del entorno; pero, sobre todo, la capacidad de camuflarse y adaptarse a cualquier lugar; de esta manera, cuando tuvo que irse a otra plantación, llena de olivares, fue su naturaleza campesina que le permitió ver que también podía dar aceite.

En ese olivar y en ese peregrinar encontró especies de infinita generosidad, dispuestas a dar todo sin esperar nada a cambio, fue gracias a un campesino de Peal de Becerro, una comarca española, de Andalucía, Antonio Marín, que el árbol preparó su cosecha: ese maravilloso lugar está presente en gran parte de las hojas y frutos que hoy tiene el árbol.



Pero, aun así, dando frutos, el árbol descubrió que no lograba combatir la desesperanza que viene con las plagas propias del mundo andino; cada día el sol salía, pero el árbol no lograba mejorar y desarrollar sus frutos; de esta manera llegó la hora de cosechar sus frutos y el árbol seguía sin poder dar respuesta a algo que por años había cultivado.

Pero un día en mi jardín, llegó un ser que se dedicó a regar las flores que crecían a su alrededor, un bonito constructor de paisajes, Fabián. Abonó la tierra, cuidó sus hojas, podó la maleza y con su sistema de riego le dio vitalidad y alegría al árbol, con lo cual este logró sanar y finalmente dar su cosecha, este “bonito” fue el aire que alimentó sus raíces y así además de la cosecha, el árbol logró ser la casa de muchas especies que sobre su tronco lograron sentirse en casa.

Hoy ese árbol presenta en sus hojas letras que han sido escritas al lado de dos grandes cómplices, Paula Velásquez y Enrique Raya Lozano, a quienes este árbol le debe algunas especificaciones de las membranas que se exhiben con frescura y alegría; ese resplandor estuvo lleno de matices de colores y formas que lo embellecieron, fue Viviana Grisales la artista que le dio forma y color y Juan Sebastian Polling quien le dio movimiento; más la siempre presencia de un ser supremo, mi rector, Walter Mera, quien apostó por mejorar la especie de los árboles nativos de mi universidad -UCSG- y hoy quiero que sienta que su confianza y respaldo incondicional está materializado. A Teresa Díaz y Evaristo Contreras, quienes desde sus lugares se sumaron y creyeron en la capacidad del árbol de dar sombra.

Este árbol transoceánico ha conseguido, a pesar de todas las adversidades, presentarse como una especie autóctona dentro del Atlas del Ecuador; en donde los seres mágicos que por la vida se le han ido presentando le otorgaron el infinito privilegio de hacer suyo muchos territorios, historias y utopías. Hablar de él hoy, es saber que es una especie que en resistencia y oposición ha proyectado sus ramas al infinito, lo cual ha logrado gracias a que ha superado la soledad y el dolor por algunos seres que ya no están, mis dos padres, y por otros que viven lejos: su hija, madre, hermanos, sobris, mi toyis, las peques, la tía y Sebas.

En el presente, el árbol sigue sumando recuerdos y proyectando sueños al lado de nuevas familias que lo han acogido, de seres que como Tomás Fernández, lo ha contagiado de su capacidad de enlazar mundos y de tocar la vida de los demás y de Carlos Ramírez y otro



grupo de soñadores andinos, que desde los vientos de los cinco países de la Región Andina, vienen construyendo sueños para un Trabajo Social Andino tan alto e imponente como los Andes mismos.

Al lado del árbol habitará una panterita que por siempre lo cuidará y que eternamente será cómplice de sus sueños, viviendo a través de ellos. Hoy el árbol agradece y se prepara para ser el árbol de nuevos sueños.

Por siempre y para siempre dedicada a recordar y diseñar.



Resumen

El trabajo doctoral titulado “Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo Social” centra el análisis en la formación en Trabajo Social en el Ecuador y se interroga por su pertinencia social. El interés partió de problematizar la pertinencia social de la formación brindada, y esto nos llevó necesariamente a una tarea investigadora previa: levantar la línea base de la formación universitaria de trabajadores y trabajadoras sociales del país, con enfoque prioritario en la formación inicial generalista (Licenciatura o Grado).

La investigación, desde sus primeras etapas, corroboró la percepción común existente en los ámbitos académicos y profesionales del trabajo social en el Ecuador: que, a pesar del notable desarrollo, de su riqueza práctica histórica y presente, y del esfuerzo sostenido de la profesión docente, formando año tras año a profesionales en los distintos centros universitarios especializados (Escuelas de Trabajo Social), de consolidada trayectoria institucional, se adolecía de suficiente *documentación científica*, de literatura especializada analizadora y sintetizadora de los distintos hechos y fenómenos que constituyen el espacio de la formación de profesionales, tanto exógenos (los contextos sociales y territoriales) como endógenos (los contextos institucionales, universitarios), así como las relaciones-interacciones del mundo de la docencia-investigación con el mundo de la práctica profesional del *trabajo social*.

Teóricamente se reconoció, como planteamiento de base, que la formación —y su relación con los territorios en los que se imparte— debe ser asumida desde una lectura dialéctica entre lo espacio-temporal propio del entorno geográfico de las instituciones formativas y como construcción social de territorios y de instituciones de formación. Para ello, asumió una doble mirada: desde la Geografía, una mirada espacial a modo de materialización física, con el interés por conocer *los territorios de formación*, como esos lugares donde se configuran las relaciones de poder, de autoridad, de control y de dominio; y, desde la perspectiva sociológica, se atiende a la *construcción social* que realiza cada uno de los actores presentes en la realidad educativa, quienes la recrean en correlato.

Desde esta postura de encuentro interdisciplinar, surge la premisa de que no es posible pensar la formación en Trabajo Social desvinculada del territorio y de la realidad global de la



sociedad en el cual está inmersa; pues la formación debe dar respuesta a las problemáticas y desafíos sociales, garantizando su pertinencia “*glocal*” (síntesis actuante de lo global y lo local).

Tales planteamientos quedan expresados en el título con el término “Atlas”, que hace alusión al interés central del estudio por construir una representación gráfica, física, espacial, pedagógica y social para comprender la formación como un proceso relacional entre la realidad objetiva; física y subjetiva; como construcción socio-histórica.

La formación en Trabajo Social se describe y analiza desde las *mallas curriculares*, como constructo e instrumento pedagógico-curricular-educativo, en virtud del territorio en el que surgieron y se desarrollaron las escuelas, las demandas sociopolíticas de los contextos y los cambios sociales, productos de las múltiples reformas en las políticas sociales, impelidas por el cambio constitucional, así como por la acción del gobierno de la llamada *Revolución ciudadana*.

Ahora bien, en buena parte de los desarrollos de la tesis, la investigación se ha visto obligada a quedarse en el necesario e imprescindible trabajo científico preliminar de la *descripción*; y otras, en los primeros pasos del *análisis*, habido cuenta de la escasez de documentación escrita, aunque, después de un esfuerzo indagador sostenido en el tiempo, de un trabajo de investigación no solo documental sino de campo, hemos llegado a contar con suficiente evidencia empírica para arriesgar análisis o planteamientos críticos de suficiente fundamentación en los hechos.

Por lo demás, más allá de formular preguntas que se agotan en las estructuras formativas o en las didácticas de enseñanza-aprendizaje, se asume una postura ética, cuando se plantea la interrogante si la función formativa que realizan las unidades académicas del Trabajo Social de la República del Ecuador, es o no pertinente con la realidad local y si da respuesta a las demandas profesionales que se les presentan a los egresados. Desde este lugar de encuentro —entre la formación y la praxis profesional— surgió una primera intención exploratoria-descriptiva que responde a la pregunta «*¿cuál es la perspectiva formativa de las unidades académicas del Trabajo social en el Ecuador?*»; en paralelo emerge la cuestión: «*¿cuáles son las diferencias, cercanías y proyecciones formativas entre las unidades*



académicas ecuatorianas?». Así pues, se plantea reconstruir las trayectorias formativas de las once unidades académicas existentes en el Ecuador, en las que se presentan elementos comunes en medio de la diversidad de los territorios.

Al mismo tiempo, el estudio aborda una segunda intención: reflexionar sobre las realidades situacionales de la intervención profesional desde la indagación de la pertinencia de la formación brindada (en los territorios seleccionados como casos de estudio) para identificar cuáles son las demandas que los procesos sociales hacen a la formación en Trabajo Social; cuáles son las habilidades, conocimientos y destrezas que debe desarrollar la formación para enfrentar las *situaciones-problema* de la intervención profesional en los distintos campos y territorios y cuáles son las oportunidades estratégicas para el fortalecimiento de la formación en el campo. Encontrar estas respuestas es de suma importancia para comparar la formación con la praxis, interés que, si bien no se alcanza a abordar en toda su amplitud en esta tesis, se plantea como ruta para investigaciones posteriores, al constituir una forma de acercarse a la realidad del ejercicio profesional. Pero hacernos estas preguntas es entrar en el terreno de lo normativo, de las propuestas de mejora de la realidad, bajo la luz de los principios éticos, consustanciales al trabajo social, como profesión y como disciplina académica: por tanto, la tesis desborda lo puramente nomotético, propio de las Ciencias Sociales, para incursionar en lo normativo, propio de otros campos disciplinares y de los saberes profesionales aplicados al cuidado, ayuda, educación y orientación de las personas.

Buena parte de estas intencionalidades se encuentran en el “Atlas”, o colección de mapas: la realidad actual de los contextos socio-económico-culturales, las necesidades sociales y su reformulación en problemas sociales; pero también, de construcción normativa, de propuesta ética de un diseño curricular de formación de trabajadores sociales con una determinada orientación: que sea directamente utilizable para el desarrollo social del país y para cada territorio concreto en el que se ubique cada centro formativo que oferte un plan de estudios de Trabajo Social en el Ecuador.

Para ello, la investigación *usó metodologías* creativas a fin de crear un espacio virtual para la puesta en escena del conocimiento producido y como forma de comunicación de los conocimientos elaborados en el proceso investigador, tratando de acercarnos a los sujetos



participantes en el estudio. Asume, además, la tríada investigación-acción-creación para difundir/diseminar el Atlas como vehículo de transferencia del conocimiento, a través de la instalación y producción de una exposición que privilegia el lenguaje visual cartográfico y la representación semiótica del análisis socio-histórico a partir de mapas estructurados a razón de dos categorías:

- Formación: características, espacios e intencionalidades.
- Pertinencia: los problemas sociales y las condiciones y calidad de vida.

Además, se utiliza el lenguaje gráfico para sintetizar y presentar trayectorias temporales, disciplinares y metodológicas que, por su amplitud, requieren de otras formas para hacerlas comprensibles al lector o lectora y a un público que abarque al colectivo docente e investigador y al estudiantado, pero también a autoridades públicas y ciudadanos en general. Abordar la discusión acerca de cómo es la formación, cómo llegó a ser lo que es y qué características tiene; asuntos extensos y complejos que requieren otras formas de comunicar, si se opta por la difusión participativa del saber.

Para lograr estas intencionalidades y objetivos, se partió de un diseño investigativo de corte mixto, desde una doble mirada, como queda dicho: endógena al proceso formativo, y exógena al contexto social donde el trabajador o la trabajadora social que se ha formado como profesional debe poner a prueba la calidad de la formación recibida.

De igual manera, la investigación no asumió el territorio ecuatoriano aislado del contexto mundial. Si bien el territorio de estudio es un país, se intentaron presentar los tejidos o conexiones a partir de la ruta que el Trabajo Social y las pioneras formativas construyeron en su diáspora desde Europa, principalmente, y Norteamérica hacia América Latina.

Por ello, la elaboración del “Atlas” se constituye para la tesis como texto *ad hoc*, y se difunde con el apoyo de una exposición virtual itinerante que se elaboró para difundir, circular y movilizar el conocimiento generado, operaciones facilitadoras de su transferencia a la sociedad, a través del “Atlas”; y convertirlo en “conocimiento en uso” desde la capacidad de quien visita la exposición y tiene la posibilidad de reflexionar su formación o su acción formativa. Es además, una forma de hablar desde, sobre y con las unidades académicas de



Trabajo Social en el Ecuador, de su formación y su interacción con la realidad práctica de este colectivo profesional.

Es por esta intencionalidad indirecta de «*emancipación del pensamiento*» que, por medio de esta investigación, se buscó caracterizar los elementos del proceso formativo de los/as profesionales del Trabajo Social en la República del Ecuador. Así, teniendo en cuenta que el conocimiento es un elemento que se va adquiriendo y fortaleciendo a diario, los profesionales del Ecuador –vislumbrados como actores sociales– tienen la responsabilidad de ir desarrollando sus conocimientos y, además, impartirlos como se lo dicta su *deber ser*. Hemos de tener presente que generar conocimiento es una relación de doble vía en la que la ciencia y tecnología van de la mano con el arte, las Ciencias Sociales y Humanas y el pensamiento crítico.

La Tesis queda expuesta en los siguientes apartados:

- Introducción, texto que presenta la problemática de investigación, las intencionalidades y objetivos pretendidos, los constreñimientos y limitaciones, así como las ideas básicas que orientan el estudio, la caracterización de la metodología empleada, y la arquitectura general del texto, adelantando, de manera muy sintética, los contenidos de los distintos capítulos y apartados del texto.
- Capítulo I: Dedicado a la historia del Trabajo Social (como disciplina y como profesión) en Ecuador: Un capítulo que, en una apretada síntesis, hace un balance de la génesis, de la historia y evolución del *trabajo social* a nivel internacional, de una manera ordenada sucinta pero ordenada, revisando una amplia literatura, que permita plantear a la luz de tal evolución (de la práctica, de la teoría, de la formación), la génesis del trabajo social en la República del Ecuador, cuestión conocida directamente por sus actores y actrices pero que apenas ha dejado un sistemático rastro en la documentación científica, en las publicaciones: creemos que este capítulo sienta la bases para (necesarias) indagaciones y adelanta resultados de interés para visibilizar una historia apenas conocida por el gran público y la colectividad que formamos hoy la docencia y la práctica del Trabajo Social.



- Capítulo II: Plantea ya directamente la cuestión de la formación de esta profesión, esbozada en el anterior capítulo, realizando ahora, igualmente, una amplia revisión de la literatura científica sobre la génesis de la formación a nivel internacional de manera más sistemática y exhaustiva, con un especial centramiento en América Latina, donde incardinar la propia historia ecuatoriana de la formación en Trabajo Social. Creemos que aquí la tesis realiza aportaciones de claro interés para la docencia actual y para la (necesaria) investigación presente y del inmediato futuro.
- Capítulo III: Explicita la conceptualización de la problemática de la investigación, el llamado “marco teórico”, trayendo a discusión cuestiones relacionadas con las distintas perspectivas epistemológicas, muy debatidas en Ciencias Sociales, que se reflejan, desde su propia identidad, en el campo disciplinar del Trabajo Social. Se repasan nociones clave para la tesis, y se opta por un planteamiento general crítico-constructivista e interpretativo, huyendo del positivismo, que en otros momentos de la historia del Trabajo Social tuvo su relativa hegemonía. Se exponen las opciones metodológicas adoptadas, congruentes con los planteamientos teóricos, enfatizando lo que creemos que es una aportación ciertamente innovadora: la mirada geográfica, las aportaciones de disciplinas de la Geografía como es la Cartografía. Se postula que el *trabajo social* es una *práctica cartografiable*, como cartografiables son los contextos sociales y territoriales donde se dan las situaciones-problema en las que las trabajadoras y los trabajadores sociales intervienen; lo que lleva a la afirmación que el Trabajo Social es una disciplina académica “geografiable”: he aquí, pues, una consciente aportación metodológica de esta Tesis a la investigación (y a la docencia-formación) en Trabajo Social, uno de los resultados más significativos de este trabajo de investigación doctoral.
- Capítulo IV: Presenta los resultados de la investigación sobre la formación que imparten las Escuelas de Trabajo Social ecuatorianas. Se describen los elementos principales de las políticas curriculares que desarrollan las 10 Unidades Académicas que forman en Trabajo Social en el país, en el marco de



la institución universitaria y de la legislación de la Educación Superior de la República ecuatoriana; pero también, de las experiencia internacional y de las recomendaciones y acuerdos de los organismos internacionales del Trabajo Social, como son la Federación Internacional de Trabajadoras/es Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), así como la Agenda Global del Trabajo Social, lanzada desde 2016 por esas organizaciones en colaboración con el Consejo Internacional de Bienestar Social (CIBS) de la ONU: capítulo en el que la descripción es con, frecuencia, acompañada o completada del cuestionamiento teórico, del análisis crítico, introduciendo la dimensión teórica, nuclear para toda formación, de la *pertinencia social*, hecho a analizar o evaluar; y, a la vez, dimensión a tener presente, normativamente, como dimensión a incorporar en toda planificación, ejecución y /o evaluación de la política curricular (y también, aunque a este fundamental nivel la tesis no llega), de toda práctica curricular de aula.

- Capítulo V: Finalmente, la tesis plantea, ya con toda rotundidad, la cuestión de la pertinencia social del hecho formativo y su necesidad de consideración en la planificación de los currículos que forman a profesionales del Trabajo Social. A tal efecto, se hace una exploración amplia, aunque no exhaustiva, de las problemáticas sociales ecuatorianas, tanto transversales a los territorios como las de mayor presencia y ubicación en determinados territorios. Se ofrece así, a las entidades formativas, al colectivo docente y a la gremialidad del Trabajo Social, materiales actualizados y ordenados para pensar y actuar “glocalmente”, facilitando, normativamente, la necesaria pertinencia social de toda formación para el ejercicio profesional del trabajo social.
- Apéndice: Situado previamente a las Conclusiones, para enfatizar la importancia de la transferencia de conocimiento y procedimientos a la práctica profesional y social en general, de todo esfuerzo investigador en Trabajo Social, nota distintiva esta disciplina académica que no solo forma, sino que investiga (como se reconoce a nivel internacional desde los el primer tercio del siglo XX). En este anexo una experiencia y propuesta de “instalación” o “performance”, tanto de carácter digital como físico, para diseminar proceso y



resultados de esta tesis, buscando la transferencia de sus adquisiciones. Para la instalación digital se recurrió a los saberes, técnicas y desarrollos informáticos de la Arquitectura, al crear una *galería virtual* de cuatro *salas*, en las que el visitante puede ir recorriendo la exposición del “Atlas” con una audio-guía que le permite ubicarse tanto en el sentido gráfico como narrativo de las piezas expuestas. Luego de este plano arquitectónico fue necesario “renderizar” para lograr una propuesta en cuatro dimensiones que nos permitiera superar la dificultad de ir a los territorios con la exposición física.

- La tesis finaliza con unas conclusiones generales de proceso y adquisiciones y con un apartado con las referencias bibliográficas utilizadas y citadas, directa e indirectamente.

Entre los logros alcanzados, destacamos la innovación en determinados aspectos. El más llamativo: “transgredir” las fronteras invisibles entre disciplinas de las Ciencias Sociales, que suelen servir de base teórica (aunque no en exclusividad) del Trabajo Social, en cuanto *disciplina académica*, al aplicar técnicas e instrumentos de la Geografía, ciencia social y humana apenas desarrollada en los últimos tiempos en nuestro ámbito curricular, rescatando con esta miradas y procedimientos ya empleados por la estadounidense Jane Addams (1860-1935), una de las pioneras o “clásicas” del Trabajo Social-*Social Work* internacionalmente más reconocidas – y tal vez insuficientemente estudiada--, sirviéndonos del diseño visual y de la informática para la construcción de cartográficas interactivas y de infografías, con la finalidad de difundir conocimiento, comparar realidades formativas con sus territorios, presentar determinantes sociales y geo-referenciar datos, buscando la *pertinencia social* de toda institución, propuesta o actividad de *formación* en Trabajo Social, en busca de la excelencia de nuestros quehaceres.



Sumario

Introducción.

Capítulo I.- Revisión sobre la genealogía y la situación actual del Trabajo Social y su formación en Ecuador: interrogantes de investigación.

Capítulo II.- La cuestión de la formación profesional del Trabajo Social en Ecuador: elementos descriptivos e históricos.

Capítulo III. Opciones teóricas y metodológicas de la tesis.

Capítulo IV.- Formación y contextos sociales y territoriales actuales. Mapas para un Atlas Ecuatoriano de las Escuelas de Trabajo Social.

Capítulo V. Pertinencia formativa. Análisis crítico y propositivo entre la universidad y el territorio.

Conclusiones.

Discusión de resultados y propuestas de reforma-reajuste de la formación para el trabajo social en Ecuador ante los retos del siglo XXI.

Apéndice.

Apartado de innovación, transferencia y apropiación social del conocimiento: Exposición Itinerante del Atlas Ecuatoriano de la formación en Trabajo Social.

Bibliografía.



Tabla de contenido

Resumen	11
Introducción	34
1 Capítulo I. Revisión sobre la genealogía y la situación actual del Trabajo Social y su formación en Ecuador: interrogantes de investigación	54
1.1 Bases investigativas. Estado de la cuestión.....	54
1.2 Investigaciones sobre el <i>trabajo social</i> y los aportes del asistencialismo social europeo a este proceso.....	60
1.3 Investigaciones sobre los cambios y procesos adaptativos que tuvieron lugar durante el siglo XX en Europa y Estados Unidos.	66
1.4 Investigaciones contemporáneas y que consideran la formación en Trabajo Social en el siglo XXI en España.....	69
1.5 A manera de balance de las Investigaciones sobre categorías históricas, contextuales, sobre formación y asuntos relacionados con la estructura disciplinar en Trabajo Social	71
1.6 Investigaciones sobre formación en Trabajo Social en el Ecuador.....	81
2 Capítulo II. La cuestión de la formación de profesionales del Trabajo Social en Ecuador. Elementos descriptivos y apuntes históricos	85
2.1 La formación en Trabajo Social en América Latina	85
2.1.1 Debates académicos en América Latina; miras desde la producción académica difundida en la revista Acción Crítica	90
2.1.2 La creación de los estudios y escuelas de Trabajo Social de América Latina	99
2.1.3 Desde Europa a América Latina, Las primeras escuelas de Trabajo Social	109
2.1.4 Surgimiento de las asistentes sociales en América Latina. El caso de Chile.....	121
2.2 Posturas y Dinámica académica-formativa del Trabajo Social en encuentros y eventos latinoamericanos.....	129
2.2.1 Encuentros y eventos latinoamericanos realizados en Ecuador.....	130
2.2.2 Representaciones de ecuatorianos en Organismos latinoamericanos	142
2.3 Anotaciones a la reconceptualización del Trabajo Social en América Latina	144
2.4 Mirada histórica a la formación en Trabajo Social en Ecuador	148
2.4.1 A manera de recorrido por la creación de las Escuelas de Trabajo social.	148



3	Capítulo III. Opciones teóricas y metodológicas de la tesis	162
3.1	Diseño de la investigación: planteamientos epistemológicos y metodológicos	162
3.1.1	Perspectiva filosófica de la investigación	162
3.1.2	Enfoque de la Investigación	167
3.1.3	Categorías de estudio	170
3.1.4	Tipo de investigación	170
3.1.5	Nivel de investigación	173
3.1.6	Método	174
3.1.7	Proceso metodológico infocartográfico	177
3.2	Agentes de estudio	179
3.2.1	Unidad de análisis	179
3.2.2	Unidad Socio Espacial de Análisis [USEA]	180
3.3	Técnicas de recolección de la información	181
3.3.1	Técnicas e Instrumentos	181
3.3.2	Análisis y procesamiento de datos	181
4	Capítulo IV. Formación y contextos sociales y territoriales actuales	184
4.1	Entre lo <i>glocal</i> y lo <i>glocal</i> , el contexto de una profesión que se transformó en el Ecuador	184
4.1.1	Una formación en permanentes cambios	185
4.1.2	Agenda Global de Trabajo Social y Desarrollo Social	188
4.1.3	Los principios éticos de la profesión orientaciones para la formación	189
4.2	Libro Blanco del Trabajo Social un referente importante para la formación en Ecuador	193
4.3	Estándares globales para la formación y capacitación en Trabajo Social	196
4.4	Plataforma estratégica para la formación en Trabajo Social en el Ecuador	200
4.5	Objetivos Formativos	202
4.6	Objetivo general	202
4.6.1	Objetivos específicos	203



4.7 Perfil profesional del Trabajo social	204
4.7.1 Perfil al egreso formativo.....	205
4.7.2 Perfil al egreso formativo.....	205
4.7.3 Frente a sus conocimientos	206
4.7.4 Frente a sus actuaciones.....	206
4.7.5 Frente a su ética	207
4.7.6 Frente a su convivencia.....	207
4.8 Competencias generales	208
4.8.1 Competencias profesionales a formar para el Trabajo Social.....	209
4.8.2 Competencias cognoscitivas, referidas al “Saber”.....	209
4.8.3 Competencias procedimentales, referidas al “Saber hacer”	210
4.8.4 Competencias ontológicas, referidas al “Saber ser”	210
4.8.5 Competencias ciudadanas, referidas al “Saber convivir”	211
4.9 Valores Formativos	211
4.10 Perfil profesional generalista de Trabajo Social en el Ecuador.....	211
4.10.1 Roles y funciones profesionales.....	212
4.11 Ubicación de la formación en el contexto de las reformas vividas por el Trabajo Social y en las normativas de la educación superior	217
4.12 Sistema analítico para pensar la formación en Trabajo Social en el Ecuador.....	221
4.13 El currículo como dimensión esencial de la intencionalidad pedagógica para la formación integral en Trabajo Social. A manera de precisión	226
4.13.1 Características curriculares de la formación en Ecuador	227
4.13.2 Campos de conocimiento para la formación en Trabajo Social en el Ecuador ...	228
4.14 Campo de saberes en Ciencias Sociales y Humanísticas	235
4.14.1 Campo de saber en Fundamentos del Trabajo Social	241
4.14.2 Campo de saber en Teorías en Trabajo Social.....	245
4.14.3 Campo de saber frente a la Praxis profesional.....	251
4.14.4 Campo de saber frente al Contexto y Problemática social	256

	23
4.14.5 Campo de saber frente a la investigación formativa	263
4.15 Campo de Formación socio-jurídica	272
4.16 Formación en habilidades y destrezas para la intervención	276
4.16.1 Habilidades Productivas, Sociales y Personales	280
4.16.2 Habilidades para la producción científica.....	281
4.17 Campo de Prácticas pre-profesionales	283
4.18 Formación para la ética profesional	290
4.19 Características de las mallas formativas de las unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador	294
4.19.1 Universidad Central del Ecuador	296
4.19.2 Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	303
4.19.3 Universidad Técnica de Ambato.....	308
4.19.4 Universidad de Cuenca	312
4.19.5 Universidad Católica de Cuenca.....	317
4.19.6 Universidad Técnica Luis Vargas Torres	321
4.19.7 Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	325
4.19.8 Universidad Técnica de Manabí	330
4.19.9 Universidad de Machala	334
4.19.10 Universidad de Milagro	338
5 Capítulo V. La pertinencia social de la formación: materiales e instrumentos para la planificación curricular en las escuelas de trabajo social ecuatorianas.....	345
5.1 Características geo-políticas y socio-históricas de los territorios de incidencia de las unidades académicas en el Ecuador	345
5.2 Dimensión cultural-étnica	349
5.2.1 Población Indígena.....	349
5.2.2 Población afroecuatoriana.....	354
5.3 Nivel de desarrollo de los sectores económicos.....	357
5.3.1 Dinámica económica del sector agrícola y ganadero.....	357



5.4 Dinámica económica del sector productivo de Ecuador	360
5.5 Diversidad ambiental, riqueza natural y problemas ambientales	365
5.6 Características estructurales del sistema político ecuatoriano, durante los periodos socio-históricos de la formación del Ecuador	371
5.7 Vinculación del sistema político con el sistema de educación en el Ecuador.....	380
5.8 Territorios de ubicación de las Escuelas de Trabajo Social	384
5.9 Sistema de Pertinencia Social de la formación del Trabajo Social en el Ecuador	387
5.9.1 Enfoque de pertinencia social de la Universidad ecuatoriana	387
5.9.2 Pertinencia formativa de las unidades académicas de Trabajo Social.....	391
5.10 Características socio-demográficas de los territorios de incidencia de las unidades académicas en el Ecuador.....	397
5.10.1 Provincia de Pichincha.....	397
5.10.2 Provincia del Azuay	401
5.10.3 Provincia de Loja	405
5.10.4 Provincia del Tungurahua	409
5.10.5 Provincia del Guayas	413
5.10.6 Provincia de Manabí	417
5.10.7 Provincia de Esmeraldas	421
5.10.8 Provincia del Oro	425
5.11 Características de los territorios formación ante los problemas sociales, áreas de intervención y sujetos de atención.....	434
5.11.1 Condiciones de género y de violencia de género: Notas sobre la situación del Ecuador	434
5.11.2 Condiciones de las niñas, niños y adolescentes	442
5.11.3 Violencias, violación de derechos y atención prioritaria a la niñez y adolescencia	446
5.11.4 Condiciones de la población que presenta diferencias por discapacidad	449
Conclusiones: Perspectivas formativas de las unidades académicas del Trabajo social ecuatoriano	454
5.12 Diferencias, cercanías y proyecciones formativas sobre los contextos actuales.....	456



5.13 Pertinencia y coherencia del Trabajo Social con las demandas de los procesos y problemas sociales.....	458
5.13.1 Concordancias y distancias entre las perspectivas formativas, realidades profesionales y demandas sociales en los diferentes territorios del Ecuador	460
5.14 Retos presentes y reflexión para continuar.....	463
Apartado Apéndice de innovación, transferencia y apropiación social del conocimiento: <i>Exposición itinerante del Atlas del Trabajo Social ecuatoriano</i> ”	
6.1 Presentación justificada del apéndice.....	469
6.2 La cartografía como propuesta metodológica para la investigación-acción-producción	472
6.3 La Cartografía Social.....	476
6.4 La exposición Itinerante	478
6.4.1 ¿De dónde surge la idea de una Exposición Itinerante?	478
6.4.2 ¿De dónde partió la investigación?	478
6.5 El Atlas ecuatoriano de la formación en Trabajo Social	479
6.5.1 Perspectiva del Atlas.....	479
6.5.2 Metodología usada para la elaboración del Atlas	479
6.5.3 ¿Qué presenta el Atlas?.....	481
6.5.4 ¿Cómo fue estructurado el Atlas?	481
6.5.5 ¿Cómo está estructurado el Atlas?.....	481
6.5.6 ¿Cuál es la cobertura geográfica del Atlas?	482
6.6 La exposición Itinerante del Atlas	482
6.6.1 ¿Qué se encontrará en la Exposición?	483
Bibliografía.....	485



Listado de tablas

Tabla 1 Planteamiento del problema de Investigación.....	44
Tabla 2 Categorías de estudio.	170
Tabla 3 Técnica de recolección de la información.....	181
Tabla 4 Diseño metodológico.....	182
Tabla 5 Roles y funciones del Trabajador Social.....	214
Tabla 6 Campos de conocimiento presentes en las unidades académicas.....	231
Tabla 7 Asignaturas por unidad académica en el énfasis en la formación en Ciencias Sociales y Humanas en el Ecuador.....	237
Tabla 8 Asignaturas pertenecientes a la formación en Ciencias Sociales y Humanas en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.....	239
Tabla 9 Asignaturas pertenecientes a la formación en Fundamentos del Trabajo Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.....	242
Tabla 10 Asignaturas pertenecientes a la formación en Fundamentos del Trabajo Social en Trabajo Social en Ecuador elaboración propia, 2020.....	244
Tabla 11 Asignaturas pertenecientes a la formación en Teorías del Trabajo Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.....	246
Tabla 12 Asignaturas pertenecientes a la formación en Teorías del Trabajo Social en Ecuador	248
Tabla 13 Asignaturas pertenecientes a la formación en Praxis profesional en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador	252
Tabla 14 Asignaturas pertenecientes a la formación en Praxis profesional en Trabajo Social en Ecuador.....	254
Tabla 15 Asignaturas pertenecientes a la formación en contexto y problemática social en Trabajo Social en Ecuador	257
Tabla 16 Asignaturas pertenecientes a la formación en contexto y problemática social de Trabajo Social en Ecuador	262
Tabla 17 Asignaturas pertenecientes a la formación en Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.....	265
Tabla 18 Asignaturas pertenecientes a la formación en contexto y problemática social de Trabajo Social en Ecuador	270
Tabla 19 Asignaturas pertenecientes a la formación sociojurídica en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.....	273

Tabla 20 Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación sociojurídica en Trabajo Social en Ecuador.....	275
Tabla 21 Asignaturas pertenecientes a la formación en habilidades y destrezas en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.....	277
Tabla 22 Asignaturas pertenecientes a la formación en habilidades y destrezas para el Trabajo Social en Ecuador.....	279
Tabla 23 Asignaturas para el desarrollo de Habilidades Productivas, Sociales y Personales.....	280
Tabla 24 Formación en habilidades de producción científica.....	281
Tabla 25 Asignaturas pertenecientes a la formación para las prácticas académicas o pre-profesionales en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.....	285
Tabla 26 Asignaturas pertenecientes a la formación para las prácticas académicas o pre-profesionales.....	288
Tabla 27 Número de asignaturas pertenecientes a la formación ética.....	292
Tabla 28 Tabla de unidades académicas ecuatorianas.....	294
Tabla 29 Grupos poblacionales.....	348

Listado de gráficos

Gráfico 1 Enfoque analítico de la investigación.....	176
Gráfico 2 Enfoque analítico de la investigación.....	225
Gráfico 3 Sistema relacional entre conocimiento, resultados de aprendizaje y el perfil de egreso.	229
Gráfico 4 Pesos relativos de los campos de conocimiento por unidad académica.....	234
Gráfico 5 Énfasis por campos del conocimiento en la formación en Ecuador.....	236
Gráfico 6 Porcentaje de asignaturas de las Ciencias Sociales y Humanas en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador	239
Gráfico 7 Porcentaje de las asignaturas de Fundamentos de Trabajo Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador	243
Gráfico 8 Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación en teorías de Trabajo Social en Ecuador.....	247
Gráfico 9 Porcentaje de las asignaturas en el campo de la praxis profesional de la formación de Trabajo Social en Ecuador.....	254
Gráfico 10 Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación en contexto y problemática social en Trabajo Social en Ecuador	259
Gráfico 11 Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación en investigación en Trabajo Social en Ecuador	267
Gráfico 12 Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación sociojurídica en Trabajo Social en Ecuador.	274
Gráfico 13 Análisis de la distribución por campos formativos Universidad Central del Ecuador.....	303
Gráfico 14 Análisis de la distribución por campos formativos Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.	308
Gráfico 15 Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Técnica de Ambato	312
Gráfico 16 Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad de Cuenca.	317
Gráfico 17 Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Católica de Cuenca.....	321
Gráfico 18 Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres.	325

Gráfico 19 Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	330
Gráfico 20 Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Técnica de Manabí.....	334
Gráfico 21 Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad de Milagros	341



Lista mapas

Mapa 1 Diáspora global del Trabajo Social hacia América Latina.....	120
Mapa 2 Características de las unidades académicas de Trabajo Social	295
Mapa 3 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Central del Ecuador.....	300
Mapa 4 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.....	307
Mapa 5 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Ambato	311
Mapa 6 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad de Cuenca.....	316
Mapa 7 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Católica de Cuenca	320
Mapa 8 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica Luis Vargas Torres.....	324
Mapa 9 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.....	329
Mapa 10 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Manabí.....	333
Mapa 11 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Machala	337
Mapa 12 Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Milagros.....	340
Mapa 13 Regiones geopolíticas del Ecuador.....	347
Mapa 14 Dimensión cultural-étnico del Ecuador.....	353
Mapa 15 Población Afroecuatoriana del Ecuador.....	356
Mapa 16 Dinámicas económicas del sector agrícola y ganadero en el Ecuador	359
Mapa 17 Principales renglones económicos en el Ecuador.....	362
Mapa 18 Principales renglones económicos en el Ecuador (2).....	363
Mapa 19 Dimensión ambiental forestal, reservas naturales, biodiversidad, riesgo ambiental en el Ecuador.....	370
Mapa 20 Ubicación de las unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador	385



Mapa 21 Características sociodemográficas de la provincia de Pichincha	397
Mapa 22 Características sociodemográficas de la provincia de Azuay	401
Mapa 23 Características sociodemográficas de la provincia de Loja.....	405
Mapa 24 Características sociodemográficas de la provincia de Tungurahua.....	409
Mapa 25 Características sociodemográficas de la provincia de Guayas	413
Mapa 26 Características sociodemográficas de la provincia de Manabí.....	417
Mapa 27 Características sociodemográficas de la provincia de Esmeraldas	421
Mapa 28 Características sociodemográficas de la provincia del Oro.....	425
Mapa 29 Condiciones de género y Violencia de Género	437
Mapa 30 Víctimas de feminicidio por provincia.....	441
Mapa 31 Situación Niños, niñas y adolescentes.....	445
Mapa 32 Condiciones de Discapacidad en el Ecuador.....	449

Lista ilustraciones

Ilustración 1 Campus de la Universidad Central del Ecuador	298
Ilustración 2 Fotos Generales de la UCSG.	304
Ilustración 3 Campus de Universidad Técnica de Ambato.....	309
Ilustración 4 Campus de la Universidad de Cuenca.	314
Ilustración 5 Fotos Generales de la Universidad Técnica de Esmeraldas “Luis Vargas Torres”	323
Ilustración 6 Campus de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí.....	327
Ilustración 7 Campus de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí.....	332
Ilustración 8 Campus de la Universidad de Machala	335
Ilustración 9 Campus de la Universidad de Milagros.....	338



Lista infografías

Infografía 1 Eventos nacionales, regionales y latinoamericanos desarrollados en Ecuador.	132
Infografía 2 Línea de tiempo de los primeros Congresos Panamericanos de Servicio Social / Bienestar Social.....	135
Infografía 3 Línea de tiempo del surgimiento de las escuelas de Trabajo Social Ecuatoriano	158
Infografía 4 Línea de tiempo de las transformaciones producidas por normativas y organismos del Trabajo Social en el mundo, España y Ecuador.....	199
Infografía 5 Campos de conocimiento para la formación en Trabajo Social.....	230
Infografía 6 Matriz productiva y Políticas Sociales durante el periodo de surgimiento de las escuelas de Trabajo Social en el Ecuador	372



Introducción

El presente informe final de la investigación corresponde al resultado del trabajo doctoral titulado Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo Social para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, en la específica línea de especialización que ofrece este Programa de Doctorado, titulada: “Trabajo Social, Bienestar Social y Políticas de Protección Social”.

El tema central fue el análisis de la formación en Trabajo Social en el Ecuador y su pertinencia con cada uno de los territorios donde se encuentran las diez unidades académicas¹ en las que se forma a trabajadores y trabajadoras sociales de Ecuador. El interés partió de problematizar la pertinencia social de la formación brindada y levantar la línea base de la formación en Trabajo social en el país.

La investigación reconoció que la formación —y su relación con los territorios en los que se imparte— debe ser asumida desde una lectura dialéctica entre la realidad espacio-temporal propia del entorno geográfico de los territorios donde acaece el hecho formativo y la construcción social de esas realidades territoriales a la que contribuye, a su vez, la formación de estos profesionales. Para ello, se asumió una doble mirada: (i) desde la Geografía, una mirada espacial a modo de materialización física, con el interés por conocer los territorios de formación, como esos lugares donde se configuran las relaciones de poder, de autoridad, de control y de dominio; y, (ii) desde una perspectiva predominantemente sociológica, una atención a la construcción social que de esa realidad realizan los actores en presencia, entre los que se encuentran cada uno de los actores presentes en la realidad formativa universitaria, foco principal de nuestro interés.

Desde esta postura de encuentro interdisciplinar, surge la premisa de que no es posible pensar la formación en Trabajo Social desvinculada del territorio y de la realidad global de la sociedad en la cual está inmersa; pues la formación debe dar respuesta a las problemáticas y desafíos sociales, garantizando su pertinencia “glocal”, es decir, a la par local y global.

¹ Por claridad semántica, la investigación utilizó como concepto el de Unidad Académica para nombrar las Carreras, Facultades o Escuelas de formación en Trabajo Social, en tanto que en su haber involucran un campo de conocimiento disciplinar, una estructura académica administrativa y una comunidad educativa.



Es por ello, que el título hace alusión al interés central del estudio: construir un Atlas Ecuatoriano de la Formación como representación gráfica, física, espacial, pedagógica y social para comprender la formación como un proceso entre la realidad objetiva, física, y subjetiva, como construcción sociohistórica. La relación categorial fue fundamentada entre la formación, el territorio y la sociedad.

La formación en Trabajo Social fue analizada desde las llamadas *mallas curriculares* como *expresión pedagógica-curricular-educativa, en virtud del territorio* en el que surgieron y se desarrollaron las escuelas, las demandas sociopolíticas de los contextos y los cambios producto de las múltiples reformas en las políticas sociales por causa del cambio constitucional y del gobierno de la llamada revolución ciudadana². Es conveniente hacer referencia a tales cambios de contexto educativo. En educación, la Constitución de la República del Ecuador (2008) produjo una transformación en los fundamentos del Estado y de la economía del país, buscando dejar atrás el modelo neoliberal para alcanzar el «buen vivir³».

Esta Carta Magna apunta a la generación de políticas públicas y sociales en relación a los derechos del buen vivir como son la soberanía alimentaria, la dignificación del trabajo, la educación, la salud, la cultura, ciencia, tecnología y saberes ancestrales, hábitat y vivienda, ambiente sano y seguridad social, elementos que están articulados al Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir. En dicho documento, la educación se considera uno de los aspectos esenciales para el desarrollo del país⁴.

² Previo a la llegada del movimiento político, Alianza País, en Ecuador se vivía un ambiente de inestabilidad política y crisis de gobernabilidad. La falta de confianza en las instituciones, de crisis del sistema financiero, la corrupción, injusticia social y en consecuencia de ello, una fuerte movilización social, en buena parte liderado por el movimiento indígena y por la clase media. Durante años, el derrocamiento de presidentes, la inestabilidad política, la volatilidad de las políticas y el caos en el direccionamiento del desarrollo social y económico del país fueron la constante. El nuevo partido, con el liderazgo del economista Rafael Correa instaura el discurso de la necesidad de una “Revolución ciudadana” aludiendo a que es una revolución de los “oprimidos”, de los marginados y silenciados, para salvar al país del caos que se percibía.

³ Definido así en el Preámbulo de la Constitución ecuatoriana: «(...) Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay; una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades (...)» (Constitución de la República de Ecuador, 2008).

⁴ En la Constitución se encuentran varios artículos relacionados con este derecho, que aparece, además, como un deber por parte del Estado: Art. 3. Son deberes primordiales del Estado: Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular



Ahora bien, el sistema de educación superior está compuesto por las universidades y escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos, y conservatorios de música y artes. La Constitución establece varias medidas que se articulan con el Plan Nacional de Desarrollo, como, por ejemplo, el hecho de que estas instituciones ya sean públicas o privadas, no deben tener fines lucrativos, deben someterse a procesos de evaluación y la acreditación y tendrán la autonomía necesaria para su direccionamiento estratégico.

En este contexto, se gesta una nueva reforma del sistema de educación superior como respuesta a cuestionamientos por varios sectores sociales en relación al quehacer universitario. A partir de los lineamientos de la Constitución, la nueva Ley de Educación Superior-LOES, (2010), plantea por objeto «definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna».

En el marco de esta nueva ley se configuraron nuevos entes reguladores del sistema educativo, como el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (CEAACES), ambos encargados de materializar dicha norma en el marco de la planificación, la regulación y aseguramiento de la calidad de las IES. Esta nueva Ley no sólo se articula con los preceptos de la Constitución, sino también con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo: entre sus pilares se encuentra la educación superior como condición indispensable para la construcción del «buen vivir». La educación superior se considera un elemento trascendental en el país para obtener mejores resultados en los ámbitos económico y social de todo el territorio ecuatoriano.

En el año 2011 todas las unidades académicas de Trabajo Social iniciaron el reto de revisar sus propuestas formativas y ajustarlas a las nuevas disposiciones de la LOES a través del *Reglamento de Régimen Académico-RRA*. Así, a través de la Asociación Nacional de Trabajo Social del Ecuador ANUATSE, todas las unidades académicas iniciaron un diagnóstico nacional de las propuestas y realidades formativas e implementaron mesas de

la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes (Constitución de la República de Ecuador, 2008).



trabajo, talleres y recorridos in situ; todo ello bajo la asesoría académica de la autora de esta tesis. Desde ahí, se gesta el deseo de continuar por esa línea de trabajo, pensando el Trabajo Social desde su conocimiento intrateórico y desde las realidades «variopintas» en el contexto ecuatoriano.

Desde ese tiempo hasta el momento de la realización del presente estudio, el *Reglamento de Régimen Académico [RAA]* ha tenido varias modificaciones y el trabajo en red surtió sus frutos. Esa vivencia es la que incita el interés por realizar una investigación para problematizar la formación, tanto desde el interior de ella como desde su expresión en los diferentes puntos geográficos del Ecuador.

En el problema de investigación se busca articular «lo local» y «lo global» en la formación de trabajadores/as sociales, es decir, interrogar sobre cómo los contextos socio-económicos y culturales de una escuela de formación para el Trabajo Social influyen en el currículo formativo.

¿Pero cómo se podría entender esta relación entre currículo y contexto? Pues no es menos cierto que en lo concreto de los sujetos de intervención, con los que interviene el trabajador o trabajadora social, y en el contexto institucional desde el que el profesional presta su servicio, se expresan lo “global” y lo “nacional-estatal”, es decir, las relaciones sociales estructurales internacionales -« globalización»- y la manera de articular lo general y lo particular en un determinado país a través de su Estado y de las políticas públicas -sociales, económicas, culturales...- que este propone -o deja de proponer, y que llegan hasta sus territorios, que a su vez, lanzan sus feed-backs, sus retroalimentaciones, a lo nacional-estatal y, a su través o directamente, a lo global.

Si bien esta relación es actual, se expresa en y configura el Trabajo Social contemporáneo, la ubicación inicial es la historia de la profesión misma. Para este propósito, la investigación se ubica desde el reconocimiento de que es una práctica profesional, resultado de un saber disciplinar, vinculado con el origen y evolución de las Ciencias Sociales. De igual manera, no se recurre a tantas otras denominaciones que existen: ni “servicio social”, ni “asistencia social”, entre otras; sino al nombre de “trabajo social”, según lo establecido en la



Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de las Naciones Unidas y por la disposición del Reglamento de Régimen Académico [RAA].

Sin embargo, en el transcurso de la investigación se identificaron los dos grandes momentos en el desarrollo científico, académico y profesional del Trabajo Social. El primero de ellos, parte de un hecho: no eran consideradas como tal las prácticas asistencialistas y filantrópicas que se llevan a cabo en diversas partes del mundo hasta que se cuestiona, se investiga y se desarrollan métodos y teorías que profesionalizan la práctica (entonces pasan de una práctica social a una práctica profesional, siendo esta última la que reconocemos como trabajo social).

De igual manera, si bien se trata de observar la formación en Ecuador, el trabajo investigativo tuvo en cuenta las relaciones establecidas con países de otros continentes. Se intentan presentar los tejidos o conexiones a partir de la ruta que el Trabajo Social y las pioneras formativas construyeron en una especie de diáspora desde Europa principalmente hacia América Latina.

Al ubicar como contexto próximo América Latina, también se hizo necesario situar la investigación en la construcción histórica de una red de relaciones académicas que han dado lugar a diversas formas de organización profesional, universitaria, gremial y estudiantil. Una de las más reconocidas, que a su vez se encuentra vinculada con redes mundiales, es la Asociación Latinoamericana de Investigación y Enseñanza en Trabajo Social [ALAIETS]. Esta parte de la historia (aún no suficientemente documentada, pero sí sentida) que ha permeado en todas las unidades académicas del Trabajo Social en Latinoamérica, lo que implicó múltiples posibilidades de consolidación de la formación en muchos países y el fortalecimiento científico de los nodos regionales que la estructuran, a través de congresos, seminarios y publicaciones, entre otras estrategias previstas en sus objetivos.

Como en el caso de cualquier otra profesión, esta ubicación histórica del problema a investigar no fue posible comprenderla de manera aislada de la función que desarrolla en la sociedad. En palabras de Alayón (2018), «ninguna profesión puede definirse desde sí misma, sino por la función que cumple en un orden social, marcado por situaciones específicas de contexto que permiten identificarla, de acuerdo a los intereses o a las improntas de cada época



y de las condiciones del territorio» (p.113). De ahí la necesidad de establecer la categoría de pertinencia social⁵ de la formación, desde la comprensión de los contextos en los que cobra vida.

Así, desde las anteriores premisas se plantea un análisis de carácter nacional. La intención es realizar una indagación sobre el Trabajo Social, desde un estudio que aborda uno de los cuatro países que conforman la Región Andina del *ALAIETS*; con la aspiración de territorializar la realidad formativa en su correlato en la realidad social en el Ecuador⁶.

Ahora bien, más allá de formular preguntas que se agotan en las estructuras formativas o en las didácticas de enseñanza-aprendizaje, se asume una postura ética al partir de pensar si la función formativa que realizan las unidades académicas es o no pertinente con la realidad local y si da respuesta a las demandas profesionales que se les presentan a los egresados, derivadas en parte de las demandas sociales efectivas. A este propósito, la investigación buscó comprender el *trabajo social* en la nueva dinámica de los procesos sociales y de una sociedad líquida, en términos de Bauman, en la que los trabajadores sociales «[...] surfean en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante –incierta– y cada vez más imprevisible [...]» (Vásquez, 2004), donde la decadencia del Estado de bienestar -sea cual sea la intensidad de este- y el desmonte progresivo de servicios sociales realmente existentes -fuesen residuales-, es la constante. La *Modernidad líquida* es un tiempo sin certezas, donde se requiere reconfigurar las prácticas formativas para constituir nuevas realidades profesionales.

Para cumplir con lo anterior, se realizó una mirada dialéctica a la formación desde el análisis de las prácticas formativas y de su resultado, la praxis profesional. Desde este lugar

⁵ La categoría de “pertinencia social”, retomando la definición de Alayon se refiere a una cuestión intrincada a toda profesión, debate propio de la “Sociología de las Profesiones”, en donde toda profesión “como institución” viene condicionada por una sociedad en la que opera (su estructura, dinámica de roles, hábitos, conflictos, necesidades; entre otras). Pero si bien en este análisis sociológico de una profesión no es necesario debatir la categoría de la “pertinencia social de la formación”, en esta tesis se transparenta, se hace explícito, ese componente de la profesión, ya incluido en el concepto y contenido sociológico de la misma que será abordado en el capítulo V.

⁶ La pregunta que se plantea interroga las relaciones entre formación que imparten las escuelas de Trabajo Social y su entorno. Tiene incrustada una orientación predominantemente ético-política (normativa) a partir de la postura de la necesidad de que la formación de estos profesionales redunde directamente en el bienestar concreto de la ciudadanía ecuatoriana, y más particularmente, en el del territorio donde cada Escuela se ubica. Este análisis sociológico crítico sobre lo que es, lo que existe, no tiene pretensiones explícitas en convertirse en una propuesta ético-política de cambio, sobre el deber ser, sino descriptivas y analíticas, para desde la respuesta ¿cómo es esta relación? el lector ubique su postura de *cómo debería ser*.



de encuentro —entre la formación y la praxis profesional— surge una primera intención exploratoria-descriptiva que responde a la pregunta «¿cuál es la perspectiva formativa de las unidades académicas del Trabajo social en el Ecuador ⁷?»; en paralelo emerge la cuestión: «¿cuáles son las diferencias, cercanías y proyecciones formativas entre las unidades académicas ecuatorianas?». Así pues, se plantea reconstruir las trayectorias formativas de las once unidades académicas existentes en el Ecuador, en las que se representan elementos comunes en medio de la diversidad de los territorios.

Al mismo tiempo, el estudio expresa una segunda intención: reflexionar sobre las realidades situacionales de la intervención profesional desde la indagación de la pertinencia de la formación brindada (en los territorios seleccionados como casos de estudio) para identificar cuáles son las demandas efectivas que los procesos sociales hacen a la formación en Trabajo Social; cuáles son las habilidades, conocimientos y destrezas que debe desarrollar la formación para enfrentar las situaciones problemáticas de la intervención profesional en los distintos campos y territorios y cuáles son las oportunidades estratégicas para el fortalecimiento de la formación en el campo. Encontrar estas respuestas es de suma importancia para comparar la formación con la praxis⁸, interés que, si bien no se alcanza a abordar en toda su amplitud en nuestro estudio, se plantea como ruta para investigaciones posteriores al constituir una forma de acercarse a la realidad del ejercicio profesional.

El problema de investigación, en otras palabras, se puede resumir en el interés de construir un “Atlas”, o colección de mapas, con un doble interés de conocimiento: sobre la realidad actual, sobre los contextos socio-económico-culturales, las necesidades sociales y su reformulación en problemas sociales; pero también desde otra dimensión, de construcción normativa, de propuesta ética de un diseño curricular de formación de trabajadores sociales con una determinada orientación: que sea directamente utilizable para el desarrollo social del

⁷ El fondo de este interrogante es la pregunta por “las estructuras curriculares”, su coherencia, lo que pretenden desde el punto de vista de la formación (el modelo o los modelos de profesión para los que forma ese currículo). Quedando otras posibilidades para futuras investigaciones que pudieran interrogarse también, sobre lo que sociológicamente expresan esos currículos formativos.

⁸ Esta otra entrada investigativa, plantea un análisis evaluativo de las prácticas de campo de la misma acción profesional. Esta tiene una intención normativa, de propuesta de acción de la política curricular para las Escuelas de Trabajo Social. Frente a ello, se deja planteada otra entrada investigativa que requerirá comprobar cómo actúan la formación en la práctica, cuáles son sus éxitos, pero también sus déficits, para convertirlos después en necesidades de formación, a la hora de diseñar el currículo formativo o “malla curricular” y las actividades docentes que las desarrollan.



país y para cada territorio concreto en el que se ubique cada centro formativo que oferte un plan de estudios de Trabajo social en el Ecuador. Es decir, la traducción de la demanda social-comunitaria en demanda profesional que, a la par, influencia, presiona, solicita una determinada formación, una adecuada elaboración del currículo formativo.

Para ello, la investigación usó metodologías creativas-colaborativas a fin de crear un espacio para la puesta en escena del conocimiento producido y como forma de comunicación de la ciencia más cercana a los sujetos participantes en el estudio. Asume la tríada investigación-acción-creación para transferir el Atlas a través de la instalación-producción (*performance*) de una exposición, como se presenta en el apartado de la innovación, transferencia y apropiación social del conocimiento de la investigación.

Frente a las preguntas de investigación

Tomando como base las dos intencionalidades antes señaladas, es posible realizar múltiples comparaciones: la formación declarada con la formación lograda, la formación ofrecida con la intervención profesional requerida, las realidades formativas en el país (desde una comparación por regiones geográficas) y la praxis profesional desde las diferencias que el contexto le determina. Cabe en este punto, concluir planteando la pregunta central de la investigación, que se convierte en el objeto de estudio del presente trabajo, a saber: ¿Cuál es la realidad de la formación en Trabajo social en el Ecuador y cuáles son las características territoriales de la formación brindada por el Trabajo Social en el Ecuador?

De ella surgen cuestiones subsidiarias como:

1. ¿Cuáles son las perspectivas formativas de las unidades académicas del Trabajo Social en Ecuador?
2. ¿Qué diferencias, cercanías y proyecciones formativas se pueden establecer entre ellas?
3. ¿Qué tan pertinente y coherente es la formación en Trabajo Social con las demandas de los procesos y problemas sociales?
4. ¿Cuáles son las concordancias y distancias entre las perspectivas formativas, realidades profesionales y demandas sociales en los diferentes territorios del Ecuador?



La búsqueda de respuestas a estas preguntas se orientó hacia el objetivo general de comprender la formación y su pertinencia en relación con el territorio de asentamiento de las escuelas de Trabajo Social en Ecuador, con el fin de contribuir a la calidad educativa y académica del país.

Para alcanzar dicha comprensión fue necesario identificar las características formativas de las unidades académicas de Trabajo Social en Ecuador, con el fin de establecer entre ellas las diferencias, cercanías y proyecciones formativas; analizar la pertinencia social de la formación brindada por las unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador a través de sus territorios, con el objetivo de establecer coherencias y/o divergencias, así como sus proyecciones para la formación de profesionales éticamente comprometidos con la transformación social y los derechos humanos; y comparar las perspectivas formativas y las demandas sociales en los diferentes contextos, para diseñar un compendio de mapas que represente geográficamente los hallazgos logrados según las particularidades territoriales de las escuelas objeto del estudio

Para lograr esta expresión, el “Atlas⁹” privilegia el lenguaje visual cartográfico y la representación semiótica del análisis sociohistórico a partir de mapas estructurados a razón de dos categorías:

1. Formación: características, espacios e intencionalidades.
2. Pertinencia: los problemas sociales y las condiciones y calidad de vida o «Buen Vivir» —según el enfoque de desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas andinos que asume el país desde la reforma constitucional de 2009— ancladas o en correlato del territorio para dar cuenta de la estrecha relación entre el «Buen Vivir» y las configuraciones sociodemográficas, productivas y ambientales.

⁹ El concepto en esta tesis hace alusión a la representación iconográfica del saber territorial frente a la formación y las problemáticas sociales. Para Hernando (2016), el *Atlas* es definido “como antología de imágenes geográficas de diversos lugares de la superficie terrestre, constituye uno de los recursos culturales más populares e ingeniosos de Occidente. Un instrumento que permite adquirir, asimilar, difundir e imponer un saber espacial, una manera de concebir y mostrar la realidad circundante. Su reiterado empleo contribuye a conformar la imaginación geográfica de la sociedad, a forjar las concepciones e identidades territoriales que sostenemos las personas” (Hernando, 2016, p.2).



Además, se utiliza el lenguaje gráfico para sintetizar y presentar trayectorias temporales, disciplinares y metodológicas que, por su amplitud, requieren de otras formas para hacerlas comprensibles al lector y a un público que abarque a académicos y estudiantes, pero también a autoridades públicas y ciudadanos en general. Abordar la discusión acerca de ¿cómo es la formación?, ¿cómo llegó a ser lo que es? y ¿qué características tiene? Es un asunto extenso y profundo para el que fueron necesarias otras formas de comunicar adicionales al texto escrito.

Para lograr esta comunicación de los resultados del estudio, así como para alcanzar los objetivos de la investigación y la transferencia de conocimiento planteada, se partió de un diseño investigativo de corte mixto, desde una doble mirada: endógena al proceso formativo, con un correlato exógeno al contexto social donde el profesional formado debe poner a prueba la calidad de la formación recibida; y, en congruencia con la postura filosófica postestructuralista, se fusionan métodos de las Ciencias Sociales con métodos de los estudios territoriales, lo que permitió representar realidades situadas en contextos formativos diversos.

De igual manera, la investigación no asumió el territorio ecuatoriano aislado del contexto mundial. Si bien el territorio de estudio es un país, se intentaron presentar los tejidos o conexiones a partir de la ruta que el Trabajo Social y las pioneras formativas construyeron en su diáspora desde Europa, principalmente, y también desde Norteamérica, hacia América Latina. Sin embargo, se retoma el Trabajo Social ecuatoriano enfocado a su entorno sociohistórico más próximo: Latinoamérica.

Los resultados que se presentan se construyeron en la línea heurística planteada por Raya Lozano (1999), que propone pensar la formación a partir de la interacción de cuatro sistemas diferentes que constituyen los contextos de la formación: el «sistema social o contextual», la intervención, los campos y problemas de la acción profesional; el «sistema teórico-conceptual», el corpus disciplinar del Trabajo Social, su relación con las ciencias y su estatus disciplinar; el «sistema profesional», elementos constitutivos de la profesión, y, finalmente, el «sistema educativo», política educativa, planificación curricular y enfoques pedagógicos.



Se trata de un avance en la tarea de la construcción disciplinar desde el problematizar la formación en un país andino que no cuenta con investigaciones sobre este tema; por ello, se presenta un primer levantamiento del *estado de la cuestión* (o “estado del arte”, por seguir la moda del anglicismo “state of art”) acerca de la formación en Trabajo Social, en un momento neurálgico para el Ecuador singularizado por las reformas de las políticas sociales —entre ellas, la educativa— y desde la posibilidad de contar con interlocutores españoles y colombianos que nutrieron la reflexión del tema. Gráficamente se pueden señalar los elementos de mayor significancia para la definición conceptual de la tesis; así:

Tabla 1
Planteamiento del problema de Investigación

Fases de Conocimiento		Proceso metodológico de la investigación	
		Planteamiento del problema	
Conceptual	Objeto	Problemática	Identificar las características formativas de las unidades académicas de Trabajo Social Ecuatoriano, con el fin de establecer entre ellas las diferencias, cercanías y proyecciones formativas; analizar la pertinencia social de la formación brindada por las Unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador a través de sus territorios, con el objetivo de establecer coherencias y/o divergencias y proyecciones para la formación de profesionales éticamente comprometidos con la transformación social y los derechos humanos; y comparar las perspectivas formativas y demandas sociales en los diferentes contextos, con el fin de diseñar una cartografía social que permita representar geográficamente los hallazgos logrados, según las particularidades territoriales de las escuelas objetos del estudio.
		Pregunta	¿Cuál es la perspectiva formativa de las unidades académicas del Trabajo Social en el Ecuador?, al lado de ésta, la pregunta por ¿cuáles son las diferencias, cercanías y proyecciones formativas entre las unidades académicas ecuatorianas? ¿Cuáles son las demandas que los procesos sociales hacen a la formación en Trabajo Social, cuáles las habilidades, conocimientos y destrezas deben desarrollar la formación para enfrentar las situaciones problemáticas de la intervención profesional, en los distintos campos y territorios y cuáles son las oportunidades estratégicas para el fortalecimiento de la formación en Trabajo Social
		Objetivo	Comprender la formación y su pertinencia en relación con el territorio de asentamiento de las escuelas de Trabajo Social en Ecuador, con el fin de contribuir a la calidad educativa y académica del país.
	Filosófico	Estado del arte	Los antecedentes relacionados con esta investigación fueron levantados desde dos líneas de trabajo. De una parte, desde una mirada histórica, se revisaron investigaciones que indagaron el origen histórico de las primeras escuelas y procesos de formación que incidieron en la creación de las escuelas de Trabajo Social del Ecuador. Y de otra, las investigaciones cuyo objeto de conocimiento guardaran relación con el presente estudio.
		Paradigma	Comprensivista
		Enfoque	Mixto; desde una doble mirada: endógena al proceso formativo con un co-relato exógeno al contexto social donde el profesional formado debe poner a prueba la calidad de la formación recibida
		Modelo	Post-estructuralista, se fusionan métodos de las ciencias sociales con métodos de los estudios territoriales que permitió representar realidades situadas en contextos formativos diversos.
Teórico			

Al dejar planteado el problema, los propósitos y la metodología de la investigación, conviene hacer alusión a algunas razones frente a la utilidad, pertinencia y relevancia social de la misma, para lo cual se refieren dos argumentos. El primero, estructurante de la realidad “socio-política” del Ecuador, y el segundo, el aporte disciplinar que los resultados tendrán en el campo de la formación en Trabajo Social.

Frente al primero, en el Ecuador, al igual que en muchos países de América Latina, los sistemas de educación superior vienen siendo revisados y ajustados desde los años noventa. Prueba de ello son los procesos de evaluación y acreditación de universidades y programas de

pregrado que los cuatro países andinos vienen realizando en el marco de los lineamientos de la UNESCO, así como dentro del Convenio Andrés Bello (CAB, 1970 y 1990) y del Mercosur Educativo, en 2008, organismos entre los cuales existen proyectos para garantizar la homologación de títulos profesionales y la mejora de la calidad educativa.

En Ecuador, este ajuste generó el cambio de normativas, convirtiéndose en un punto de inflexión para cuestionar la pertinencia de la formación brindada por los centros de enseñanza superior.

Dichas adaptaciones han supuesto un continuo ir y venir de cambios en las políticas de la educación superior, lo que implica factores de riesgo e incertidumbre sobre la calidad de la educación: las reformas en sí mismas, más que certezas, generan desconcierto e inestabilidad en el sistema de educación; el país lleva alrededor de siete años en continuo cambio y búsqueda de controles del mismo.

Esta situación ha llevado a prestar mucha atención a las «formas», controles, áreas de soporte y sistemas de verificación en las lógicas operativas y administrativas y poca atención a la «esencia», a las discusiones académicas y pedagógicas y a la investigación curricular, que deberían ser las bases argumentativas de cada uno de los cambios vividos.

Paralelo a ello, esta sociedad sufre también cambios sociales, económicos, culturales y políticos, al igual que todas las sociedades post-industrializadas. Es la denominada «sociedad del conocimiento y la información» (Castells, 1996) que da lugar a un contexto educativo y social desde el cual se hace necesario revisar la formación en la sociedad actual; esto sucede también en economías emergentes, en sociedades democráticas, aunque con fuertes problemas de desigualdad y, por tanto, de cohesión social, como las latinoamericanas.

A la pregunta ¿para qué se forman nuevos profesionales? y algunas de sus consecuentes respuestas podrían ser: para el control social y a su vez, la legitimación de la acción gubernamental, es decir, el incremento de la tecnoburocracia; para el desarrollo económico a partir del incremento de la fuerza de trabajo y/o para el desarrollo sociopolítico del país. Todas las respuestas evidencian la necesidad de repensar la formación de cara a las modificaciones del paisaje social que la vida cotidiana ha creado. Más aún, se impone el replantear la formación como consecuencia o como parte de estos cambios en el país. Como



ya se planteó, se viven cambios en la educación superior, convirtiendo las transformaciones normativas en un punto de inflexión para cuestionar la pertinencia de la formación brindada por los centros de enseñanza superior.

Tanto es así que levantar la línea base de la formación en Trabajo Social se hace indispensable para dar respuesta a diversos interrogantes: ¿la formación ofrecida es la socialmente requerida?, ¿el perfil de egreso está en consonancia con los roles y funciones requeridos por el mercado laboral de profesionales del Trabajo Social?, ¿debemos sintonizar las apuestas formativas de manera más pertinente con las características territoriales? Son muchas las dudas que surgen ante la formación y su relación —o no— con las demandas ocupacionales. Una tesis de doctorado como esta puede contribuir de alguna forma a dar respuesta a tales cuestionamientos.

De otra parte, investigar en trabajo social es investigar sobre y con los profesionales responsables de fomentar la defensa de los derechos, los encargados de ofrecer los servicios de bienestar social, de atender la carencia de necesidades básicas; con quienes, en su acción profesional, tienen la responsabilidad de intervenir con los ciudadanos más vulnerables del país.

Así, la utilidad de este estudio trasciende la frontera universitaria y se asienta en las demandas de una realidad ecuatoriana, desde luego compleja, pero que en los diez años del gobierno Correa ya mostraban un crecimiento considerable los indicadores de desarrollo¹⁰.

La investigación que aquí presentamos no solo es útil, creemos, para la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil [UCSG], el Sistema de Educación Superior, el trabajo social (como disciplina académica y como profesión social) o, indirectamente, la sociedad ecuatoriana; sino que, en términos de conocimiento, pretende conversar con las ausencias académicas encontradas. No se dispone en Ecuador de estudios básicos que describan y

¹⁰ El Centro de Investigación en Economía y Política [CEPR] (2017) analiza los indicadores económicos y sociales del país, destaca los siguientes: El crecimiento anual del PIB per cápita durante la última década (2006–2016), fue del 1,5%, en comparación con el 0,6% en los 26 años previos. La tasa de pobreza disminuyó un 38% y la pobreza extrema un 47%. La desigualdad disminuyó sustancialmente, medida mediante el coeficiente de Gini (del 0,55 al 0,47). El gobierno duplicó el gasto social, en porcentaje del PIB, del 4,3% en 2006 al 8,6% en 2016. Hubo aumentos significativos en las matrículas en los diversos niveles educativos. El gasto en educación superior aumentó del 0,7% al 2,1% del PIB. El gasto público en servicios de salud se duplicó en porcentaje del PIB entre 2006 y 2016. La inversión pública aumentó del 4% del PIB en 2006 al 14,8% en 2013 (CEPR, 2017).



analicen de alguna forma las instituciones que forman a trabajadores/as sociales, sus planes de estudios, modelos organizativos de la enseñanza, etc. Con este trabajo se trata, por tanto, de cubrir este vacío en el conocimiento y contribuir a insertar el trabajo social ecuatoriano en el concierto internacional, así como en sus entornos socioculturales más directos - Latinoamérica-, especialmente en lo concerniente a la formación.

Por ello, la elaboración del Atlas —se construye para la tesis, como texto ad hoc, y se difunde con el apoyo de una exposición virtual itinerante que se elaboró para transferir, circular, movilizar el conocimiento generado a través de este instrumento de comunicación científica, y convertirlo en “conocimiento en uso” desde la capacidad de quien visita la exposición de reflexionar su formación o su acción formativa. Es, además, una forma de hablar desde, sobre y con las unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador, de su formación y su interacción con la realidad práctica de este colectivo profesional.

Es por esta intencionalidad indirecta de «emancipación del pensamiento» que, por medio de esta investigación, se buscó caracterizar los elementos del proceso formativo de profesionales del Trabajo Social ecuatoriano. Así, teniendo en cuenta que el conocimiento es un elemento que se va adquiriendo y fortaleciendo a diario, los profesionales del Ecuador – vislumbrados como actores sociales– tienen la responsabilidad de ir desarrollando sus conocimientos y, además, impartirlos en el proceso formativo inicial o permanente como se lo dicta su deber ser. Hemos de tener presente que generar conocimiento es una relación de doble vía en la que la ciencia y tecnología van de la mano con el arte, las Ciencias Sociales y Humanas, el pensamiento crítico, el pensamiento de las culturas originarias y la solidaridad.

De igual manera, la investigación aporta información relevante para las políticas educativas, al considerar indispensable la necesidad de levantar una línea base de la formación en el área de estudio, de manera que se pueda contar con datos de esta disciplina a nivel nacional; teniendo en cuenta todo lo relacionado con su formación (modelos de enseñanza y pertinencia social, entre otros) y desde ese conocimiento poder «promover espacios no formales y de educación permanente para el intercambio de conocimientos y saberes para la sociedad» (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017, p. 163).



Esta línea base de trabajo de la tesis ofrece también respuestas y propuestas a la política 4.4 del Plan de Desarrollo 2017-2021 “Toda una vida¹¹”, de «Mejorar la calidad de educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad» (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017, p. 163), debido a que se partió del deseo de identificar debilidades educativas que existen en la formación en Trabajo social.

Teniendo una idea general de cómo el presente trabajo contribuiría con el cumplimiento de los objetivos del «Buen Vivir», se debe considerar también el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la UCSG¹², en el que, desde hace cincuenta años, se oferta la Carrera de Trabajo Social en sus dos modalidades: presencial y a distancia. Para la UCSG la oferta educativa está sustentada en la responsabilidad social que esta institución tiene tanto hacia las personas como para el progreso del país; siendo la persona vista como protagonista del cambio (UCSG, 2017).

De igual manera, la investigación significa una innovación en varios aspectos. La más llamativa, el “transgredir” las fronteras invisibles entre disciplinas de las ciencias sociales, al menos en el tema de formación en Trabajo Social, en Iberoamérica. Se plantean algunos elementos que hacen que se considere una verdadera innovación y, por tanto, puedan ser consideradas como positivas para el desarrollo disciplinar del Trabajo Social, el estudio de sus currículos y las metodologías para el Trabajo Social y otras disciplinas y saberes relacionados con las ciencias sociales y humanas. Básicamente, por usar técnicas e instrumentos de la Geografía, el desarrollo de contenidos, el diseño visual y la informática para la construcción de cartográficas interactivas y de infografías para difundir conocimiento, comparar realidades formativas con sus territorios, presentar determinantes sociales y georreferenciar datos. Esta innovación permitió:

¹¹ Ver más información: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-2017-2021-toda-una-vida-de-ecuador>

¹² Ver más información: https://www.ucsg.edu.ec/wp-content/uploads/transparencia/plan_estrategico_operativo_2006_2011.pdf



1. La construcción de un “Atlas”: un compendio de mapas que comunican el conocimiento de los territorios de incidencia de las unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador.
2. Una propuesta teórico-metodológica que trasciende los límites de las disciplinas de las Ciencias Sociales al plantear un conocimiento interdisciplinario para la construcción amalgamada de conceptos, métodos y técnicas de diferentes especialidades, resituando su utilidad para la intervención.
3. Evidenciar la utilidad técnica y el aporte comprensivo de disciplinas como la Geografía, la Cartografía, la Demografía y la Historia, abandonadas en los planes curriculares y, por tanto, reafirmar la necesidad de incluirlas dentro de la formación.
4. Usar una metodología creativa que mezcla métodos de investigación social, tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo, con las de producción cartográfica y artística.
5. Asumir el reto de «hacer» una transferencia de conocimientos que responde a la tríada: investigación-acción-creación, basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales; incursionando en la llamada Investigación basada en las Artes y los Medios Audiovisuales-IBAPAMA (Villacís & Carrillo 2012), que permite unir la investigación social y las artes audiovisuales produciendo una *instalación* (“performance”) como es el caso de la *Exposición Itinerante del Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo social* en sus dos versiones: física y digital.

Para la instalación digital se recurrió a los saberes, técnicas y desarrollos informáticos de la arquitectura, al crear una galería de exposición virtual que contiene cuatro salas en las que el visitante puede ir recorriendo la exposición del “Atlas” con un audio guía que le permite ubicarse en el sentido tanto gráfico como narrativo de las piezas. Luego de este plano arquitectónico fue necesario *renderizar* (“rendering”) para lograr una propuesta en cuatro dimensiones que nos permitiera superar la dificultad de ir a los territorios con la exposición física. Esta se diseñó durante la pandemia COVID-19, a partir de la cual la ciencia tuvo que revisarse y repensar las formas de interacción humana. Este cambio de mentalidad y formas de compartir implicó crear nuevas formas para cumplir con su propósito, de ser llevada a los territorios, encontrando que los límites eran mentales, más que físicos; la lógica cambió



cuando se pensó que lo itinerante no necesariamente tenía que ser la exposición (ahora desde un territorio virtual), sino que el itinerante sería el público que llegará a ella.

Para lo anterior, se estructuró la tesis a partir de cinco capítulos y un apartado. En el primer capítulo el lector encontrará el estado actual del desarrollo a través de la construcción de los antecedentes del estudio: desde los trabajos desarrollados sobre la historia del Trabajo Social, preámbulo a la presentación de las investigaciones sobre la formación realizadas en España, en América Latina y en Ecuador. El propósito de esta primera parte es mostrar un panorama general del *estado de la cuestión* (“state of art”) sobre investigaciones acerca de la formación, únicamente desde la revisión de artículos científicos y, en el caso de España, también de la revisión de las tesis doctorales disponibles en el repositorio TESEO¹³ del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

El segundo capítulo presenta el análisis de la formación en Trabajo Social, a partir de un recorrido histórico del origen de los estudios y escuelas de Trabajo Social, hasta llegar a Ecuador, en donde se presenta el contexto sociopolítico de la creación de las escuelas, su relación con las políticas sociales y estructuras gubernamentales. De igual manera, se reflejan las dinámicas que ha tenido la disciplina académica del Trabajo Social en América Latina (eventos, asociaciones y vínculos entre países, entre otras) que han incidido en su estado actual.

Luego, en el capítulo tres, se presentan las opciones teóricas y metodológicas, a partir del protocolo de investigación diseñado. Se parte de la perspectiva epistemológica, pasando por el enfoque, el método, los agentes participantes, la unidad socioespacial de análisis definida y las técnicas usadas para la recolección de la información, hasta llegar a presentar la metodología infocartográfica empleada en el diseño de los mapas del Atlas.

Adentrándonos ya en la lectura del texto, en el capítulo cuatro, el lector encontrará el análisis de cada una de las propuestas formativas del país, según universidad, destacando los énfasis formativos identificados, las estructuras formativas planteadas, la distribución de contenidos y las perspectivas formativas, en cuanto a la intervención, a la investigación, a la formación en Ciencias Sociales y Humanísticas, a las prácticas preprofesionales y al proceso

¹³ <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>



de titulación. Este capítulo termina presentando las sinergias y distancias entre las distintas estructuras curriculares.

A continuación, en el quinto capítulo se abordan aspectos geográficos, políticos, sociales e históricos del país y de cada una de las unidades socioespaciales investigadas, con el fin de brindar un contexto del Ecuador para que el lector se sitúe. Se examina el sistema político ecuatoriano desde una visión histórica, al estar en estrecha relación con el origen y desarrollo del Trabajo Social en el país y por ser el dinamizador del Sistema de Educación Superior y sus procesos.

Luego del análisis de la formación y los territorios, se presenta la relación de ésta con la ubicación de cada escuela de Trabajo Social, ilustrada con los mapas que representan las características sociodemográficas, de condiciones de calidad de vida y las densidades poblacionales, para situar la pertinencia social de la formación dada, pretendiendo aportar a la reflexión sobre las necesidades y problemas sociales con las que se enfrenta el trabajador social graduado y que se configuran en retos y tendencias para pensar la disciplina *glocalmente*.

Luego de los seis capítulos, se presentan las conclusiones como una discusión entre propuestas formativas, retos presentes y propuestas de reflexión y ajuste para la formación del Trabajo Social en Ecuador.

Finalmente, en el apéndice de transferencia e innovación, el lector encontrará el Atlas, en su definición literal, como compendio de mapas. Si bien a lo largo del informe se acompañan los análisis con las representaciones cartográficas e infográficas, no es sino con la propuesta de transferencia de conocimiento que se encuentran una exposición en conjunto. Este anexo se crea con el fin de llevar el texto plano a una instalación o exposición artística: *Exposición Itinerante del Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo Social*.

Esta exposición fue diseñada con el fin de presentar a las diez unidades académicas el Atlas y recibir de ellas —o a partir de este— impresiones, sensaciones y reflexiones que generen diálogo y análisis de la propia formación. La exposición en un principio fue diseñada en físico, a partir de un catálogo de la exposición con más de cuarenta cartografías entre



escalas gráficas de 1:100 000 a 1:500 000 de la República de Ecuador en las que se evidencia el sistema educativo-formativo-disciplinar de la profesión de Trabajo social (características, espacios e intencionalidades) y el sistema social o contextual y de pertinencia profesional (los problemas sociales y las condiciones y calidad de vida), que pretende ser exhibido e ir rotando de escuela en escuela a lo largo del país.

Pero con la pandemia COVID-19 y el cambio vertiginoso que esta trajo, se vio la necesidad de superar la dificultad que la presencialidad y movilidad generaba a la hora de cumplir con la intencionalidad de hacer una «tesis viva», sintiendo que no era suficiente comunicar la *Exposición* desde el catálogo.

La respuesta vino de la misma pandemia, al resituar las formas de interacción y de entrar en contacto entre los seres humanos. En sintonía con la «nueva realidad» (“nueva normalidad”), la exposición, aun considerándose como una instalación física –que al retorno a la normalidad se llevaría por los distintos territorios– también se presentó virtualmente, como otra forma de llegar a los territorios y compartir el Atlas en medio de las condiciones impuestas por la pandemia. Así pues, se ajusta la propuesta de muestra expositiva a nuevos medios y técnicas interactivas que permiten dotar de circularidad al conocimiento. Hemos pretendido, por tanto, con este esfuerzo de investigación para alcanzar el Grado de Doctora, mostrar una tesis con un estilo propio de toda investigación en Trabajo Social: no escindir la teoría de la práctica; más aún: elaborar, construir conocimiento a partir de la práctica y de la teoría para devolverlo a la práctica. Esperemos que lo hayamos conseguido¹⁴.

¹⁴ Visítanos:

<https://kuula.co/share/collection/7qGg8?logo=1&info=0&fs=1&vr=1&zoom=1&initload=0&thumbs=3&margin=30&alpha=0.60&inst=es>





Capítulo I

Revisión sobre la genealogía y la situación actual del Trabajo Social y su formación en Ecuador: interrogantes de investigación

1 Capítulo I. Revisión sobre la genealogía y la situación actual del Trabajo Social y su formación en Ecuador: interrogantes de investigación

En el primer capítulo el lector o lectora encontrará el estado actual del desarrollo investigativo a través de la construcción de sus antecedentes. Partimos de los trabajos desarrollados sobre la historia del Trabajo Social disponibles en la literatura especializada, como preámbulo a la presentación de las investigaciones sobre la formación de profesionales del trabajo social realizadas en España, en América Latina y en Ecuador. El propósito de esta primera parte es mostrar un panorama general del estado de la cuestión sobre investigaciones acerca de la formación, a partir únicamente de la revisión de artículos científicos y, en el caso de España, de la revisión de las tesis doctorales disponibles en la base de datos documental TESEO¹⁵ del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno Español.

1.1 Bases investigativas. Estado de la cuestión

Los antecedentes relacionados con esta investigación fueron levantados desde dos líneas de trabajo. De una parte –y desde una mirada histórica– se revisaron investigaciones sobre el origen histórico del Trabajo Social y los procesos de formación que incidieron en la creación de las escuelas de Trabajo Social del Ecuador. Y de otra, se examinaron aquellas investigaciones cuyo objeto de conocimiento guarda relación con el estudio, es decir, la cuestión de la formación. Para construir ambas líneas se realizó una revisión documental frente a la temática, con la finalidad de poder presentar el avance de los estudios en el campo de la formación en Trabajo Social en el Ecuador¹⁶.

La primera línea de investigación se orientó a la indagación sobre cuestiones históricas que guiaron la búsqueda: ¿cómo llegó la formación en Trabajo Social al Ecuador? ¿cuál fue la primera Escuela en el país?, ¿quiénes fueron los auspiciadores o promotores de la creación de las escuelas en el país?, ¿dónde se formaron las primeras profesionales y docentes?; preguntas

¹⁵ Vid. <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

¹⁶ El lector no encontrará aquí referencia a conceptos o teorías que no sean producto del desarrollo de investigaciones. La decisión surge por la necesidad de acotar la revisión y siendo fiel al objeto de conocimiento de la investigación, que si bien es la formación en Trabajo Social en Ecuador parte de comprenderla como un proceso sociohistórico situado.



que, en ellas mismas, dejan abiertas nuevas líneas investigativas sobre la formación en Trabajo Social.

Por la amplitud del campo de conocimiento, se presenta una visión panorámica enfocada en determinar el recorrido geográfico de la formación en Trabajo Social, cotejando diferentes investigaciones para identificar los rasgos comunes y aclarar algunas confusiones generadas a lo largo de la historia. Uno de los rasgos comunes es que ubican su surgimiento vinculado a situaciones socioeconómicas propias de las sociedades preindustriales en las que, aunque se realizaban prácticas de ayuda, atención o asistencia social, estas no formaban parte del Trabajo Social como tal práctica profesional; esta pequeña pero significativa diferencia sitúa y describe en el tiempo los hechos históricos que antecedieron al origen de la profesión.

Este contexto fue propicio por la aparición de necesidades urgentes y crecientes, emanadas de los problemas generados por el desarrollo económico y la industrialización: la llamada “cuestión social”.

Fruto de esta indagación, se describe un hecho destacable en el surgimiento del *trabajo social* como profesión: la llegada a los centros de formación, escuelas o colegios superiores de mujeres con el deseo de cualificar su práctica social. El antecedente de este momento se encuentra en el desarrollo de las Ciencias Sociales, ante su estatus de científicidad, y del reconocimiento de la participación de algunas de las pioneras del Trabajo Social tanto en los círculos académicos de construcción de tales Ciencias Sociales, como de sus aplicaciones a las reformas sociales y programas y servicios de atención a los ciudadanos, sobre todo en Estados Unidos e Inglaterra.

De acuerdo con lo anterior, resulta importante abordar el origen de las Ciencias Sociales, pese a ser un tema complejo, sobre todo porque su historia “se encuentra estrechamente ligada a la epistemología como reflexión sobre las condiciones de validez del conocimiento científico y conlleva que a menudo dicha historia se encuentre referida a las grandes visiones o formas de comprensión de la ciencia” (Herrera, 2010, p. 57). Sin embargo, autores como Wallerstein (1996) y Kuper y Kuper (1985) sostienen que el pensamiento social ha estado presente a lo largo de la historia, lo cual se puede comprobar en las reflexiones de San Agustín, Aristóteles, Platón o, posteriormente, en los textos del renacentista Maquiavelo.



Es precisamente por esto que se tiende a sostener que las Ciencias Sociales tienen su génesis en la filosofía, a pesar de que en la Edad Media no se distinguieran la física o matemáticas de la política o la historia (Álvarez, 2014).

Lo cierto es que las Ciencias Sociales propiamente dichas toman forma entre los siglos XVIII y XIX cuando el pensamiento ilustrado le dio niveles significativos de importancia al uso de la razón, vista ya como arma de conocimiento. Las Ciencias Sociales avanzaron poco a poco y se vieron influenciadas por la Revolución Industrial y la Revolución Francesa (Kuper y Kuper, 1985). En este marco, Wallerstein señala que a partir de la Revolución Francesa surgieron dos creencias que sirvieron para organizar el orden social, lo que, a su vez, contribuyó al desarrollo de las disciplinas que forman parte de las Ciencias Sociales: “la primera es la creencia de que el cambio político es continuo y normal. La segunda es la creencia de que el pueblo es la fuente de toda soberanía del poder político” (Wallerstein, 2001, citado por Herrera, 2010, p. 58).

Por otro lado, antes de hablar de las líneas investigativas –en las que se abordarán autores que hacen referencia a la historia del Trabajo Social en tanto profesión, como Miranda (2004), o Travi (2014)– sería oportuno ubicar el origen del Trabajo Social como práctica, para posteriormente remitir a su formación, lo cual resultó en su profesionalización.

Si nos interrogamos sobre el Trabajo Social como práctica, habría que partir del concepto “profesión”, acudiendo sobre todo a la sociología de las profesiones, en donde se podría ubicar la obra de Larson Sarfatti “El Surgimiento del Profesionalismo” (1977). Esta obra, además de ser una de las contribuciones más importantes del estudio de las profesiones, propone la primera noción de lo que son las profesiones, indicando que están organizadas y planificadas por «aquellos que intentan traducir un orden de escasos recursos sociales – conocimiento y destrezas – en otro orden de recompensas sociales y económicas (Larson, 1977 citado por por Morgenstern, 2016).

En el mismo marco de la sociología de las profesiones, se destaca la contribución de Eliot Freidson, quien ofreció una definición de profesión contemporánea y basada en el análisis de elementos importantes como el análisis de las ocupaciones en el mercado laboral. Es así que sostiene



Las profesiones surgen como un fenómeno derivado de la reorganización de los mercados de trabajo en el que algunas ocupaciones son capaces de crear mercados de trabajo protegidos (market shelters) a través del monopolio de la formación y del credencialismo. Por tanto, la característica fundamental de las profesiones es la interconexión entre las tareas demandadas por el mercado, la formación a través del sistema educativo y el acceso privilegiado de los trabajadores cualificados a dicho mercado. (Morgenstern, 2016, p. 177)

Entonces, la profesión está conformada por ciertos aspectos que le dan ese carácter y uno de ellos es la formación en instituciones de educación terciaria. Asimismo, para poder ser reconocida como una profesión se exige contar con un cuerpo específico de conocimientos y procedimientos organizados debidamente en disciplinas aplicadas para ser transmitidos mediante la formación profesional. Comelles (1988) propone una distinción entre disciplina y profesión, asumiendo esta última como «praxis reconocida socialmente que es susceptible de monopolizar legalmente ese campo en un país determinado y que cuenta con un aparato institucional que le permite la producción intelectual y sobre todo la reproducción de los profesionales» (p.15), haciendo alusión a la inserción de los profesionales en los servicios asistenciales. De este modo, el autor sostiene que la institucionalización de las profesiones está ligada al desarrollo económico e industrial; y que este deberá ser estudiado de acuerdo al contexto histórico en el que se produce.

Al respecto, argumenta que los historiadores sociales han analizado la aparición de la figura del profesional a lo largo del siglo XVIII como fruto de la necesidad, por parte del Estado, de expertos capaces de ofrecer soluciones a problemas de gestión social, económica, política o jurídica (Foucault y otros, 1979). Profesiones que, en la medida en que el Estado iba creciendo, disponían de campos cada vez más amplios y diversificados de actuación (Castel et al., 1980): en una primera etapa el experto ofrecía soluciones basadas en sus conocimientos; en la segunda, adquiriría el monopolio sobre un espacio institucional que le permitía el desarrollo de su papel, la formación de nuevos expertos y aumentar los conocimientos sobre esa parcela de actividad; en una última etapa, los profesionales se organizaban en movimientos corporativos para defender sus intereses (Comelles, 1988, p.16).



A raíz de esto surge la pregunta acerca de ¿en qué momento podemos hablar de una profesión llamada Trabajo Social? El primer trabajo exhaustivo sobre la profesión fue llevado a cabo por el religioso Jesús María Vázquez, Situación del Servicio Social en España (1971)¹⁷. Este trabajo investigativo resulta “relevante en consideración de dos variables que aportan perspectiva y complejidad; la fragilidad de la profesión a primeros de los setenta y su carácter nacional como foto fija de la situación del Servicio Social” (Morán, 2016, p. 116).

Acorde con lo anterior, autores como Bueno (2017) remiten a los diferentes orígenes de la profesión, sin embargo, algo es claro, la “prehistoria” del Trabajo Social, como la denomina Morán (2016), se refiere a “aquellas experiencias que sin constituir cuerpo teórico o profesional stricto sensu, suponen una primera iniciativa de sistematización de práctica caritativa o protoforma de política social ejercida sobre los menesterosos, pobres y enfermos” (p. 127). Está ampliamente aceptada la idea innegable que las primeras expresiones de Trabajo Social sucedieron en 1868, en Londres, cuando Henry Solly propone la idea de formar una organización que administrara la caridad creándose la Charity Organization Society- (COS¹⁸). No fue hasta más tarde y gracias a una serie de eventos que se manifiestan los primeros deseos de profesionalización.

El suceso más reconocido es cuando Mary Richmond, ya como miembro de la COS en Nueva York y “aprovechando la sesión anual de National Conference of Charities and Correction, pronunció un discurso histórico reclamando las Escuelas para el entrenamiento profesional de los Trabajadores sociales” (Miranda, 2003, p. 178). Además, Richmond exigió no solo una escuela, sino también un plan de estudio; profesores y presupuesto. Es así como, en 1898, la COS funda lo que llamaron inicialmente la Primera Escuela de Trabajo Social. Respecto a esto, Morán (2016) señala que la ciencia social del XVIII y principios del XIX, caracterizada por el auge del utilitarismo, el positivismo y el laicismo, influyó en que no solo figuras del Trabajo Social se pronunciaran sobre el deseo de profesionalización, sino de otras disciplinas y campos.

¹⁷ Recuérdese que en las áreas culturales de las lenguas latinas, y hasta finales de los 60, principios de los 70 del siglo pasado, la denominación del campo profesional -y de la disciplina- era “servicio social” y no “trabajo social”;

¹⁸ En adelante, COS.



Pese a que lo anterior constituye un hito para la historia del Trabajo Social, cabe resaltar que la primera Escuela de Servicio Social del mundo se creó en el continente europeo en 1889, en Ámsterdam¹⁹. El Instituto de Formación para el Servicio Social buscaba brindar formación teórica, metódica y práctica a las personas que quisieran dedicarse a las distintas labores relacionadas al servicio Social (Casanova, 2005).

En Europa la atención social se hizo especialmente urgente una vez finalizada la I Guerra Mundial (1914-1917), ya que el volumen de damnificados por el conflicto estimulará la apertura de escuelas de Trabajo Social y la ampliación de técnicas apropiadas de ayuda. La primera organización internacional privada de Servicio Social fue la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS), fundada en Milán en 1925, con sede en Bruselas y cuyos programas docentes han influido de manera notable en las Escuelas de Trabajo Social. (Citado por Morán, 2016, p. 138)

Como sostienen Struch y Güell (1976, citado en Bueno, 2017), es precisamente por la diversidad de eventos que se celebraron alrededor del mundo por aquel tiempo que se forzaron cambios en la constitución de la disciplina y de la profesión, apreciándose tres diferentes períodos en la consolidación del Trabajo Social como profesión:

El primero ubicado a finales del siglo XIX y principios del XX, a consecuencia de la Revolución Industrial de Occidente; el segundo, entre la Primera Guerra Mundial y la depresión económica del 29, caracterizado por condiciones sociales complejas por el conflicto bélico y por la crisis económica; el tercer momento se ubica después de la Segunda Guerra Mundial, donde se encuentra con el avance de las Ciencias Sociales y los principios de una convivencia solidaria; también es un momento marcado por la influencia desarrollista de los Estados Unidos sobre los demás países. (Bueno, 2017, p. 71)

A partir de la aclaración de los puntos anteriores y asumiendo el hecho del escaso desarrollo de investigaciones históricas en el Ecuador, se debe decir que Comelles (1988) realizó una división en cuatro grandes momentos en el desarrollo histórico del Trabajo Social en Ecuador, con la intención de contribuir a superar el vacío existente:

- El primero tiene que ver con el origen del Trabajo Social y los aportes del asistencialismo social europeo en este proceso.

¹⁹ Véase. Mapa 1. Diáspora global del Trabajo Social hacia América Latina



- El segundo componente tiene relación directa con los cambios y procesos adaptativos que tuvieron lugar durante el siglo XX dentro del Trabajo Social –principalmente en Europa y Estados Unidos– con la creación de entidades como la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social²⁰ y la participación del Departamento de sociología de la Universidad de Chicago, unidad académica comúnmente llamada “la Escuela de Chicago”²¹ en la formalización del Trabajo Social como una disciplina investigativa, además de mostrar cómo estos aportes –o la incorporación de nuevos paradigmas– influyeron en lo que se conoce actualmente como Trabajo Social, a la par disciplina académica y conjunto de prácticas profesionales de clara especificidad.
- El tercero se enfoca hacia una revisión de textos que tienen como interés investigativo mostrar concretamente los cambios que se dieron en el contexto latinoamericano, ya sea desde la práctica profesional o el ejercicio académico reflexivo, pues en este contexto los procesos son diferentes.
- Finalmente, el cuarto y último componente implica una puesta en escena de diversos trabajos que sirven como ejemplos de labores académicas e investigativas que se han desarrollado recientemente en el marco de estos cambios y que pueden considerarse como el Trabajo Social que está siendo propuesto en el siglo XXI.

1.2 Investigaciones sobre el *trabajo social* y los aportes del asistencialismo social europeo a este proceso

Para entender el contexto en el que interesa situar el origen del Trabajo Social, Miranda Aranda (2003) en su obra titulada *Pragmatismo, Interaccionismo Simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* recoge los principales aportes de Bronislaw Geremek, Robert Castel, Michel Foucault y Gerhard A.

²⁰ Ver: <https://www.iassw-aiets.org/es/about-iassw/brief-history/>

²¹ Como una tarea emergente que sobrepasa los intereses de la presente investigación, encontramos el abordar el origen de Trabajo Social, así como la historia de las CCSS en Estados Unidos, concretamente en la Escuela de Chicago, así como la relación de estos sucesos con la creación de plataformas de estándares mínimos que la industria debía considerar en torno a temas laborales, por ejemplo, las ocho horas laborales en seis días a la semana, el mejoramiento de las condiciones de vivienda, la prohibición del trabajo a menores de dieciséis años, regulación de empleo de las mujeres, entre otros.



Richter como autores claves que investigaron sobre el origen del Trabajo Social, entre ellos, por ejemplo, se encuentra la visión de Geremek (1998) sobre la pobreza, que señala que siempre ha existido. No obstante, con el tiempo, se visibiliza y se acentúa, es más se inscribe en un marco caracterizado por el desarrollo industrial. Durante la época de la Revolución Industrial fue común una rápida y simultánea creación y destrucción del empleo, como sostiene Miranda (2003), ya que los cambios en el mercado laboral eran bruscos; todo esto motivó la aparición de distintos movimientos sociales. Es en el marco de lo social que aparece lo que hoy en día, y desde finales del siglo XIX, se conoce como la cuestión social. Geremek (1998) señala:

La industrialización absorbía en gran medida a las masas de inmigrantes urbanos, fuente del pauperismo en la época anterior, pero confería un carácter nuevo al fenómeno mismo. En primer lugar, la masa de la población obrera, creada como consecuencia de los procesos de proletarización en el campo y en las ciudades, era tratada como un espacio social de la indigencia. Las condiciones de vida cotidianas, la situación de las viviendas, el estado de salud, las familias numerosas, el aspecto exterior, así como los comportamientos sociales, constituían la base para una identificación entre obreros e indigentes. [...] Ciertamente la identificación entre obreros y pobres determinó que la proletarización confiriese al pauperismo una dimensión de masas. (citado por Miranda, 2003, p. 251)

Por su parte, (Castel 1997 p.219, citado por Miranda, 2003) sostiene que el "pauperismo", es decir el mal que afectó a una nación antes que a otras naciones "ya no es un accidente, sino la condición obligada de una gran parte de los miembros de la sociedad. Por ello, el pauperismo era una amenaza al orden político y social. De hecho, planteaba la nueva cuestión social" (Miranda, 2003, p. 74).

En definitiva, frente a la magnitud de la cuestión, las antiguas formas de ayuda social, así como las instituciones de caridad vinculadas a la Iglesia Católica o de otras religiones, junto a una floreciente filantropía no alcanzaban a responder de forma eficaz, adecuada y pertinente a las complejas consecuencias de la cuestión social. Además, las problemáticas sociales se volvieron mucho más complejas, a tal punto de requerir nuevas vías y estrategias para intervenir, forzando al Estado a que cumpliera un papel más activo para atender a las víctimas del capitalismo. Por ende, como era de esperar, el proletariado adquirió más



consciencia de sí mismo, ideando distintas formas de organización para defender sus intereses ante el Estado al que se le presiona para intervenir en las relaciones sociales interclasistas. Así, la llamada “cuestión social”, se convierte en un problema de orden público, un asunto público, que debe ser atendido, pues, por el Estado.

De esta forma, se va avanzando en la separación entre aquellos capaces de trabajar (obreros) y los que no (indigentes), separación que, como bien analiza Geremek (1998), o Castel (1995), viene desde siglos atrás, proceso que va poco a poco alumbrando el mundo moderno; a raíz de esto se forman dos conglomerados institucionales, públicos, complementariamente con la labor de las iglesias: el sector de la previsión y el sector de la asistencia, uno dedicado a los “válidos para el trabajo” (mundo obrero, seguros sociales), otro para los inválidos o que han dejado de ser válidos (mundo de la gran pobreza, de la discapacidad, de la enfermedad crónica, mental o somática, en fin, los asistidos). A partir de esta distinción, se van consolidando las primeras expresiones de interés del Trabajo Social, el cual se enfoca prioritariamente, pero no exclusivamente, al tipo de pobreza indigente desde la caridad y la beneficencia (Miranda, 2003).

El debilitamiento de instituciones como la Monarquía o la Iglesia trajo consigo desorden social, político y económico en Europa, que supuso el inicio, los primeros pasos del capitalismo, en el siglo XV, continuando en el siglo XVI, en el que se expande el Renacimiento: poco a poco la Iglesia, los clérigos y los sistemas de ayudas gremiales del Medioevo empiezan a entrar en decadencia y en aquellos países donde se da la Reforma Protestante, los conventos y hospicios son confiscados. Esto trae consigo dos tipos de respuesta, principalmente: la promulgación de las primeras legislaciones de tipo social que tenían como finalidad atenuar los problemas más agudos de la pobreza y la acción beneficio-social. Sin embargo, esta última sufre transformaciones debido a que los valores cristianos poco a poco van cambiando y son reemplazados por valores económicos, haciendo necesaria la filantropía como mecanismo de los burgueses para ayudar a mitigar la pobreza social y económica.

La legislación pro-beneficencia, como señala Casanova (2005), nace en Inglaterra con distintas normas. En 1531, se creó el primer registro de pobres y se estableció la necesidad de una licencia para pedir limosna; en 1536 se estableció el primer plan de beneficencia pública



a cargo del Estado; en 1562 se promulgó el estatuto de artificios, que regulaba salarios y horas de trabajo, planteaba la capacitación de los artesanos y de los pobres de entre 12 y 60 años y establecía que a aquellos que no quisieran trabajar o no pudieran encontrar trabajo se les podía ocupar como sirvientes. En este contexto se dieron múltiples cambios, hasta que en el año 1601 se creó la primera *Poor Law*, o Ley de Pobres; es el primer momento en el que se entrega la responsabilidad de los pobres al Estado y se adquiere una disposición de tipo legal con esta población.

Por otra parte, con la creación de esta ley se buscaba controlar y proteger los fondos asignados o donados para la caridad. Esta misma norma estableció, además, una clasificación entre los pobres: los capacitados corporalmente para trabajar, obligados a trabajar en los hospicios o castigados si no lo hacían; los incapacitados, a quienes se les daba una ayuda en especie (ropa, carbón, comida y leña) y, finalmente, los niños dependientes, que bien podían ser niños en estado de orfandad o hijos de familias pobres que no contaban con los recursos para sostenerlos (unos y otros eran entregados a otras familias y se quedaban en estos hogares generalmente hasta los 24 años o hasta que se casaban). Reformas sociales en las cuales suele destacar como país pionero Inglaterra, al ser el país en el que alcanza mayor desarrollo el nuevo sistema económico, el capitalista, que son su contexto; aunque de manera diferenciada, el resto de países en lo que se expande el capitalismo industrial van, con mayor o menor demora, realizando semejantes reformas.

Recordemos que, hasta el siglo XIX, la idea de que la pobreza iba arraigada en la propia condición de las personas y en la naturaleza, era predominante; fueron las revoluciones obreras, en respuesta a las explotaciones y opresiones del nuevo sistema económico que generaron presiones que sirvieron como caldo precursor de las primeras políticas sociales, que tenían como fin calmar estos levantamientos. Esto debido a que, si bien el sistema de ayuda que existía en la época servía como una solución temporal, no se brindaba seguridad a los asociados, razón por la cual resultaba insuficiente social y económicamente, considerando el acelerado crecimiento demográfico vivido a inicios de este siglo (Pérez & Calderón, 2012).

A raíz de esto, un primer paso para la creación de un sistema de protección para los obreros surgió en Alemania bajo la tutela del canciller Otto Von Bismarck conocido



popularmente en dicho país como *Canciller de Hierro*²², quien argumentaba que este nuevo sistema de protección denominado Seguro Social, que se mostraba necesario para mantener la armonía social, debía ser manejado y garantizado por el Estado.

En noviembre de 1881 el canciller Bismarck presentó ante el Parlamento del imperio alemán (*el Reichstag* del Segundo Reich), el anuncio de una serie de medidas legislativas destinadas a la seguridad y protección de los trabajadores ante situaciones de necesidad, siguiendo la propuesta de filósofos y teóricos de la economía de proteger a los obreros evitando el malestar social creado por los abusos de los empresarios, contrarrestando así las propuestas de las distintas tendencias ideológicas anticapitalistas, sea por la reforma profunda de la economía o por la revolución hacia otro sistema económico.

Ese paquete de medidas protectoras anunciado se concretó al poco en las siguientes leyes de seguros sociales, antesala de lo que hoy conocemos como “Seguridad Social”:

- Ley sobre el seguro de enfermedad que se expidió el 15 de junio de 1883;
- Ley de Seguro de Accidentes de Trabajo en 1884, donde se ponía énfasis que la financiación de la misma correría por cuenta de los empleadores;
- Ley de Seguro de vejez o invalidez total que surgió el 22 de junio de 1889.
- Como consecuencia de estas reformas alemanas, en 1891 se promulgó el Código de los Seguros Sociales y la primera Conferencia Internacional de Protección al Obrero (Pérez & Calderón, 2012).

Paralelamente a estos procesos de avance en la previsión social, destinada a solucionar la entonces genuina “cuestión social” (los problemas sociales del mundo de los obreros, de las personas válidas para ser empleadas por el capital), se avanza en la organización de las acciones destinadas a atender la pobreza e indigencia: los problemas sociales de las personas inválidas o con grandes dificultades de entrar en la economía del salario, en el empleo, con la progresiva dominación del capitalismo como sistema económico integral que supuso la Revolución Industrial y los fenómenos que conllevó: éxodo del campo a la ciudad y consiguiente explosión de la urbanización, con barrios de aluvión insalubres, sin las mínimas condiciones de habitabilidad, hacinamiento y enfermedades contagiosas difíciles de controlar,

²² También es conocido como El padre de la Seguridad Social, debido a que se le atribuye la creación de este sistema de protección.



infancia sin protección, destrucción de los anteriores lazos comunitarios que ofrecían alguna protección, etc., etc., que suponen una generalización de la pobreza en todas las clases y grupos dominados.

Para diversos autores, la creación de la COS (Charity Organization Society), en Londres, en 1869, por la filantropía británica liderada por Samuel August Barnett y Henrietta Barnett, su esposa, puede ser explicada como la búsqueda de eficacia en la atención de la caridad destinada a pobres e indigentes, cuando ya la caridad y su renovación filantrópica estaba teniendo poca capacidad de extensión, y, por ende, de sobrevivir bajo las nuevas condiciones de crecimiento demográfico urbano. Sobre este contexto histórico, Parry y Parry (1979, citado por Miranda, 2003) indica que la COS representaba una forma tentativa de arreglar los problemas de organización e ineficiencia, mientras también reflejaba y conocía la perspectiva que el Estado aplicaría para aplicar los principios de la filantropía privada.

La industrialización había cambiado el contexto de los países, pues se vivía una creciente ola de movimientos migratorios y de urbanización, donde las redes de apoyo familiares, comunitarias pasaron a segundo plano. Razón por la cual, la COS mantenía en su discurso que las acciones benéficas desordenadas y desorganizadas lo que provocaba era tener una clase de mendigos que dependía únicamente de los sistemas de caridad, pues de manera indirecta esto era lo que generaban las asociaciones de la caridad (Miranda, 2003).

Por ello, con la creación de la COS se establecieron pautas o parámetros para poder tratar de forma congruente y sistematizada los diferentes casos de administración de la caridad; se definieron metodologías y protocolos estandarizados que tenían pautas mínimas como: parcialización de los distritos, realización de encuestas escritas con la intención de llevar un registro y poder presentar esta información ante una comisión que aconsejaría las medidas a tomar en cada caso; también se cambia la idea de una ayuda inmediata y asistencial y se piensa en ayudas metódicas que saquen a los individuos o grupos familiares de la pobreza; se generan canales de atención con instituciones adecuadas acordes a los casos o las situaciones, y se origina la creación de archivos con el objeto de evitar abusos y repeticiones de casos. Esto, porque se afirmaba que entregar dinero a las personas no era suficiente, puesto que era fundamental establecer contacto con los individuos y sus familiares mediante visitas sistemáticas (Barahona, 2016).



Por lo mencionado en el párrafo anterior, el autor asegura que la COS es la primera organización que usó el término “*trabajo social*” para describir y analizar la ayuda, guía, educación, orientación, ayuda, apoyo e investigación que las voluntarias realizaban. En medio de estos procesos y situaciones apareció la necesidad de “tecnificar” la ayuda, acudiendo al personal femenino que realizará las labores vinculadas a la administración y prestación de la caridad –que posteriormente sería reemplazado por el trabajador o trabajadora social profesional–. En un primer momento fueron denominadas *charity workers*, trabajadores/as de la caridad –como se mencionó antes–. La adopción de este tipo de instituciones en países protestantes terminó de dar el impulso a la institucionalización del trabajo social. Este proceso también mostró la necesidad de crear institutos que permitiera formar personal para realizar labores de asistencia social. La primera escuela de Servicio Social (hoy y para Ecuador o para España, “de Trabajo Social”), como se señaló anteriormente, se creó en Ámsterdam en 1899; posteriormente surgen, en 1903, las Escuelas de Nueva York y Boston y, en 1908, las de Chicago y Berlín. [Ver. Mapa Nro. 08. Diáspora global del Trabajo Social a América Latina].

Este mismo proceso se fue dando de manera posterior en países donde el catolicismo predominaba, pero en muchos de estos lugares sigue siendo la Iglesia quien administra los hospicios, organismos e instituciones destinadas a la ayuda y atención social.

Al llegar a este punto, frente a los orígenes del Trabajo Social y la importancia del contexto europeo en la construcción de la profesión, en esta sucinta reconstrucción histórica se puede concluir que tanto la disciplina como la profesión tienen un origen (relativamente) reciente y han significado una respuesta y un resultado de crisis y revoluciones propias del capitalismo moderno: la industrialización, las revoluciones religiosas, el desarrollo de la ciencia y la lucha de clases, además de los incontables esfuerzos de instituciones para mitigar o acabar con la pobreza.

1.3 Investigaciones sobre los cambios y procesos adaptativos que tuvieron lugar durante el siglo XX en Europa y Estados Unidos.

A partir de las investigaciones llevadas a cabo a lo largo del siglo XX, desde una perspectiva más contemporánea y crítica, se ubica a Miranda (2003), con su tesis doctoral



*Pragmatismo, interaccionismo simbólico y Trabajo Social*²³, defendida en la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). En él realiza un amplio recorrido de “cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas” (que es el subtítulo de su trabajo); en donde señala que existe una gran diferencia entre el Trabajo Social como profesión y como disciplina. Indica que, como profesión surge en Europa, debido a todos los procesos religiosos y sociales, y como disciplina, en Estados Unidos, gracias a que el Trabajo Social estuvo fuertemente influenciado por el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, además de que en este país se gestó la creación de grandes instituciones docentes, junto con procesos de profesionalización y legitimación social.

Igualmente, en las instituciones educativas donde se impartía esta disciplina y en las publicaciones se vincularon nuevos paradigmas como el Pragmatismo y el Interaccionismo Simbólico, de la mano de investigadores/as, teóricos/as y profesionales del área social de diferentes campos, como Richmond, Addams o Mead, entre otras figuras.

Finalmente, Miranda (2004), muestra la industrialización como un proceso que se manifestó de manera mucho más potente en los Estados Unidos, siendo el motor del crecimiento técnico del Trabajo Social; mientras que, en el caso de Europa, menciona el caso paradigmático de la situación en España: existía la labor del Trabajo Social, pero desarrollado durante la etapa franquista, lo que contribuía a mantener las abismales diferencias sociales.

El mismo Miranda (2012), en el artículo “Algunas reflexiones sobre las pioneras del Trabajo Social y el papel de la educación”, realiza un recorrido por los inicios de la disciplina a través de pioneras como Mary E. Richmond y Jane Addams, quienes desde el Pragmatismo y el Interaccionismo Simbólico, tuvieron un papel fundamental en la educación/formación en el Trabajo Social como herramienta para la transformación de realidades y fenómenos sociales, y gran influencia en la configuración de las mentes individuales. Teniendo como premisa el rol trascendental de la educación, estas pioneras se encargaron de instalar en las sedes de los Settlements²⁴ bibliotecas y aulas, buscando posicionar la profesión como tal y haciendo énfasis en la relevancia que tiene tanto a nivel micro como macrosocial.

²³ Publicada en Mira Editores (Zaragoza), en 2004, con el título *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social*.

²⁴ Movimiento reformista que brindaba servicios a los inmigrantes.



Al respecto, y sobre las particularidades que se vivieron en el Trabajo Social que se desarrolló en España, Estruch y Güell (1976); Morán (2016), Molina (1990), Zamanillo (1987) y Zamanillo y Gaitán (1991) mencionan que el Trabajo Social que se desarrolló en este país estuvo fuertemente relacionado con las consecuencias de la Guerra Civil²⁵, dándose su génesis y desarrollo durante las cuatro décadas de Escuelas de Trabajo Social. Por su parte, Sarasa (1993) indica que, en el surgimiento de la profesión, la iniciativa por la asistencia social, llevó a un sector menor del catolicismo y a ciertos médicos a señalar que la relevancia era mínima, escasa y tardía con respecto a otros países. El autor, argumenta la existencia de dos tendencias que sustentan el origen de la profesión. El primero, se relaciona con *trabajo social británico* en una íntima relación con las universidades y con apoyo de la iglesia católica y el llamado *socialismo fabiano*. La segunda tendencia, es la denominada *asistencia continental mediterránea* bajo la administración exclusiva de la Iglesia Católica, por lo que era una apuesta más conservadora.

Siguiendo con los aportes de Sarasa (1993) y Estruch y Güell (1976) se afirma que la profesionalización de la asistencia social en España se inició de manera tardía y baja una fuerte y notable influencia religiosa, cuando se proclamó la II República. Esto por el nacional-catolicismo²⁶ que supuso un obstáculo que frenó de manera considerable la profesión, que en sí no había tenido tiempo para desarrollarse en su propio espacio. En síntesis, la labor y la disciplina se vieron marcadas por la idea de ayuda y asistencia que emanaba de la Dictadura franquista, ultranacionalista, y de la religión católica, haciendo que se desarrollara de forma diferente a los países protestantes y a otros contextos europeos.

Sobre este aspecto, Barbero (2001) señala que, sin importar si se trabaja o se enseña, la labor del profesional del Trabajo Social se evidencia en diversos espacios vinculados con el contexto sociopolítico y económico y las condiciones de la sociedad. Por otra parte, esta relación se denotó gracias a los discursos antirrevolución, permitiendo el desplazamiento inicial del enfoque con el que se trabajaba –una perspectiva sumamente paternalista–; sin

²⁵ La Guerra civil tuvo sus inicios en el año 36 y tras la victoria de Franco, el nacional-catolicismo impuso su propio régimen, el cual determinó hasta los años 80 las características y estructura de los servicios sociales y Trabajo Social en España.

²⁶ El nacional-catolicismo, tiene la creencia radical que la esencia de la nacionalidad es el catolicismo que se vincula fuertemente con el tradicionalismo (Díaz, 1981).



embargo, y en este mismo sentido, muestra también cómo el discurso del franquismo logró entrar hasta la médula del Trabajo Social en España.

1.4 Investigaciones contemporáneas y que consideran la formación en Trabajo Social en el siglo XXI en España

Al revisar muy recientes investigaciones teóricas cuya finalidad común es reconsiderar y reflexionar sobre la práctica y la enseñanza del Trabajo social, se encuentran varios trabajos. Gómez (2015), en una conferencia en el marco del XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social titulada Trabajo Social Decolonial, muestra cómo la disciplina resultante de los procesos históricos mencionados anteriormente, al estar vinculada con el capitalismo industrial, el Estado democrático, la acción de la iglesia y la ciencia, heredó una fuerte tradición deshumanizada marcada fundamentalmente por el desprestigio y la eliminación de expresiones de vida alternativas, que por no encajar dentro de las versiones industrializadas de modernidad, economía y progreso son relegadas como versiones atrasadas, tradicionales e incivilizadas, buscando así generar un nuevo discurso sobre el Trabajo Social moderno.

Igualmente, Brezmes (2006) señala que, durante los últimos años, en España se dieron cambios en los paradigmas del Trabajo Social, y aunque existió durante algún tiempo una menor producción intelectual, empezó a incrementarse con el objetivo de transformar su identidad, hasta ese momento en desarrollo.

Brezmes (2006), en *El Trabajo social en España. Una profesión para la Democracia*, hace un recorrido del último cuarto del siglo XX en dicho país para presentar una «radiografía» de su presente, desde la visión de los profesionales y sus entornos, perfilando las perspectivas de futuro. Llama la atención en este trabajo la fuente de información empírica que utiliza para componer sus hallazgos: recurre a la revisión documental de artículos publicados por trabajadores sociales sobre su actividad práctica, y de lo legislado, leyes y normas, así como también desde los planes de estudio y trabajos de fin de grado.

Barranco (2004), por su parte, realiza una revisión teórica de la evolución del Trabajo Social en busca de respuestas a varias cuestiones. Plantea, inicialmente, dos preguntas



básicas: ¿qué es la intervención? y ¿cuáles son sus características?, llegando a conclusiones muy concretas en torno al objeto, los objetivos, la ética y otros aspectos centrales para comprender la fundamentación de la profesión.

En una línea paralela a Barranco (2004) lleva a cabo un estudio Delphi con la participación de 27 expertos en el ámbito del Trabajo Social, los servicios sociales y la política social, indagando sobre los principales debates del mismo como profesión y disciplina. El autor presenta sus hallazgos frente a dos aspectos: la necesidad estatal de superar la situación carencial de los servicios sociales y la necesidad que tiene la disciplina de perfeccionar sus bases científicas para aprovechar el impulso académico-científico que el espacio de intervención profesional tiene concretamente en España.

En una investigación comparada, Correa (2015), en el texto Trabajo social en el Siglo XXI, debate reflexiones de académicos españoles y analiza minuciosamente los principales retos del presente y futuro de la docencia, la investigación y la práctica en Trabajo Social; incorporando un análisis sobre la situación actual, los desafíos, las expectativas de estudiantes y docentes frente a los modelos de aprendizaje, la investigación y los trabajos de fin de curso, así como las respuestas del Trabajo social en tiempos de crisis y los diseños curriculares entre otros aspectos de sumo interés.

De otra parte, Raya Lozano (2010) identifica dos grandes concepciones del Trabajo Social en España: la primera, denominada «unitaria» –presente en el mundo anglosajón no europeo, con ciertas variaciones en Latinoamérica– recoge perfiles y prácticas reunidas en una «disciplina-práctica» que se denomina «Trabajo Social»; y otra, denominada fragmentada –que tiene su origen en Europa central– de «profesiones sociales» o de «profesiones de la acción social» diferentes perfiles profesionales que confluyen en el campo de los llamados «servicios del bienestar», cada cual con diversos niveles de formación-cualificación y acción profesional, entre los que se encuentran los llamados «Asistentes Sociales» (o “asistentes de servicio social”, como se dice en Francia).

Santana (2010) centra la formación del Trabajo Social en lo referente a los contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres, en el cual los especialistas en este campo deben tener un amplio conocimiento de la normativa de referencia. En el caso español,



la misma normativa indica los elementos a tener en cuenta y con los que debería formarse a un trabajador social en esta área, como el conocimiento de las medidas de protección integral contra la violencia de género o la igualdad efectiva de mujeres y hombres, además de requisitos académicos como exigir un posgrado específico en el campo que permita impulsar investigaciones y estudios de análisis sobre procesos y mecanismos de violencia.

Fernández (2008), en su artículo “Identidad y formación en el Trabajo social: desafíos corporativos del prácticum para la docencia y el ejercicio profesional”, sostiene que las prácticas profesionales deben asumir una función clave en la adaptación académica y redefinición profesional del Trabajo Social, teniendo en cuenta que como «disciplina científica» se debe ir evolucionando en sus prácticas metodológicas, adaptándose a los nuevos desafíos del mundo contemporáneo, realizando una evaluación de la coherencia teórico-metodológica de la profesión, de manera que se afiance la interrelación de la teoría y práctica, universidad y mercado laboral.

Igualmente, otras investigaciones contemporáneas, como la de Cubillos (2018) o Dorado (2014), señalan la necesidad de incluir paradigmas pedagógicos críticos para la educación en derechos humanos, utilizando estrategias en el aula que permitan la práctica en derechos y una reflexión ético-política por parte de los estudiantes de Trabajo Social.

1.5 A manera de balance de las Investigaciones sobre categorías históricas, contextuales, sobre formación y asuntos relacionados con la estructura disciplinar en Trabajo Social

Malagón y Leal (2006) al igual que Muñoz (2015) señalan que lo sucedido en América Latina no se puede enmarcar dentro de los mismos parámetros del contexto europeo o como parte del proceso de protestantismo que se vivió en Estados Unidos, ya que existen diferencias suficientes como para asumir que no comparten una historia común de surgimiento: el papel de la Iglesia durante la conquista fue completamente diferente y la caridad tenía otros significados en la América conquistada, haciendo, posteriormente, con el transcurso del tiempo, que el surgimiento del Trabajo Social, en palabras de Muñoz (2015), terminará siendo un ejercicio de “imperialismo profesional” o de “colonización intelectual” donde, a diferencia de otros contextos geográfico-históricos –en que a partir de los problemas



y las tensiones sociales se había desarrollado la labor del Trabajo Social—, fue aquí una copia impuesta, más que un ejercicio que permitiera subsanar los problemas sociales propios.

Siguiendo la línea planteada, Ander-Egg y Kruse (1984), en su texto *Del paternalismo a la ciencia del cambio*, comprobamos que estos señalan que existen problemas para rastrear el desarrollo del Trabajo Social en Latinoamérica, esencialmente porque no hay muchas publicaciones previas a 1970, por lo cual para hacer su investigación revisaron conferencias y congresos panamericanos de Trabajo Social que se celebraron entre 1945 y 1971. Estos eventos colectivos contaban con el aval de los diversos gobiernos para su realización y tenían como objetivo guiar el desarrollo de la disciplina.

Según Ander-Egg y Kruse (1984), el recorrido se inicia en el año de 1925 con el arribo de médicos franceses a Chile; sin embargo, la explosión del Trabajo Social sucedió en los años 40 gracias a las políticas expansionistas de Franklin D. Roosevelt. En 1945 en el Congreso Panamericano de Trabajo Social iniciaron sus lineamientos académicos: sugieren que los estudios debían tener mínimo una duración de tres (3) años, además de mostrar la necesidad de que los inscritos hubieran cursado estudios secundarios. Sobre el contenido académico se abordó la necesidad de incluir en la labor social el trabajo de asistencia jurídica y rural.

Es así que los autores citados muestran cómo durante estos veintiséis (26) años el Trabajo Social fue promocionado en conjunto, a través, principalmente, de las intenciones de gobiernos extranjeros o de escuelas extranjeras, influyentes en Latinoamérica, lo que en parte llevó al conocido Movimiento de Reconceptualización, crisis que se da a principios de los años 70. Muñoz (2015), Estrada (2010), Gómez (1998) y Bueno (2016) concuerdan en que sobre la década de 1970 se dio un momento de crisis: surgió este movimiento reconceptualizador de manera interna en las Escuelas de Trabajo Social. Esto se debió a múltiples factores: la falta de identidad de la disciplina, los cambios requeridos en la acción profesional y en la investigación social, las nuevas y emergentes economías globalizadas, la cancelación de prácticas académicas en las instituciones, el auge de incorporar la realización de ejercicios investigativos o el descontento de la perspectiva clásica del Trabajo Social, entre otras. Fue así como poco a poco se fue perdiendo la imagen inicial del trabajador o trabajadora de la COS que aún perdura y se fue consolidando una nueva necesidad de formar



para un perfil profesional que intentaba pensar y reconsiderar la asistencia social como forma de acción profesional atendiendo a los nuevos retos sociales y según nuevos enfoques.

Rubilar (2015), en su tesis *Trabajo social e investigación social. ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Memoria y testimonios de cuatro generaciones de profesionales chilenos*, aborda –de manera crítica– la forma en la que nace la investigación social en este campo profesional y académico: muestra cómo existieron momentos de crisis dentro de las universidades y de los programas de Trabajo Social en los que participaron mayoritariamente los estudiantes, algunos profesores y antiguas generaciones de profesionales que se sumaban desde la crítica a su propia práctica profesional.

Salinas (2007) analiza cómo las críticas no solamente se dirigieron a los sistemas educativos y a los programas ofrecidos, sino a la utilidad que estos tenían. En particular, su investigación analizó los exámenes y/o trabajos de grado de las universidades públicas de Chile. Menciona que esta práctica estaba desprovista de utilidad y ha sido histórica la necesidad de mejorarlos o cambiarlos.

Salame (2007), por su parte, realiza un estudio comparativo entre la enseñanza del Trabajo Social y el mundo laboral en la región de Araucanía (Chile) a través de entrevistas y de la creación de discursos y narrativas generadas sobre las trayectorias de los profesionales allí formados con la intención de generar posturas críticas y constructivas que dieran lugar a mejores formas de aprender y aplicar profesionalmente lo aprendido en las Escuelas de Trabajo Social.

Igualmente, Saravia (2015) muestra que la formación de trabajadores sociales en Chile se ha vuelto un negocio en la medida en que existen Escuelas Técnicas; esto genera nuevos escenarios en los que se hace necesaria una planificación más racional de la oferta educativa y de la necesidad de salvaguardar los títulos profesionales para no generar competencia profesional en desigualdad de condiciones, ocasionando una alta tasa de profesionales capacitados en el área sin empleo.

Saravia (2015) indaga sobre la influencia que han tenido las reformas del Sistema Universitario en la formación en Trabajo Social en Chile, señalando que, desde sus orígenes –



por la escasa transparencia impuesta por la dictadura militar de Pinochet (1980)– ha afectado a la formación del gremio. Asimismo, el autor concluye que esto ha generado que las condiciones laborales de los trabajadores sociales queden en manos del mercado, porque «se pierde la capacidad de contar con una mirada prospectiva y estratégica respecto a los requerimientos para el desarrollo del país» (p. 70).

En Brasil, la investigación desarrollada por Krug (2001), expuesta en *Trabajo social en Río Grande Do Soul: enfoques y prácticas educativas en la movilización contraria y la formación de trabajadores sociales (1950 – 1990)*, analiza las crisis y cambios en los estudios de la ciencia en una región apartada: el Estado de Río Grande Do Soul. El interés investigativo del autor parte de analizar cómo la ruptura con paradigmas y con epistemologías provenientes de Estados Unidos y Europa se dio no solamente en Brasil, sino en toda Latinoamérica; pero también muestra cómo este cambio no fue suficiente para generar una gran transformación en la educación, enseñanza o práctica del Trabajo Social. En este sentido, señala que las posturas no pudieron ser implementadas por la falta de voluntad de los gobiernos y de las instituciones educativas.

Otra de las investigaciones desarrolladas en Brasil como las de Grave, Dos Santos, Alves y Demetrio apuntan que el Trabajo Social brasileño ha vivido un proceso de precarización marcado por la falta de inversión y de una orientación a la disciplina ligada al contexto social y, por tanto, formando personas con poco compromiso en valores humanos, además de carecer de la competencia técnica y política, lo que damnifica fuertemente la labor del profesional en la actualidad.

Sin embargo, también existen casos de reflexiones sobre la labor y la enseñanza que no aluden al desprendimiento de paradigmas y de conceptos de las escuelas de pensamiento norteamericanas. Tal es el caso del trabajo desarrollado por Carrión (2006) en *Identidad y multiculturalismo: Teoría y práctica del currículo de Trabajo Social en Puerto Rico*, que centra la mirada en cómo los cambios sociales y el multiculturalismo propio del contexto son lo que, de una forma u otra, han guiado las reflexiones del ámbito en ese país; donde, además, los cambios acelerados y las formas de pobreza propias exigen otro tipo de abordaje.



Por otra parte, es oportuno destacar –para el objeto de esta tesis– las reflexiones de docentes sobre la vinculación a los nuevos paradigmas, como es el caso del colombiano Suárez (2014), que en su trabajo *Análisis comparativo de las concepciones del profesorado sobre la dimensión ambiental en el currículo de Trabajo Social y la licenciatura de Biología y educación ambiental de la Universidad de Quindío, Colombia*, realiza una revisión y análisis profundo que muestra la importancia de vincular otras perspectivas en el desarrollo y formación del Trabajo Social.

De igual manera, en el trabajo de Lago (1995) *Estudio de las condiciones pedagógicas actuales del programa de Trabajo Social y su repercusión en la formación del profesorado* el interés investigativo versa en poder mostrar cómo la buena enseñanza del Trabajo Social depende, en gran medida, de la formación adecuada del tutor. Señala –en este sentido– el caso de la Universidad de Cartagena, donde existe un cuerpo profesoral avanzado en estudios sociales pero carente de estudios pedagógicos, lo que complica el aprendizaje del ejercicio profesional y la investigación para el alumnado.

También en el contexto colombiano se pueden encontrar diversas posturas, como las de Falla (2012), Estrada (2010) y Cifuentes (2009), centradas en criticar el retroceso de la enseñanza del Trabajo Social a partir de la reducción de prácticas laborales y de la cancelación de investigaciones.

Estos trabajos se centran en mostrar la importancia que tiene para el profesional social la realización de prácticas profesionales e investigaciones académicas a fin de poder mejorar y crecer holísticamente a partir de la propia experiencia. De acuerdo con los autores, una de las principales razones para cancelar este tipo de programas era la reducción presupuestal; sin embargo, la investigación se centra en resaltar la importancia de no abandonar estas prácticas y de solicitar a posteriores generaciones que sigan apoyando y fortaleciendo procesos formativos, ya que desmejorar la calidad educativa afectaría la formación de profesionales.

Falla (2012), en *La investigación, eje transversal en la formación en Trabajo Social en Colombia*, plantea la necesidad de comprender las estructuras curriculares desde la presencia de ejes transversales, entendiendo estos últimos como «instrumentos articuladores entre diversos componentes de un mismo ámbito de formación; por ello deben ser de carácter



interdisciplinario, complejo e integral». La autora afirma que se constituyen en líneas que perduran en el tiempo durante la formación teniendo un fin último. Para ella, los ejes transversales proyectan un plan de estudios y constituyen un eje articulador entre la formación, su intencionalidad y la sociedad.

El eje transversal es un instrumento globalizante que vincula diferentes disciplinas, convirtiéndose así en una estrategia para una formación contextualizada desde el saber especializado que trascienda lo social. Las universidades o instituciones de educación superior tienen el compromiso de contribuir al desarrollo de una nación: allí comienzan las nociones de conocimiento a través de los saberes investigativos para dar respuesta a problemas sociales reales. A partir de esta premisa, Falla realiza un recorrido por los diferentes programas de Trabajo Social de las universidades colombianas, indagando sobre la incorporación de la investigación como eje transversal de la formación en la profesión.

Por su parte, Estrada (2010) plantea que el desafío se encuentra en brindar una formación interdisciplinaria y transdisciplinaria para poder dar respuesta al debate entre la formación académica y la intervención profesional en contextos complejos; es decir, en donde se muestran nuevas realidades sociales, lo que también es el campo de análisis de un trabajador social profesional. Sin embargo, como manifiesta este autor, los trabajadores sociales realizan una intervención en lo social, lo que quiere decir que es «un tipo de práctica social o saber especializado» (p.57); mientras que la intervención social como tal es un campo social de análisis o de acción social en el cual pueden aparecer diferentes disciplinas o profesiones.

Cifuentes (2009) establece una serie de desafíos frente a la formación profesional del Trabajo Social en Colombia. Propone que la construcción de conocimientos supone uno de sus desafíos, ya que la investigación es una de las prioridades de la profesión, brindándole pertinencia y responsabilidad, además de una manera de comprender y estructurar la realidad para transformarla, generando así conocimiento en todos los campos de acción. Para ella, el Trabajo Social implica «acceder al complejo estudio de conceptualizaciones, desarrollos y perspectivas» (p.42).



Otro de los desafíos que propone es la comprensión de forma compleja, constructiva y prospectiva de la reinención profesional en Trabajo Social, entendiendo esta intervención como una forma de acción social que integra supuestos ideológicos y políticos en base a un diseño metodológico. La intervención profesional está definida como el espacio en el que el profesional actúa para alcanzar un fin.

En el caso de México, los trabajos de Preciado, Covarrubias, Alcaraz y Arias (2004) y de Vargas y Hernández (1997) muestran que los trabajadores sociales se enfrentan a grandes dificultades laborales, y cómo se han tenido que generar o reinventar los contenidos curriculares por diversos motivos.

Sin embargo, debido a la cercanía a Estados Unidos, presentan una situación similar a la de Puerto Rico: producido por –en general– una perspectiva crítica decolonialista. Vargas y Hernández (1997) analizan la formación de los trabajadores sociales desde el campo de la psiquiatría y la salud mental. Consideran importante incluir en la formación la perspectiva clínica de la intervención y fortalecer la formación en investigación lo que contribuiría a mejorar las funciones asistenciales en instituciones psiquiátricas, dilucidando las falencias del sistema de salud mental en México y proponiendo alternativas para solucionarlas.

El trabajo realizado por Fallas (2009) en Costa Rica muestra cómo a través del ejercicio profesional surgen nuevos paradigmas y conceptos para hacer investigación. Fallas, invita a generar nuevas reflexiones, a entrar en nuevos debates y nuevos escenarios de discusión para acrecentar el espíritu reflexivo y de críticas internas que permitan avanzar en pro de un Trabajo Social que pueda ayudar de manera constructiva a la sociedad. La autora explica los procesos de trabajo y cómo estos permiten comprender las necesidades básicas de los sujetos y las formas de reproducción social de los mismos. Asimismo, lo comprende como una relación dialéctica con la conciencia, haciendo posible la transformación del ambiente. A su vez nombra términos que considera que son parte de la categoría «trabajo», como la ontología del ser social, en donde el Trabajo Social comprende las condiciones de vida del sujeto desde un contexto específico; pero estas condiciones de vida están ligadas al Estado y a las políticas sociales que este propone: ahí aparece el accionar del trabajador social, ya que es en las políticas, que se origina y desarrolla su accionar; aquí es donde está la importancia de la formación en políticas públicas, porque esta es parte de su génesis. Según Lamamoto (1992,



citado por Fallas, 2009), el trabajo social tiene su origen en un trabajo colectivo especializado en el marco del desarrollo del capitalismo.

Para el autor, un trabajador social debe formarse con un pensamiento que comprenda las relaciones sociales, las transformaciones en el mundo contemporáneo, el papel del Estado y las políticas públicas creadas como respuesta a las cuestiones sociales.

Finalmente, Muñoz (2019), en su estudio "*Cualificaciones y competencias profesionales del Trabajo Social en Ecuador. Comparación con otros países de su entorno*", realiza una revisión de los conceptos y bases de la disciplina en Ecuador y lo compara con los países cercanos. Esto arrojó como resultado que cerca del 50 % de los textos y la bibliografía utilizada en los procesos formativos sea española, mostrando cómo en aspectos epistémicos y metodológicos aún se siente una muy fuerte y potente herencia española en el hacer y aprender del Trabajo Social en Ecuador.

No obstante, en España, por ejemplo, también se han dado debates y reflexiones en contra de las formas tradicionales de hacer Trabajo Social. Cubillos (2018) apunta a la necesidad de la enseñanza y la práctica del Trabajo Social vinculadas con los derechos humanos. Esto se debe principalmente a la herencia de la Dictadura franquista en el Trabajo Social en España, por lo cual se menciona que, si bien en otros contextos no es necesario recalcar este tipo de temáticas porque han estado ahí desde su misma creación, en este país es necesario reconceptualizar esto con la intención de subsanar los errores del pasado

Ahora bien, como se ha intentado mostrar, ha existido un proceso de lucha y de empoderamiento de la disciplina desde sus escuelas en Latinoamérica y en las personas que hacen y ejercen profesionalmente *trabajo social*, lo que ha traído nuevas propuestas investigativas. En el apartado final, se mostrarán algunos trabajos desde nuevos paradigmas incorporados en la disciplina, los cuales muestran cómo se ha tratado de construir nuevas prácticas y epistemologías.

Acordando estas cuestiones, trabajos como los de Paz (2014) o Castillo (2016), abogan por la inclusión de nuevos paradigmas como la resiliencia y la empatía como ejes de investigación, no solo como factores secundarios y como herramientas humanas, sino que



buscan incorporar nuevos posicionamientos enfocados a mejorar el aprendizaje y la práctica a través de la aceptación y la inclusión de nuevas variables en el interior del ejercicio del Trabajo Social.

Otras investigaciones, como las planteadas por Lillo (2019), buscan reflexionar sobre el trabajador social en relación con el sentir del usuario o beneficiario de la atención recibida.

En Argentina, Aranciaga (2016) realiza una investigación que tiene como objetivo ampliar la conexión entre el estudiantado y las Escuelas de Trabajo Social; su interés radica en generar canales virtuales para la formación de profesionales en Trabajo Social en la Patagonia Austral. Lo que buscaba este trabajo era mejorar los contenidos y la experiencia a fin de crear canales formativos no presenciales para zonas sin espacios en donde estudiar esta disciplina.

Por otro lado, la argentina Bibiana Travi, en su artículo *“Investigación histórica e identidad en Trabajo Social. Nuevas y renovadas epistemologías para los nuevos tiempos”* (Travi, 2014), realiza un recorrido crítico por la historiografía del Trabajo Social en Latinoamérica a partir de su experiencia de más de tres décadas de ejercicio profesional como trabajadora social, docente e investigadora. A partir de esta experiencia señala la necesidad de vincular los estudios poscoloniales a la formación de esta profesión, haciendo referencia a la noción de lo «fronterizo» y relacionándola con la historia global del Trabajo Social y las historias regionales, locales y particulares. Así mismo, argumenta la necesidad de incluir la perspectiva de género y los aportes del feminismo en la formación, teniendo en cuenta la gran influencia de las pioneras en el mismo ámbito.

Dada la histórica subalternidad de la profesión y sus profesionales, conformada en su inmensa mayoría por mujeres, se hace imprescindible apelar a los aportes del feminismo y a la categoría de género, grandes ausentes en la historiografía del Trabajo Social latinoamericano. Ello permitiría ampliar la mirada, incorporar nuevos ejes de análisis, formular nuevos interrogantes y en particular, interpelar la negación, invisibilización y tergiversación del legado de nuestras pioneras-fundadoras en la historiografía actual. (Travi, 2014, p. 41).



La autora, más que una crítica en el recorrido por la historiografía del Trabajo Social, realiza una invitación a entender la necesidad de discutir y analizar las producciones existentes de la profesión en cada momento histórico, y particularmente las utilizadas para formar trabajadores sociales.

Carballeda (2004), por su parte, señala que los nuevos escenarios de intervención en lo social están atravesados por una serie de rasgos que es necesario analizar, ya que –como se expuso al inicio– la formación del Trabajo Social cuenta con una serie de elementos entre físicos (como el territorio) e intersubjetivos. El autor plantea que en la actualidad hay nuevas formas para analizar la cuestión social, formas que permiten ver lo impensado.

Por otra parte, el autor resalta lo insuficiente de las formas tradicionales para analizar la realidad; para resolver las dificultades manifestadas en la formación y práctica de trabajadores sociales se debe evolucionar, usar lo tradicional con un enfoque diferente, en el que se refleje la naturaleza y el sentido de la intervención en lo social.

Por último, es oportuno destacar la reflexión de Bastacini (2004) en el *XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*. La “cuestión social” y la formación profesional en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. La autora señala que «toda praxis es teorizada, y no hay teoría que no esté relacionada con la actividad» (p. 4), ya que estas se retroalimentan mutuamente; a través de la práctica se da un conocimiento empírico del entorno, y un contacto físico y social que mantenemos.

Rozas (citada por Bastacini, 2004), sostiene que el desafío actual de la formación en Trabajo Social debe proyectarse en dos sentidos: uno, referido a la formación básica de calidad que permita transformar la información en una herramienta de análisis y fuente de conocimiento, y otro, referido a una formación profesionalizada capaz de transformar dicha información en la explicación de la cuestión social para encontrar soluciones; es decir, «transformar la información en conocimiento para el análisis de los nuevos escenarios y, a su vez que fortalezca el ser profesional con carácter transformador» (p. 4).



En relación a lo antedicho, Bastacini también hace referencia a las aportaciones de Torres, Zapata y otras, que sostienen que la formación profesional debe verse desde tres niveles de competencia: interpretativo, argumentativo y propositivo. El primero está relacionado con el pensamiento crítico del profesional. El segundo, con su pensamiento reflexivo para poder explicar el por qué y para qué de una problemática, articulando la teoría. Por último, el tercero se encasilla en el pensamiento creativo, del cual se desprende el conocimiento adquirido en prácticas del trabajador social y la destreza para poder suscitar propuestas que generen un resultado esperado frente a una problemática dada.

1.6 Investigaciones sobre formación en Trabajo Social en el Ecuador

En este ámbito se ha identificado un trabajo, realizado por la autora de esta investigación, desarrollado con la Asociación Nacional de Unidades Académicas de Trabajo Social del Ecuador (ANUATSE) y publicado en el libro *Lineamientos para pensar la formación en Trabajo Social en el Ecuador*. En él se presentan orientaciones curriculares para asumir los profundos cambios que la Ley de Educación Superior implicó en las propuestas formativas. El libro, según Mejía (2018), no tuvo pretensiones teóricas: se elaboró como una *guía* para las Escuelas con intención de contribuir en cómo pensar los rediseños curriculares en consonancia con los parámetros declarados para el proceso de acreditación de calidad.

En diversas investigaciones realizadas en otros países se abordan aspectos o procesos de la formación, pero no se ubican estudios que aborden la realidad formativa de un país. Ahora bien, hay trabajos –como el antes señalado–, producto de reflexiones de académicos o colectivos, que han derivado en publicaciones que revelan el análisis de la realidad formativa a nivel internacional; como es el caso del texto coordinado por Pastor Seller et. al. (2014) *Trabajo Social en el Siglo XXI*, que presenta la realidad de seis países europeos y uno centroamericano.

De igual manera, el libro *El Trabajo Social Latinoamericano, elementos de identidad*, presenta reflexiones en el ámbito en distintos países de América Latina, entre ellos, Ecuador. Este estudio es producto de reflexiones académicas y colectivas donde participan, dentro de una misma publicación, distintos autores que presentan perspectivas sobre la realidad formativa a nivel internacional a partir del análisis de sus propias experiencias en sus países



de origen. Por Ecuador, Quintero y Álvarez (2012) participan como coautoras, presentando un panorama general de las escuelas de formación en el país.

Sin embargo, estos trabajos no son producto de una investigación científica. En el caso de Mejía (2018), se trata de una reflexión levantada durante tres años de recorridos y visitas a las unidades académicas; y en el caso de Álvarez y Quintero, de la reflexión desde sus propias experiencias.

Recientemente se identificó un trabajo doctoral titulado *Cualificaciones y competencias profesionales del Trabajo Social en Ecuador. Comparación con otros países de su entorno*, cuya autora, Muñoz (2019), identificó que la base de referencia del análisis realizado sobre la formación en Ecuador es el elaborado por Mejía y otros en el año 2018, publicado en el libro *Lineamientos para la formación en Trabajo Social*, por lo que no se considera como un trabajo investigativo que abra nuevas reflexiones, sino que retoma la única referencia publicada en el país.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso señalar que este tipo de trabajo son necesario en el Ecuador para generar sistematicidad en la reflexión académica y profesional sobre formación y de su impacto en la intervención profesional, lo que permitiría avanzar en líneas de investigación emergentes o ejes analíticos como, por ejemplo:

- La comparación entre la formación recibida con la práctica profesional ejercida; acercándose desde la formación al ejercicio profesional.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la coherencia entre la formación declarada con el aprendizaje logrado;
- La relación entre la formación ofrecida con la intervención profesional requerida.
- Demandas territoriales de la formación; ¿tiene relación con la realidad del entorno local, regional, nacional e internacional?
- Adaptaciones curriculares en virtud de las diversidades étnicas, generacionales y socio-económicas.

Todos estos antecedentes aquí reseñados y comentados, vistos desde distintos países y distintos ejes de análisis le permitieron a la investigadora tener una mirada contrastante para no ir a repetir narrativas históricas del surgimiento de la profesión vaciada de contexto



religioso y sociopolítico, así como de las trayectorias profesionales interpeladas por las realidades que vivieron y viven las poblaciones en el Ecuador y que son importantes para encontrar y demarcar similitudes y diferencias en los distintos periodos de desarrollo de *la profesión* y que cualifican los argumentos histórico-académicos que dan vida a la formación en el Trabajo Social, como disciplina académica y práctica profesional en Ecuador.





Capítulo II

La cuestión de la formación de profesionales del Trabajo Social en Ecuador.

Elementos descriptivos y apuntes históricos

2 Capítulo II. La cuestión de la formación de profesionales del Trabajo Social en Ecuador. Elementos descriptivos y apuntes históricos

Este capítulo aborda la evolución de la formación de profesionales del Trabajo Social en Ecuador, para lo cual se analizó el origen histórico de la profesión, el nacimiento y la evolución de las escuelas de Trabajo Social en Europa y en América, particularmente en América Latina hasta su llegada al Ecuador. Para ello, se señalan los contextos sociales y políticos y las circunstancias específicas que originaron la necesidad de crear la profesión de trabajador/a social desde iniciativas privadas y, posteriormente, desde iniciativas públicas. En el capítulo se prestará atención, además, a la evolución de la profesión y de los profesionales en América Latina a través de las dinámicas derivadas de acuerdos interamericanos, la celebración de eventos regionales, de la creación de asociaciones y regionales que han incidido en el estado actual de la disciplina.

2.1 La formación en Trabajo Social en América Latina

Para abordar esta cuestión, se realizó una búsqueda de estudios o reflexiones realizados sobre y desde las Escuelas de Trabajo Social, para contribuir a reconstruir la historia formativa en el continente. En el camino no se encontraron muchos textos publicados sobre la específica historia de las escuelas formativas en cada país, sino más bien estudios generales, sea sobre la formación en América Latina, sobre la común historia de la profesión y de la profesionalización de la asistencia social; o bien, sobre la relación de la asistencia con otras disciplinas; o con la epistemología; o incluso en torno al encuadre histórico del Trabajo Social con los modelos económicos y las situaciones del contexto socio-político. Este primer apartado tratará de presentar algunas líneas ejemplificantes del material bibliográfico trabajado.

Comenzamos ubicando el texto de Norberto Alayón, *Las Escuelas de Trabajo Social en América Latina* (1982), en el que se presenta un inventario de las escuelas, destacando algunas características como su antigüedad, el estatus formativo, títulos impartidos, evolución y cambios en los mismos, requisitos de admisión, entre otras; y aspectos académicos como contenidos formativos, planta docente o prácticas profesionales, entre otros.



De igual manera, en los 70 Ander-Egg escribe una descripción y diagnóstico sobre la enseñanza del Servicio Social en América Latina y realiza una propuesta de reformulación de algunos lineamientos para un nuevo modelo de estudios en el texto titulado Formación para el Trabajo Social (1975).

De igual manera, no muchos países han emprendido la tarea. En Venezuela Martínez y otros autores publican el Origen y características del Trabajo Social en Venezuela (1997), reconociendo sus raíces, evolución y la profesionalización; entre otras cuestiones. También Martínez y Mario, en Misión histórica del Trabajo Social en Venezuela (1997), abordan la historia del Trabajo Social en Inglaterra y Estados Unidos para analizar la venezolana.

Los costarriqueños Vallejo y Rina (1969) realizan un estudio de cinco escuelas de servicio social ubicadas en Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá, en el que se hace una breve descripción de sus objetivos, de los docentes, de la formación teórica-práctica y del currículo.

En México, sobre los años 1980 frente a los elementos históricos y actuales del Trabajo social, María Luisa Herrasti publica Apuntes para una historia del Trabajo Social en México (1975).

En Colombia, se publicó el libro de Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975 (Martínez, 1981) en el que se presenta la profesionalización del Trabajo Social. En este se presenta de manera breve el origen de la primera escuela de Trabajo Social, 1936, anexa al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, entre las razones para su creación estuvo la situación confusa que vivía el país, el cambio que la industrialización trajo en la actitud de un pueblo, donde los trabajadores desconocían sus derechos y sobre todo faltaba un gran sentimiento de caridad en las relaciones humanas (Martínez, 1981, p. 38).

En el caso del Ecuador, es una tarea que requiere ser continuada en otros estudios. Se identificaron dos referencias, un capítulo escrito por Quintero y Álvarez (2012) en: “Trabajo Social Latinoamericano. Elementos de Identidad” y la tesis de titulación de pregrado de López, dirigida por Mejía (2019): Reconstrucción Histórica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil entre los años 1969 – 2017. La escasez



de literatura sobre el tema, fue una de las principales dificultades para la realización del “Atlas” y cumplir con los objetivos de la tesis.

De otra parte, frente a la historia de la profesión, el Manual Bibliográfico de Trabajo Social de América Latina y España de Norberto Alayón (1983) registra 2.000 títulos entre la literatura científica latinoamericana publicada en el período comprendido entre 1950 y 1983; ubicando “clásicos” sobre la historia del Trabajo Social como: Ander-Egg, Ezequiel, Historia del Servicio Social. Editorial casa de la cultura ecuatoriana. Quito, Ecuador. 1971 y Ander-Egg, Ezequiel; Cassineri, Ethel; Fernández, Luis; Parisi, Alberto y Barreix, Juan. 1982. Del ajuste a la Transformación: apuntes para una historia del Trabajo Social. En el cual se centran en la ayuda, la limosna, la ayuda social de las organizaciones. Presenta la institucionalización de la asistencia, la evolución del servicio social hasta los años 70 con la vigencia de la Reconceptualización y las discusiones generadas en los seminarios regionales del servicio social.

Alayón, Norberto. Hacia la Historia del Trabajo Social en la Argentina, CELATS Ediciones. Lima, Perú. 1980. Ubica el texto en la sociedad de la beneficencia, la acción desde la Fundación “Eva Perón”; recorre el surgimiento de las escuelas de formación en Argentina: Escuela de Visitadoras de Higiene Social de la Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Servicio Social Argentino, Escuela de Asistentes Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y el Instituto de Servicios Social del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública; desde allí, la producción de tesis de graduación, la presentación de las organizaciones de Trabajo Social y las reseñas de encuentros en Trabajo Social.

Alayón, Norberto; Barreix, Juan y Cassineri, Ethel. ABC del Trabajo Social latinoamericano, Editorial ECRO. 1971. Buenos Aires, Argentina. En este libro, en el primer capítulo se presenta la historia general del servicio social en general y luego en América Latina.

Campo Antoñaza, María Ángeles, Introducción al Trabajo Social. Escuela Diocesana de Asistentes Sociales, Victoria. España. 1979. Aparte de las preguntas en busca de lo específico del Trabajo Social, presenta el proceso histórico del trabajo, de su ideología y filosofía.



Kohs, Samuel C. *Las raíces del Trabajo Social*. Paidós, Buenos Aires. 1969. Edición original: *The roots of Social Work*. National Board of Young Men's Christian Association Press, Nueva York. 1966. A borda el surgimiento del Trabajo Social, del Trabajo Social católico, judío, protestante, entre otros asuntos.

Entre mediados de los años 60 y la década de los 70 se publicaron libros que plantearon la relación entre el Servicio Social (es decir, el Trabajo Social), en tanto disciplina académica y reflexiones sobre el mismo a partir de la Filosofía de la Ciencia u otras disciplinas filosóficas. Así, Herman Kruse escribió sobre la relación el origen del Trabajo Social con la caridad y la filosofía en: *Filosofía del siglo XX y servicio social* (1970), *Introducción a la teoría científica del servicio social* (1972), *Epistemología del Trabajo Social* (1975); también exploró las relaciones del Trabajo Social (teoría y práctica) con la Economía o con la Ciencia Política: *Un servicio social comprometido con el desarrollo* (1968). Por su parte, Boris Lima, puso igualmente en relación los hechos socio-políticos que se vivían en la época en forma de desarrollismo y de movilizaciones sociales con el del servicio social (o trabajo social), pero se preocupó especialmente por la cuestión epistemológica, el problema filosófico y científico del conocimiento en el Trabajo Social; así: *Epistemología del trabajo social* (1983)

Alejandrino Marguiño Larco, en su libro *Desarrollo Capitalista y Trabajo Social* (1979), aborda, entre otros asuntos, la relación entre los nuevos campos de la asistencia social y los nuevos centros de formación.

Destacan, igualmente, aportes de otros autores a través de la publicación de libros que abundan en la relación del Trabajo Social con otras ciencias: Peter Leonard, en *La sociología en el Trabajo Social* (1979); Molina Adelina y otros, en *Ciencias sociales y Trabajo Social* (1978), y Mario J. Ruzzo, en *Sociología y Trabajo Social* (1966), plantean la relación interdisciplinar y las nuevas tendencias que esta trae al Trabajo Social.

Muy presente en los textos clásicos del Trabajo Social se encuentran obras relacionadas con el origen o la consolidación de la práctica profesional que reflexionan sobre su relación con el contexto socio-político. Por ejemplo, Alejandro Maguiña Larco, lo presenta



en los ochenta en relación con la problemática de la vivienda, la crisis generada por la Segunda Guerra Mundial y la aparición de la Organización de Estados Americanos (OEA) y con los Estados Unidos, desde la “ayuda” prevista en la Alianza para el Progreso. De igual manera, Manuel Manrique, 1982, en *De Apóstoles a Agentes de Cambio*, retrata la relación entre la Iglesia y las relaciones de producción y formación. Vásquez de Rodríguez, por su parte, publica *La pobreza y sus implicaciones para la profesión del Trabajo Social* (1969).

Hay, pues, diversa y abundante literatura relacionada con el Trabajo Social, producto de una permanente actitud de reflexión de su objeto y de la problemática social relacionada con él. Aunque existen en América Latina centros y universidades que cuentan con excelentes bibliotecas físicas y virtuales sigue siendo difícil acceder a la producción académica por varias razones; hay gran cantidad del material publicado que no circuló por editoriales comerciales, nos referimos a la incorporación del concepto de política bibliotecaria del llamado “material gris” o “documentación gris”; las bibliotecas en su gran mayoría, no conservan ni siquiera el material producido desde la propia Escuela; el material que es publicado en otros idiomas no es traducido al español o su traducción tarda para circular.

Para enfrentar esta dificultad de ubicación de los antecedentes históricos de la formación en Ecuador, hemos recurrido a archivos históricos y a entrevistas a pioneras formativas quienes, desde la memoria de lo vivido, aportaron elementos valiosos a dicho propósito. Este fue el caso de la Licenciada Patricia Quintero, de nacionalidad ecuatoriana, quien, tanto por su labor académica, su activismo gremial y compromiso con la profesión, nacional, regional andino y latinoamericano, es una autoridad reconocida, tanto por el gremio profesional como académico; ella, desde su propia biblioteca, recuerdos y amistades, aportó un material que aquí se explora, superficialmente, por ser éste de tal riqueza, que ameritaría ser objeto de otra tesis doctoral.

Paso seguido, en las bibliotecas existentes, se definieron las primeras revistas de Trabajo Social en América Latina, de circulación continental; ubicando en Argentina, Brasil y Chile las primeras experiencias editoriales. Y centrados en las siguientes líneas en los aportes de la revista *Acción Crítica*, que agrupaba todos los países por ser editada por un organismo Latinoamericano como el CELATS.



Para analizar esta producción científica, se revisaron los artículos publicados en los 31 números de la revista. Esta fue creada con la intención de divulgar los logros teóricos y prácticos que diferentes escuelas y grupos profesionales desarrollaron en la región entre 1976, año en el que se publica el primer número, titulado: La situación de América Latina y el Trabajo Social, editada por Beatriz de la Vega, Presidenta de Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social; y 1992, año en el que se publica la última edición, en la revista número treinta y uno, donde se recogen las ponencias presentadas en el Seminario Regional Andino: Planificación Curricular, realizado en Medellín-Colombia, en 1992.

La revista, además de convertirse en un medio de difusión de los conocimientos en Trabajo Social, tuvo otro gran valor al ser editada desde la capacidad de organización de las asociaciones y centros formativos que desde los años 70 tuvieron un papel relevante para el desarrollo científico de la profesión. La revista *Acción Crítica* fue una iniciativa editorial impulsada por la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social y el Centro Latinoamericano de Trabajo Social.

Luego de revisar sus 31 ejemplares, se presentan tanto los artículos identificados como las comprensiones o aportes para la presente investigación, que fundamentan distintos numerales, seleccionados a partir del cumplimiento de, al menos, uno de los tres criterios: artículos que fueron escritos por ecuatorianos, ponencias presentadas en eventos que se realizaron en Ecuador o textos que trataron temas relacionados con la formación en Trabajo Social.

2.1.1 Debates académicos en América Latina; miras desde la producción académica difundida en la revista Acción Crítica

El primer número, publicado en diciembre de 1976, se abre explicando la razón del nombre de la revista, Acción crítica y se menciona que es debido a que la acción crítica del Trabajo Social debe entenderse como una superación de las prácticas impuestas y a teorías vacías, por lo que se define a la acción crítica de una disciplina cuando ésta “crece y se desarrolla, configurándose a la vez como conjunto de las teorías no sólo expresan las prácticas existentes, sino que anticipan las futuras prácticas permitiendo hablar de la materialización de la teoría o de lo abstracto” (CELATS & ALAESS, 1976, p. 7).



Esta revista permite explorar las múltiples dimensiones de la praxis, y está dirigida a quienes desarrollan su accionar con miras de liberación de sociedades o grupos poblacionales que han sido históricamente oprimidos. Para ello, se propone que estas personas sean un instrumento de apoyo a sistematizar o reflexionar el replanteamiento del Trabajo Social; un canal de comunicación que permita buscar nuevas y distintas formas de entender el quehacer profesional; y, formadores de nuevos profesionales e investigadores.

El tema con el que inicia la revista tenía como título: “La situación de América Latina y el Trabajo Social”. Donde se menciona la *Reconceptualización* como un movimiento teórico-metodológico que propende a la fusión de las demandas existentes en Latinoamérica y el quehacer profesional, por lo que se menciona el surgimiento de un verdadero Trabajo Social Latinoamericano que busca la inserción en la realidad de la región teniendo como bases las raíces históricas del Continente, “producto que marca la ruptura de la dependencia cultural en el campo que le corresponde actuar” (CELATS & ALAESS, 1976, p. 42), siendo así un Trabajo Social de, para y con América Latina que busca un camino hacia la liberación de los pueblos denominados “Tercer Mundo”.

El segundo número de la revista buscaba adelantar algunas reflexiones específicas sobre las Políticas Sociales, temática desarrollada en el VI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Servicio Social realizado en República Dominicana. El seminario tenía previsto volcar su atención hacia las Políticas Sociales proponiendo una amplia discusión sobre su naturaleza, funciones y su articulación a las estrategias de desarrollo de los países latinoamericanos. Con la finalidad de conocer los preparativos que en relación a él se efectuaron, en la revista se presenta la entrevista realizada a Dinorah Polanco, presidente de la Asociación de Trabajadores Sociales de República Dominicana y Elba Franco, directora de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Madre y Maestra de Santo Domingo, ambas miembros de la comisión organizadora.

Además, este número contiene un análisis de la intervención del Trabajo Social a partir de la aplicación de los modelos metodológicos en el período de la Reconceptualización. Asimismo, se presenta un ensayo sobre la seguridad social, misma que se plantea como una “Política Social” del Estado. Las ideas registradas sobre el artículo de seguridad social son



fruto de una reflexión individual y en equipo, surgidas dentro del proceso de la investigación sobre Políticas Sociales del Estado que realizó el CELATS durante 1975–76 en el Brasil, Perú y Puerto Rico. Finalmente, en la revista se hace referencia al estudio Las Organizaciones Gremiales de los profesionales del Trabajo Social en América Latina, y a la Investigación “Axiología de la vida cotidiana en la movilización popular y aportes metodológicos al Trabajo Social en el sector poblacional” en la que se consideró a Venezuela, Colombia y Ecuador y pretendía explicar la existencia de un conjunto de creencias, valores, normas y simbología que actúan en las formaciones sociales capitalistas dependientes latinoamericanas.

Dando continuidad a los números anteriores, el tercer número de *Acción Crítica*, correspondiente al segundo semestre de 1977, presenta dos ensayos Dialéctica y metodología, y Trabajo Social: Servicio o actividad productiva. El primer trabajo aborda el papel de la dialéctica en cuanto método de exposición e investigación, mientras que el segundo ofrece un análisis del Trabajo Social a partir de las categorías económicas y fundamentalmente de la teoría del valor, además, en él se plantea la capacitación continuada para el Trabajo Social como proceso productivo.

Es a partir del cuarto número, que se encontraron las primeras expresiones académicas del Trabajo Social ecuatoriano. Estas, dentro de la agenda prevista por el CELATS para impulsar la producción científica en tema relacionados con problemáticas sociales. Una de las actividades que recoge este número, son parte de los resultados de la investigación realizada sobre la situación de los indígenas en América Latina y la intervención del Trabajo Social con este grupo étnico. Es así como, en 1978, la revista publica los resultados sobre indigenismo y algunos de los trabajos presentados en el seminario del mismo tema, aunque el objetivo estaba más orientado a brindar nuevas orientaciones teóricas y prácticas para los profesionales comprometidos con la dinámica social de los pueblos y nacionalidades indígenas, y no a la formación que se brindaba a los estudiantes para su futura intervención. Es interesante señalar que Ecuador participó en dicho seminario y publicación.

Al respecto, se encontró el artículo de Francisco Rhon (1978), titulado: La movilización indígena como un proceso político de contestación. En este, se plantea una reflexión sobre:



Los distintos problemas que presenta la cuestión indígena, tanto en su ubicación histórica concreta, cuanto su dimensión social e ideológica, planteando la relación entre clase, etnia y lenguaje. Rhon, analiza la dinámica del movimiento indígena Peguche, situado en la ciudad Otavalo (Ecuador), y el desarrollo de su organización gremial y política (p.2).

Continuando con la revisión, se encontró que los volúmenes 5 y 6 son dedicados al tema de las *Políticas Públicas*, que en la época tenía total vigencia y una significación creciente en el ámbito profesional. En particular, se revisó la revista número 6, en la cual se presentaron algunas de las ponencias presentadas en el Simposio realizado en la ciudad de Playas - Ecuador en el año de 1978, preparatorio al *Seminario Latinoamericano Trabajo Social y Política Social*, que se realizaría el año siguiente en la ciudad de Guayaquil, *Ecuador*.

En este número llama la atención las referencias que se hacen en el artículo titulado Bases de la Confederación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social, no solo a la reivindicación de los movimientos estudiantiles de Trabajo Social, sino a la responsabilidad de vincularse a las luchas populares de la época y a la necesidad de crear un organismo internacional de estudiantes de Trabajo Social. El artículo proclama los principios de la Declaración de la Confederación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social, constituyendo así uno de los primeros intentos de conformación a la fundación, en 1971, de la Federación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social (FLAETS) en Ecuador y en 1974, en Costa Rica, cuando esta organización es refundada. En 1977 en República Dominicana se intentó una vez más sentar las bases de su funcionamiento. (CELATS, 1978, p. 2).

En la declaración de 1978, dentro de los principios de la Confederación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social, realizada en La Paz – Bolivia en 1979, se encontraron en sus principios dos énfasis: un número considerable de estos estaban orientados a la participación política del Trabajo Social, a las reivindicaciones sociales, a la militancia en movimientos populares y la exigencia de acciones ciudadanas de defensa-denuncia. Por otra parte, en lo referido a orientaciones formativas, los análisis de los delegados estudiantiles de los diferentes países de América Latina plantean ocho principios:



1. Por la formación de un nuevo profesional de Trabajo Social con conciencia de la realidad Latinoamericana de opresión, dependencia y atraso, con espíritu crítico, comprometido con su pueblo y capaz de llevar adelante las tareas de transformación social.
2. Por un Trabajo Social de contenido popular, democrático y antimperialista.
3. Por la integración continental de todas las instituciones dedicadas a la formación de Trabajadores Sociales.
4. Por la elaboración y normalización de los programas de formación de las Carreras de Trabajo Social a nivel latinoamericano.
5. Por la participación estudiantil en la formulación y / o reformulación de planes de estudio.
6. Por la instauración y consolidación del cogobierno paritario Docente estudiantil en las tareas de organización de las Carreras, Programas, Escuelas, y /o Facultades de Trabajo Social en América Latina.
7. Por la unidad latinoamericana del movimiento estudiantil de Trabajo Social.
8. Por la difusión del enfoque latinoamericano de Trabajo Social diferente de europeo y del norteamericano. (Confederación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social, 1979, p.3).

En términos generales, se pueden inferir preocupaciones de completa vigencia en la actualidad; centradas en la preocupación por una formación que, ante las competencias personales, se oriente a lograr un posicionamiento ético-político frente a la realidad de América Latina, con capacidad crítica, con capacidad de participar y liderar iniciativas colectivas tanto al interior de las escuelas como del colectivo de estudiantes. Es evidente la reclamación que realizan ante la necesidad de participar en los procesos de diseño curricular; interés que, al parecer, no es evidente en los estudiantes de nuestra época, al menos entre los ecuatorianos.

En el número siete de *Acción Crítica*, destaca un artículo sobre la “Génesis de las ideologías y la Formación del Trabajador Social, de Arturo Fernández”. Tras una primera parte en la que el autor debate sobre el *concepto de ideología* y su relación e implicación con la educación, se detiene en una reflexión interesante para los propósitos de esta investigación: la formación del trabajador social y el problema educativo en América Latina.



Inicia, planteando tres preocupaciones centrales para los años ochenta. La incorporación de las escuelas de Trabajo Social a las universidades, proceso que en Ecuador se dio desde mediados de los años 40, con la incorporación de la Escuela de Visitadoras Sociales, creada en 1938, a la Universidad Central de Quito en 1946; el acercamiento al objeto de estudio y a la práctica investigativa y la preparación del Trabajo Social para la crisis de las demás profesiones de rango universitario; hechos que, según el autor, aunaron al mejoramiento del estatus científico de la profesión.

Preocupaciones válidas, qué formaron parte de la agenda de debate del Trabajo Social hasta los años 90. Pero lo interesante del artículo de Fernández es que continúa, luego de una interesante ubicación del surgimiento de la Universidad moderna y del cuestionamiento a la Universidad Latinoamericana, planteando cuestiones a debate, en medio de la marcada homogeneización del discurso re-conceptualizador que se puede denotar en todos los 32 volúmenes de la revista *Acción Crítica*.

La primera, es ubicar la formación profesional en Trabajo Social en América Latina, en la época desarrollista. Aunque en la actualidad no parece gran hallazgo, hasta hoy, es pertinente puntualizar, que, si bien en muchos libros de historia del Trabajo Social ubican la profesionalización en la época de la industrialización, no fue en esta, sino en las consecuencias que esta tuvo a nivel económico y social.

Pasamos a la reafirmación que su origen, es una consecuencia del desarrollo económico, dimensión del desarrollo que pareciera es una especie de “coco” o demonio para el Trabajo Social. Fernández (1980), es claro en afirmar que en la década de los 60 con las esperanzas puestas en el crecimiento económico los estados latinoamericanos implementan políticas sociales orientadas a neutralizar la tensión.

El autor ubica la necesidad de asumir el *funcionalismo*, como paradigma de las Ciencias Sociales, requerido para enseñar a los trabajadores sociales los rudimentos necesarios; supera la discusión, bizantina, de si esa postura va en contra del llamado ideológico de la reconceptualización, y lo ubica como el *deber ser de los trabajadores y trabajadoras sociales*, al ser estos los que debían implementar los programas y ser los



profesionales capacitados para comprender y transmitir las soluciones concebidas.

Magistralmente plantea que, “sean en el plano económico-social o en el político-ideológico, son de tipo “modernizante” (Fernández, 1980 p.13).

De otra parte, contribuye a una mirada del surgimiento de la reconceptualización en América Latina que trasciende las posturas militantes, ideología política, y la ubica en una postura social, ideología profesional, que hubiera venido de maravilla, si esta hubiera sido la constante en el movimiento estudiantil y docente de esa época; al respecto, textualmente refiere:

Sin embargo, pocas profesiones son tan sensibles al rápido fracaso social de las tentativas desarrollistas que la ejercida por los trabajadores sociales. Estos comprenden más rápidamente que otros “intelectuales orgánicos”, egresados de la “Universidad Modernizadora”, que los límites del desarrollo capitalista en América Latina están puestos por la imposibilidad de resolver los más acuciantes problemas sociales que ellos tratan cotidianamente: el desempleo estructural en el campo, la marginación urbana y la secuela de miseria que uno y otra acarrearán necesariamente. Esta vivencia repercutirá en las Escuelas de Trabajo Social, en donde la crisis ideológica frente a las “soluciones” del tipo “desarrollo comunitario”, propuestas por el Estado capitalista, conduce a incorporar al movimiento de reconceptualización en la práctica de educadores y educandos.

Este proceso consistió en la puesta en cuestión de la profesión como impulsora de los intereses sociales que pugnaban por mantener el proyecto política desarrollista. Dicha forma de conciencia fue enriquecida con la introducción en los currículos de las Escuelas de las categorías más amplias del Materialismo Histórico, y Dialéctico que llevaron a un cambio de óptica en el señalamiento de objetivos profesionales, tales como la concientización, a la organización y la movilización de las clases populares, tentando de superar las clásicas metas de asistencia y promoción, típica y dominante interrogadoras al sistema imperante. (Fernández, 1980 p.14)

En secuencia argumentativa, Lima y Rodríguez en el artículo titulado El rechazo a las instituciones burocráticas de Trabajo Social (1977), planteaban la necesidad de separar la acción política y la actividad profesional, entre práctica ideológica y científica, entre el compromiso y la reflexión científica. Las consecuencias de esta mezcla tuvieron un impacto



negativo, que los autores vaticinaron, en un profundo desinterés por el abordaje técnico-operativo de la intervención y por el abandono de la investigación de la realidad social objetiva; esta última reemplazada por una especie de verificación de la misma desde la práctica, propuesta por el Método Dialéctico. En sus palabras, “ello llevaría al alumno de las Escuelas de Trabajo Social y, probablemente, al profesional formado en estas circunstancias a confundir los diversos niveles de análisis de la realidad”. (Lima & Rodríguez, 1972, citado por Bravo & Pérez, p. 172).

Finalmente, este artículo, plantea la reflexión, que desafortunadamente para la época no tuvo “eco” en las escuelas de Trabajo Social de América Latina, de insistir en la necesidad de brindar una formación en correspondencia con la demanda institucional, alejada del discurso “explosivo” de asumir al Trabajo Social institucional como enemigo de los propósitos ideológicos del Trabajo Social Reconceptualizado, que marcó la agenda durante la década de los 70 y 80 en los procesos de formación. Fernández, al respecto lo expresó así:

Una formación que desprece la adecuada capacitación del trabajador social, necesaria para su posible inserción en el trabajo institucional, va a generar innumerables problemas humanos y psicológicos y va a desorientar a un gran número de educandos. El trabajador Social debe ser preparado para realizar la actividad profesional que le demandan los posibles empleadores en función de las políticas sociales de los Estados; pero esa formación debe contener los elementos críticos del trabajo social clásico que permitirán superar las contradicciones en las cuales se desenvuelve la vida activa de todo profesional latinoamericano. Con ello queremos afirmar el posible “carácter contestador” de la actividad del trabajador social, en la medida que él no se encierre en el practicismo tradicional, de tipo asistencial; lo que es decir también que la práctica política partidista no es la única vía de transformación de una sociedad. (Fernández, 1980, p.15).

Esta línea de pensamiento reconceptualizador que en muchos países llevó al Trabajo Social a una desacertada orientación científica, profesional y formativa, estuvo permeado por un carácter de práctica política partidista, adecuada como opción ciudadana individual, pero erróneo como finalidades de la profesión; lo que llevó a asumir, equivocadamente, que la posibilidad de validación o verificación por la práctica profesional de la teoría social y de corrientes filosóficas, era solo posible a través del activismo político.



Esto, que fue parte del pasado, y que marcó la pauta de los desarrollos formativos, científicos, organizacionales y profesionales del Trabajo Social, aún parece tener vigencia en unos países más que en otros en América Latina; está hoy presente en las posturas del llamado Trabajo Social Crítico, que en el caso ecuatoriano no tiene correlato en casi ningún espacio del Trabajo Social existente en el país.

En los años 80, en el número siete de la revista *Acción Crítica* (1980), Jorge Parodi realiza un balance del análisis sobre el estado de la Política Social en América Latina que, durante los años 77, 78 y 79 realizaron los gremios del Trabajo Social. Se inicia en 1977 en el *VII Seminario latinoamericano de ALAETS*, en República Dominicana, continúa en el *VIII Seminario en Guayaquil*, en 1978 y 1979 con el IX Seminario Caracas, y finalmente, con motivo del *X Seminario en Sao Paulo, Brasil*, donde se presenta el balance de la discusión.

El autor contextualiza la discusión sobre el surgimiento del Trabajo Social institucional, ubicándolo, de manera paralela al origen de las políticas sociales y, con ellas, de sus servicios; es a principios de los años 60 cuando el espacio laboral de los y las trabajadores sociales dejan de ser organizaciones privadas y pasa a ser el escenario público de los servicios brindados por los estados, adquiriendo un rol social central para la visión de desarrollo que trajo consigo el enfoque desarrollista.

Alrededor de este, la concepción desarrollista, surgida en el contexto de una relativa modernización capitalista de la sociedad, se plasmó en la creación de organismos estatales dedicados a la planificación y a tareas propias de la promoción del desarrollo en el campo de la vivienda, la salud, la acción comunal, etc. Una amplísima cantidad de trabajadores sociales fue incorporada a estos para promover la participación de la población en el nuevo proceso de desarrollo, impulsando Planes de desarrollo de la comunidad, la animación de las comunidades rurales y urbanas, los procesos de capacitación de líderes, etc. El desarrollo de los recursos humanos, la promoción de la movilidad social y la participación popular en el desarrollo pasaron a ser conceptos de uso frecuente en la nueva práctica desarrollada por los trabajadores y trabajadoras sociales; quienes, por otra parte, en mayor o menor medida compartieron el modelo ideológico que se les proponía (Parodi, 1980, p. 2).



Cambio que no solo implicó el giro ideológico, sino también de ubicación a un nuevo espacio profesional de intervención y de perspectiva frente al mismo. Se pasó de atender a sujetos *beneficiarios* de acciones de beneficencia, a ciudadanos *usuarios* de servicios públicos que respondían a una estructura estatal encargada de promover el desarrollo. Entre otras cosas, esto llevó al acercamiento a los procesos de planificación del desarrollo y a la estructura del Estado. Acercamiento que en un principio fue bien visto por el Trabajo Social, pero que a mediados de la década de los 60 dio lugar a una especie de desencanto del mismo.

2.1.2 *La creación de los estudios y escuelas de Trabajo Social de América Latina*

El camino recorrido por la formación en Trabajo Social hasta su llegada a suelo ecuatoriano tiene sus inicios en cielo europeo, más exactamente en los Países Bajos. La complejidad y profundidad del tema, de nuevo, implicaría otro proyecto doctoral. Pero para propósitos del “Atlas”, nos enfocamos en iniciar la reconstrucción de la ruta geográfica que, desde Europa, transitó la formación en Trabajo Social, hasta llegar a tierra ecuatoriana.

Aunque se trata de ser precisos en el recorrido histórico, esta intención no ha sido nada fácil por la diversidad, dispersión y contradicción de la información histórica sobre el origen de la formación, desde su constitución hasta la incorporación a escuelas, colegios o universidades, que surgieron en respuesta a la necesidad de profesionalizar la práctica filantrópica y asistencialista, principalmente. El recorrido nos lleva inicialmente tras la pista de la primera escuela de asistencia social europea.

En 1868, en Londres, Henry Solly propone la idea de formar una organización que administrara la caridad. A raíz de esto, en 1869, se crea la Sociedad de Organización de la Caridad (*Charity Organization Society, COS* en adelante), originalmente Sociedad para la Organización de la Ayuda Caritativa y la Represión de la Mendicidad (*Society for the Organization of Charitable Relief and Repressing Mendicity*), con el objetivo de garantizar la coordinación de la asistencia.

Aquí se coordinaba a las organizaciones de asistencia ya establecidas y se derivaba a los solicitantes a la más adecuada, con esto era posible obtener un registro y realizar un seguimiento de los casos atendidos. Esta idea resultó práctica e innovadora, y su acogida se



reflejó en las 65 sociedades que a finales de 1888 ya se encontraban en toda Inglaterra. En el año 1877, se establece la primera COS en Buffalo -Estados Unidos- y, aunque el fundamento ideológico era diferente al construido en Inglaterra, se empezó trabajando bajo la misma metodología y se llevaban a cabo esfuerzos por buscar nuevos procesos metodológicos y explicaciones con la finalidad de alcanzar mayor eficacia (Barahona, 2016). Pese a esto y al trabajo realizado por las COS a nivel mundial, a partir de 1890 empezaron a perder presencia por las críticas recibidas -la observación de los problemas en términos de conducta individual y actitud moral era considerados exclusivamente a nivel individual y familiar-. El Movimiento de los Asentamientos Sociales (*Settlement House Movement, SHM* en adelante) se desarrolló en parte como reacción a las limitaciones de las COS. (Barahona, 2016, p. 16)

El *SHM* se enfocó en el trabajo *con* y *en* la comunidad, dado que consideraba que la naturaleza y causas de la pobreza procedían de factores estructurales y el medio en que vivían, contrario a lo que se consideraba hasta ese entonces sobre el hecho de que las causas de la pobreza se relacionaban exclusivamente con el individuo. Ya para 1884 se había fundado el primer *SHM* en Londres, por Samuel y Henrietta Barnett, denominado *Toynbee Hall*, desde el que trabajaron para fomentar reformas sociales. Las continuas visitas de Jane Addams, nacida en Estados Unidos, a Inglaterra para participar en *Toynbee Hall* derivó en la creación y apertura del primer SHM en Chicago en 1889, con el nombre de *Hull House*, junto con Ellen Gates Starr. Vale destacar que, Jane Addams, junto a Mary E. Richmond, son reconocidas por haber forjado en Estados Unidos el Trabajo Social (*Social Work*) como disciplina y formación regulada (Barahona, 2016).

En cuanto a Mary E. Richmond, se conoce que en 1889 empezó a formar parte de la COS en Nueva York, en donde se unió a un equipo de mujeres que atendían problemas de personas provenientes de barrios obreros. Se caracterizó por esta labor y por su constante inquietud por capacitarse. Miranda Aranda (2003) destaca que fue gracias a ella que la COS fundó la Escuela de Filantropía Aplicada de Nueva York, puesto que en 1897 “aprovechando la sesión anual de National Conference of Charities and Correction, pronunció un discurso histórico reclamando las Escuelas para el entrenamiento profesional de los trabajadores sociales” (p. 178). Este suceso tenía como antecedente el reclamo de Anna L. Dawes, en la reunión anual de la National Conference en 1893, en la que expuso la necesidad de escuelas de aprendizaje para el servicio social. En palabras de Miranda Aranda (2003) esta “era la



primera vez que se formulaba públicamente esta necesidad. Para apoyar su alegato utilizó argumentos sobre la necesidad de entrenamiento de las personas que estaban interviniendo y sobre sus dificultades para adquirirlo, aunque estuvieran motivados” (p. 178).

El llamamiento de Dawes –señala Miranda- fue fundamental para que posteriormente Richmond exigiera no solo una Escuela, sino también un plan de estudio, profesores y presupuesto. Es así como, en 1898, la *COS* funda lo que llamaron inicialmente la “Primera Escuela de Trabajo Social”, la cual fue un programa de seis semanas en donde se impartían cursos de perfeccionamiento para estudiantes que contaban con experiencia. Años después, Edward Devine, economista, profesor y secretario general de la *COS* desde 1896 en Nueva York, le imprimió un impulso importante a la formación que se impartía en la Escuela desde su cargo de director de la misma, “consiguiendo establecer una fuerte relación entre la Escuela de Filantropía y la *Columbia University*, donde él daba clases de Economía Social” (Miranda, 2003, p. 179).

Luego de unos años, esta vez bajo la dirección de Philip Ayres, hombre de confianza de Devine, el programa se extendió a un año académico, configurándose así la Escuela de Filantropía de Nueva York en 1904, adquiriendo de esta forma un carácter más profesional, para superar la concepción de cursos de verano que se le atribuyó en sus inicios (Columbia University, 2021). En 1910 el programa se amplió a dos años y en 1919 la Escuela pasó a denominarse “Escuela de Trabajo Social de Nueva York” para, más tarde, ser incorporada por la Universidad de Columbia y pasar a denominarse “Columbia University School of Social Work, nombre que aún mantiene” (Miranda, 2003).

Otras escuelas surgieron en Estados Unidos, entre ellas la *Chicago School of Civics and Philanthropy* fundada en 1903 por el formador de Trabajo Social Graham Taylor como el Centro de Ciencias Sociales para la capacitación práctica en Trabajo Filantrópico y Social. Para 1920, gracias a los esfuerzos de las fundadoras Edith Abbott, Grace Abbott y Sophonisba Breckinridge y de fideicomisarios notables de Jane Addams y el filántropo Julius Rosenwald, la Escuela se fusionó con la Universidad de Chicago como una de sus escuelas de posgrado. A partir de ese momento se conoció como *School of Social Service Administration* (Escuela de Administración de Servicio Social) Actualmente se llama Crown Family School of Social



Work, Policy, and Practice debido a la “histórica” donación de dicha familia a este centro de estudios (Crown Family School of Social Work, Policy and Practice, 2021).

En 1908 se fundó en Pensilvania la *School for Social Service* cuyo nombre hoy en día es *School of Social Policy and Practice*, considerada como una prestigiosa escuela de posgrado de la Universidad de Pensilvania. La Escuela se especializa en investigación, educación y desarrollo de políticas en relación con temas sociales y económicos (University of Pennsylvania School of Social Policy & Practice, 2021). También se destaca *Smith College School of Social Work*, ubicada en Northampton, Massachusetts. Esta Escuela o “Colegio Universitario” (“*College*”) se originó a partir de un curso de emergencia impartido en el verano de 1918-1919 a fin de preparar a los trabajadores sociales para el servicio en hospitales militares que trataban a los soldados heridos o conmocionados que regresan de la Primera Guerra Mundial (Neilson, 1919).

Finalmente, otra destacada escuela fue la *Boston School for Social Workers*, fundada en 1936 por Walter McGuinn, S.J., quien tenía un doctorado en la Universidad de Fordham, y Dorothy L. Book, una trabajadora social con experiencia profesional. McGuinn solicitó, tanto a la Compañía de Jesús en Roma como al cardenal William Henry O'Connell de Boston, permiso para abrir un programa de Trabajo Social con un enfoque en la filosofía y la ética católicas, además él se desempeñó como primer decano de la escuela, que pasó a denominarse *The Boston College School of Social Work* (BCSSW) (Horbachevsky, 2006).

Estos centros, mediante la Asociación Americana de Escuelas de Trabajo Social (American Association of Schools of Social Work), se unieron, gracias a esto se notó la disparidad de contenidos y duración de la formación impartida en ellos, por lo que en 1930 se homogenizan los estudios. En 1952 se creó el Consejo de Educación en Trabajo Social (*Council on Social Work Education*), entidad encargada de homologar los programas de formación en Trabajo Social en Estados Unidos (Aranda, 2003). En relación con esto, Bueno (2017) señala que:

Estados Unidos fue la cuna del despegue del Trabajo Social en cuanto profesión y disciplina, y este desarrollo se dio de manera paralela, pues si bien Europa tuvo experiencias muy cercanas al origen de la profesión, es en Estados Unidos donde se insiste y se logran instalar las primeras escuelas que van a dotar de herramientas teóricas



y metodológicas a quienes venían desarrollando las labores de asistencia social. (Bueno, 2017, p. 75)

Acorde a lo que señala el autor anteriormente, la primera Escuela de Servicio Social (que lo estamos identificando con “Trabajo Social”) del mundo se creó en el continente europeo en 1899, específicamente en la ciudad de Ámsterdam (Países Bajos, antes también Holanda). Al respecto, Esquivel Corella (2012) sostiene que:

Si bien los Países Bajos no fueron la cuna de las transformaciones francesas, de las antagónicas presiones que desembocaron en agravar la cuestión social provocadas a raíz de la explotación del trabajo por parte de los industriales ingleses [...], sus condiciones más vinculadas a los espíritus contrarrevolucionarios, conservadores y con una profunda impronta religiosa generan los andamiajes de la fundación del Instituto que dio paso a la formación en Servicio Social. (p. 152)

Barahona (2016) también destaca que, en Países Bajos, existía un espíritu conservador y una profunda impronta religiosa, factores que favorecieron la creación del *Instituto de Formación para el Servicio Social*. Este Instituto, fundado en Ámsterdam, tenía como finalidad facilitar formación teórica, metódica y práctica a las personas que quisieran dedicarse a las distintas labores relacionadas con el trabajo social (Casanova, 2005). Bennik (2000, citado por Esquivel, 2012), señala que la formación era principalmente ideológica, puesto que “en la práctica, los trabajadores sociales hacían su labor fundamentalmente en base a buenas intenciones teñidas por sus antecedentes ideológicos, religiosos o políticos, sus muy personales puntos de vista, y sí, algunas reglas empíricas” (p. 159).

Esquivel (2012) afirma que Países Bajos fue seguido por Inglaterra, ya que la COS fundó en 1893 la London School of Sociology para institucionalizar el plan de formación que desde sus comienzos tenía estipulado. Cabe mencionar que, Helen Bosanquet jugó un papel decisivo en la definición del programa de estudios de la escuela, misma que posteriormente fue absorbida por el departamento de Ciencias Sociales de la *London School of Economics* en 1912 (Ghosh, 2019). Unos años más tarde, en 1908 se fundó la *Soziale Frauenschule* (Escuela Social de las Mujeres) en Berlín, rebautizada "Escuela Alice Salomon" en 1932, en conmemoración del 60 cumpleaños de la conocida reformista social alemana y pionera del Trabajo Social, Alice Salomon (1872-1948).



Esta Escuela experimentó diversos acontecimientos que dificultaron las labores académicas, ya que, a raíz de que en 1933 el Partido Nazi llegó al poder, Alice Salomon fue expulsada de la Escuela, un gran número de instructores de ascendencia judía fueron despedidos y la Escuela pasó a poder de Estado nazi. En 1937, Alice Salomon fue expulsada de Alemania y emigró a Estados Unidos. En 1954 se restableció el nombre de *Escuela Alice Salomon*, el cual había sido suprimido durante los mandatos nazis. Posteriormente, en 1971, la Escuela fue reconocida como Escuela Técnica Superior (Fachhochschule, que se suele traducir al inglés como University of Applied Sciences) de Trabajo Social y Pedagogía Social. Actualmente, se la conoce en inglés como Alice Salomon University of Applied Sciences of Berlin (Popova & Angelova, 2004)²⁷.

Continuando con la referencia a la historia del Trabajo Social en Europa, en Bélgica se inicia la formación en Trabajo Social en los años veinte, tomando como referencia experiencias de otros países europeos, pero también de Estado Unidos, puesto que el *trabajo social* norteamericano (Social Work) de la época se encontraba en etapa de consolidación. La primera experiencia formativa de Trabajo Social en Bélgica se sitúa en Bruselas en el año 1920, con la fundación de la Escuela Central de Servicio Social de Bruselas (Miranda, 2003). Al finalizar la Primera Guerra Mundial ya se habían creado en aquel país cinco programas formativos de *Servicio Social* y tras la Segunda Guerra Mundial los programas llegaron a ser veinte en total. El Plan de Estudios belga resultó llamativo para la población local y extranjera, ya que incluyó temas como seguros sociales y funciones sindicales de la industria. Las prácticas académicas se desarrollaron en fábricas y en visitas domiciliarias, además, surgió una rama del trabajo comunitario/barrial que llamó la atención, pues consistía en ayuda, vigilancia y orientación social y médica (Bueno, 2017).

Por otra parte, hablar del Trabajo Social en Bélgica es hablar de la *Unión Católica Internacional*, la cual nació en 1925 en Italia²⁸, específicamente en la I Conferencia

²⁷ Hoy llamada en alemán *Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin* (En español: Escuela Técnica Superior Alice Salomón de Trabajo Social y Pedagogía Social de Berlín).

²⁸ Para profundizar y entender mejor el nivel actual de la profesión y de la disciplina en Italia el lector puede consultar el libro de Anna María Campanini y Francesco Luppi, titulado *Servicio Social y modelo sistémico*, editado en castellano por Paidós en 1991 y reeditado en 1996. Además, el libro de René Sand. Además, el libro de René Sand *Le Service Social à través le monde. Assistance, Prévoyance, Hygiene*, publicado en 1931, refiere el proceso por el cual el trabajo social se extiende por el mundo y estudia los casos de Francia, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Italia y la U.R.S.S.



Internacional de *Servicio Social*. Esta institución estableció que el servicio social correspondía a la forma moderna de caridad fraterna, idea asentada en la sociedad belga.

Es en Bélgica donde se da esta evolución del catolicismo, reflejado en el Trabajo Social, el cual fue abandonando el paternalismo del siglo XIX adoptando modelos corporativistas. Estos planteaban que, con la llegada del capitalismo, las iniciativas del catolicismo no eran suficientes y, por tanto, era necesaria una acción conjunta entre la Iglesia y los sindicatos, al igual que era necesario que el Estado se vinculara de manera activa. (Bueno, 2017, p. 70).

Lo explicado anteriormente tiene su origen en la Escuela de Lieja, perteneciente a la Universidad pública de Lieja, de la Comunidad Francófona de Bélgica. Considerando esto, y si lo comparamos con Francia, se puede decir que, aunque en 1907 Marie Gahery fundó en París una escuela de formación social para mujeres de cualquier clase social, donde se impartían estudios de dos años, no obstante, esta escuela no trascendió. No fue hasta 1911 que se crea *École Normale Sociale de Tendence Catholique* (Escuela Social Normal de Tendencia Católica) y meses más tarde se inauguró la *École Pratique de Service Social* (Escuela Práctica de Servicio Social). Esta última fue inaugurada por protestantes, encabezados por Pasteur Paul Doumergue.

En 1927 ambas escuelas se convirtieron “en centros piloto de formación que se unirían en un «entente committee»” (Jovelin, 2011, p. 49). No obstante, es en 1932 cuando se entrega la certificación como “asistente social”, y será seis años más tarde, en 1938, cuando finalmente será ratificado. La formación de los asistentes sociales en Francia estaba bajo una relación de dependencia dominante del Ministerio de Asuntos Sociales, aunque mantenían lazos muy sólidos y cercanos con la Universidad Católica de Lille y la Universidad Católica del Oeste.

En Francia, los roces que tenían las *enfermeras visitadoras* que desde 1922 obtenían el diploma estatalmente, y las asistentes sociales que accedían a tener diploma desde 1932 ocasionó que algunas de sus configuraciones sean divididas y otras fusionadas. Pese a que las enfermeras se centraron en la parte biomédica; y, las asistentes sociales se centran de forma rigurosa en el campo social, el título de ambas fue fusionado en 1938. En el momento de la fusión, en París había siete Escuelas de asistente social y cuatro en otras provincias del país;



mientras que Escuelas de enfermeras visitadoras, había siete en París y 25 en otras provincias (Esquivel, 2013). De ahí que la fusión de las dos profesiones, hasta entonces separadas, cambió considerablemente la fisonomía del cuerpo profesional. Al revés de las Asistentes Sociales -AS- todavía próximas a la beneficencia y la acción militante de tipo confesional, las enfermeras visitadoras eran asalariadas de larga data, y, muy a menudo, en el sector público. La nueva profesión de asistente social tendrá, en el momento de la fusión, los rasgos característicos de las enfermeras visitadoras.

La situación sanitaria y las necesidades de aprovisionamiento constituían el centro de las preocupaciones de las AS, [...] también entonces la situación sanitaria de la población francesa (mortalidad infantil, recrudecimiento de la tuberculosis) orienta a la AS hacia tareas de higiene pública. (Pascal, 1988, pp 9-10, citado por Esquivel, 2013, p. 127)

El *trabajo social español*, como profesión cualificada mediante un proceso formativo, surge en 1932, en Barcelona donde se crea la primera Escuela de Servicio Social del país. Según Domínguez (2005), dentro de los hitos históricos más importantes se debe señalar la aprobación del Decreto 1.403 de 1964, del Ministerio de Educación, por el que se reglamentan las Escuelas Técnicas de Asistentes Sociales, y se determinan los planes de estudio a impartir en por las escuelas existentes y las que se van creando por entonces.

Las condiciones políticas españolas que se vivían en aquel tiempo (Dictadura franquista) definitivamente incidieron en la concepción del Trabajo Social al estar este predeterminado por la configuración del residual e ideologizado Estado Social de esta Dictadura, factor que incidió en el nivel de desarrollo profesional y científico del trabajo social español, con respecto al resto de los países europeos democráticos.

Solo hasta la década de los ochenta, la formación no llega a la Universidad Española. En 1983, se establecen las Directrices para los planes de estudio de las entonces Escuelas Universitarias de Trabajo Social. En ellas se reconoce al Trabajo Social como una disciplina de las Ciencias Sociales, con una formación teórico-práctica, donde la práctica no podía superar el 40%. Y se crea una nueva titulación, ya no de “técnico superior en asistencia social” (o “asistente social”) sino de diplomado universitario en Trabajo Social (“trabajador social”). En 1987, se inician procesos de reforma del conjunto de la educación superior en



España, que afectará al conjunto de planes de estudios de las distintas carreras universitarias, incluida la Diplomatura en Trabajo Social (Domínguez, 2005).

Este proceso, además del avance en la consolidación de los estudios en Trabajo Social a nivel superior, permite ganar un espacio propio en la dinámica universitaria, al consolidarse como un objeto de conocimiento (“Área específica de Conocimiento en Trabajo Social y Servicios Sociales”), a partir del cual, se crearon departamentos universitarios de Trabajo Social y Servicios Sociales, ampliando las posibilidades de participar en la dinámica científica y extensionista de la Universidad española (Domínguez, 2005). Nótese que, en concordancia con la expansión del Estado de Bienestar impulsado con la recuperación de la Democracia en España, tras la aprobación de la Constitución de 1978, se hace vincular la disciplina académica del Trabajo Social estrechamente con la Política Social y con una de sus áreas o sistemas institucionales de mayor presencia de la profesión de trabajo social: el sistema de los Servicios Sociales. Esto se puede comprobar al observar las materias principales que imparten los Departamentos de Trabajo Social, reunidos en torno al Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios

Para los años 90, el posicionamiento laboral determina la necesidad de revisar la formación para cumplir con nuevas competencias profesionales demandas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Domínguez (2005), señala que desde 1998, trabajaron conjuntamente el Consejo de Diplomados en Trabajo Social y la Conferencia de directores de Escuelas Universitarias de Trabajo Social para conseguir la transformación de la Diplomatura en Licenciatura²⁹, de 4 años de formación: una reivindicación de profesionales, profesorado y estudiantes, que no llegó a alcanzarse directamente, pero sí a través de la reforma de todos los títulos universitarios impulsada por los acuerdos europeos que llevaron a establecer el mencionado Espacio Europeo de Educación Superior. Esta reforma general de las universidades europeas provocaría que no hubiera titulaciones cortas (“diplomaturas” de 3 años, impartidas por Escuelas Universitarias) y titulaciones largas (“licenciaturas” de 4, 5 o 6 años, impartidas por Facultades o Escuelas Superiores). Todo el sistema universitario europeo unificará sus titulaciones: título de Grado (de 3 o 4 años, según el país), y títulos de posgrado

²⁹ El 13 de febrero de 2002 se aprobó la ponencia, por parte de la Subcomisión de Ciencias Sociales y Jurídicas del Consejo de Universidades, para la transformación de los estudios en Trabajo Social a cuatro años, otorgando el título de Licenciado en Trabajo Social.



(Máster y Doctorado). Evidentemente esto afectó al Trabajo Social, nivelando la titulación con el resto de titulaciones universitarias, de carácter profesional o no; y permitiendo el acceso del Trabajo Social a los estudios de posgrado (máster y doctorado), por tanto, a la especialización y a la investigación.

Un hito en este largo camino a la plena integración-homologación del Trabajo Social en la Universidad española fue la elaboración colectiva, por el conjunto de departamentos y de escuelas universitarias de Trabajo Social, del Libro Blanco del Grado en Trabajo Social, publicado en 2006, y que recogía todas las propuestas de reforma de estos estudios para avance de la disciplina y de la profesión, en concordancia con las directivas ministeriales lanzadas para el conjunto de estudios universitarios. De los acuerdos del Libro Blanco, posteriormente operativizados, según las directrices ministeriales, en una propuesta básica de título de Grado en Trabajo Social, común para todas las universidades que impartieran estos estudios, parten todos los Planes de Estudios de Grado en Trabajo Social que se ofrecen en las universidades españolas, cada cual, con sus diferencias específicas, según permite la autonomía universitaria, pero con unos acuerdos básicos comunes. El nuevo título y la reconversión de la mayoría de las Escuelas Universitarias en Facultades de Trabajo Social -o en Facultades de otra denominación pero que imparten también el Grado en Trabajo Social- son procesos que se implantan en el curso 2010-2011 en el conjunto del país.

Así pues, a finales de la década del 2000, el panorama español y europeo es alentador debido al incremento de la demanda laboral y del interés de la Unión Europea en estimular los estudios en Trabajo Social, al reconocerlos “como una inversión en el bienestar futuro de Europa, por su contribución al desarrollo humano y a la promoción de la cohesión social, mediante la prevención, como por su lucha contra los problemas sociales existentes” (ANECA, 2005, p.68).

En este sentido, cabe mencionar que el *Libro Blanco* (2006) señala un futuro de crecimiento, competitividad y empleo del Trabajo Social en España, basado en un estudio elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas en 1993, en el que aparecen los servicios de proximidad y de las mejoras de las condiciones de vida como los sectores económicos que previsiblemente van a tener una mayor capacidad de creación de empleo. En este sentido, señala la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (2005) que:



El trabajo Social, considerado como nuevo yacimiento de empleo, se explica también por todos los cambios sociales asociados a la propia evolución y transformación de nuestra sociedad. Los cambios en la familia y en las formas de convivencia; los desplazamientos de población a nivel transnacional, nacional y local, que nos sitúan ante el reto de construir una sociedad multiétnica e intercultural; cambios demográficos, con un progresivo envejecimiento de la población generando nuevas necesidades y servicios. Debemos situarnos en un contexto social, económico, tecnológico y cultural que presenta características nuevas. Por un lado, aparecen nuevas necesidades sociales que nos sitúan en nuevos escenarios con mayores exigencias, y por otro estos cambios han significado una creciente diversificación de áreas de actuación de los trabajadores sociales. Todo ello explica también un creciente interés e importancia de las cuestiones relativas a las políticas sociales en todo el contexto europeo.

La formación universitaria en Trabajo Social tiene una larga tradición en Escocia, por ejemplo, en la Universidad de Edimburgo ya se ofrecía formación en Trabajo Social en 1918, siendo reconocida como una institución que lideraba la formación en Trabajo Social. Entre las áreas de conocimiento especializadas reconocidas en Escocia encontramos el área Social Policy and Social Work. Ya en 1968 se promulgó una ley sobre el trabajo social, *The Social Work Scotland*. (ANECA, 2005, p. 42-68)

Los países de Latinoamérica contaron con el apoyo de profesionales del Trabajo Social de Europa. Como queda señalado con los casos del Servicio Social francés o del Servicio Social belga, como parte de un movimiento internacional de consolidación de la Unión Católica Internacional, que promovió el desarrollo de la asistencia social separada de la caridad y la filantropía” (Bueno, 2017, p. 70).

2.1.3 Desde Europa a América Latina, Las primeras escuelas de Trabajo Social

Los países de Latinoamérica contaron con el apoyo de profesionales del Trabajo Social de Europa. Como queda señalado con los casos del Servicio Social francés o del Servicio Social belga, como parte de un movimiento internacional de consolidación de la Unión Católica Internacional, que promovió el desarrollo de la asistencia social separada de la caridad y la filantropía” (Bueno, 2017, p. 70).



El Servicio Social fue implantado en América Latina entre los años de 1925 a 1935, toda la enseñanza que se impartía era a imagen y semejanza del modelo europeo, y, por ello, ponía especial énfasis en lo relacionado con la salud y la legislación social. En este sentido, a finales de 1930, nueve países de América del Sur recibieron influencia de la Unión Católica Internacional para reorientar la profesión en este subcontinente, siendo Chile el primer país en contar con una Escuela de Trabajo Social, nacida como una motivación filantrópica. Salum y Salum (2018) relatan el acontecimiento de la siguiente forma:

La primera escuela de Trabajo Social que se fundó en Chile fue la Escuela de Servicio Social Dr. Alejandro del Río en el año 1925, bajo el influjo del higienismo, corriente que, tanto en Chile como en Latinoamérica, propugnaba la necesidad de la intervención del Estado frente a las consecuencias del industrialismo y la urbanización. En este contexto, el Estado intenta mediar la Cuestión Social no como un deber caritativo sino bajo un enfoque técnico. La creación de esta Escuela surge como resultado de la visita del Dr. Alejandro del Río a Europa —específicamente a Bélgica— donde conoce a las visitadoras sociales y el modelo de intervención de problemáticas sociales implementado en ese país, elemento que contribuyó a cimentar el Trabajo Social en Chile. (Salum & Salum, 2018, p. 16)

En Chile, este centro fue conocido como Escuela de Servicio Social y dependía de la Junta Nacional de Beneficencia y Asistencia Social, la cual, según Castañeda y Salamé (2015), surgió como iniciativa del Estado destinada a atender las necesidades médico-sociales de la población de escasos recursos. Debido a la influencia del higienismo, el plan de estudios contenía cátedras de profilaxis e higiene, legislación de higiene y beneficencia, organización de la beneficencia pública y medicina legal, entre otras.

Castañeda y Salamé (2015) también destacan que la Escuela fue adscrita a la Universidad de Chile en 1970, siendo reasignada en 1980 al Instituto Profesional de Santiago. Posteriormente, en 1993 en el país se fundó la Universidad Tecnológica Metropolitana, que funcionó como “heredera legal” del Instituto Profesional de Santiago, “(...) institucionalidad que acoge a la Escuela de Trabajo Social depositaria de la herencia formativa de aquella pionera fundación” (Castañeda & Salamé, 2015, p. 403).



Cuatro años después, en 1929 se fundó la Escuela Elvira Matte Cruchaga, marcada por una profunda concepción cristiana. En este sentido, acorde con Moyano y Rivas (2017): “de ese modo, el carácter católico que la distinguió desde sus orígenes no solo fue el reflejo de un principio confesional, sino también del tipo de instituciones con las que se vinculó” (p. 323). En el plano de esta Escuela, la visitación social surge como un tema central de gran interés, consolidándose en ella una *Oficina Central de Servicio Social Industrial*.

Después de las escuelas chilenas, se creó la escuela de Perú, en la década del 30, como iniciativa de la Unión Católica Internacional de Servicio Social, de base conservadora francesa. Nació también la Escuela de Servicio Social del Uruguay en 1937. La Escuela de Uruguay, privada de origen católico, no estuvo especialmente afectada por esto en la formación profesional y en la definición del perfil profesional. Entre 1937 a 1952 se titularon aproximadamente 87 profesionales (Acosta, 2016).

El primer plan de estudios se inspira básicamente en la concepción cristiana del Servicio Social y toma como modelo el plan de estudios de la Escuela de Servicio Social “Elvira Matte de Cruchaga” de Santiago de Chile. (Rodríguez, 1981, Citado por Esquivel, 2013, p. 139)

Aunque en Uruguay fue la primera Escuela oficial, es importante mencionar que en 1926 la primera experiencia de formación se dio en la Facultad de Medicina como visitadoras sociales. Además, en 1950 la Facultad de Medicina creó una Sección de Escuelas y Cursos para Auxiliares de Médico. Es por esto que se plantea que Trabajo Social –como se lo conoce en la actualidad– nace en el país de Uruguay como una profesión en el marco de la medicalización hasta la oficialización de la primera Escuela privada en 1934 (Alba, 2003).

La Unión Católica Internacional de Servicio Social estuvo en la raíz de la creación de la primera Escuela en Uruguay; y, además, determinó el diseño académico y la orientación ideológica. Tuvo fuerte influencia norteamericana y europea y concentraba su labor en tres proyectos diferenciados: en primer lugar, los requerimientos del catolicismo y la acción social que este desarrollaba en todo el continente; en segundo lugar, la formación de las asistentes sociales con el objetivo de promover la salud mediante la educación; y en tercer lugar, la



propuesta del Seguro Social para atender las necesidades de los trabajadores y los conflictos entre patrones y operarios (Díaz & Gladys, 2008).

Así, el plan de estudios comprendía dos años, y los cursos dictados eran del área de medicina con influencia de la psicología europea. Las primeras egresadas de la carrera fueron tituladas como visitadoras sociales, y a partir de 1939 se denominaron asistentes sociales. En 1943, hubo una reforma curricular con influencia norteamericana, que subió a tres años la duración de los estudios y agregó al plan docente seminarios de servicio social, asistencia y ética profesional, así como prácticas intensivas (Díaz & Gladys, 2008).

Por otro lado, en la década de 1930 a 1940, surge la Escuela de Asistencia Social de Argentina, aunque antes es importante hablar sobre la primera Escuela de Servicio Social de este país, que se inicia con el Museo Social Argentino (MSA), que se funda en 1930 a imagen y semejanza de su homónimo en París de 1895. Cabe mencionar que este tipo de institución también existía en países del continente europeo como Bélgica, Austria, Italia y Alemania. La creación del MSA coincide con el auge del Movimiento de Reforma Social, que denunciaba las huellas y problemáticas sociales ocasionadas por la Revolución Industrial (Travi & Gardel, 2020).

El MSA presentaba mayor interés por la *cuestión social*, el conflicto de los obreros y la masa trabajadora con el empresariado y la situación social de vulnerabilidad, pobreza y opresión en general de la clase obrera. Para esto, proponía realizar análisis de la información escrita desde el ámbito académico, tanto dentro de Argentina como en el plano internacional, ya que esto permitiría visibilizar problemas que circulan en la sociedad. Las primeras secciones del grupo de estudio del MSA fueron ejercidas por Berta Wernicke, vicedirectora del Liceo de Señoritas y profesora de Educación Física. Las secciones se centraban en problemáticas sociales, económicas, cuestiones obreras, de educación, cultural e higiene social (Travi & Gardel, 2020).

Asimismo, en Argentina, los inicios se ilustran con los contenidos impartidos en el campo del Servicio Social del Instituto de Cultura Religiosa Superior Femenina de Buenos Aires, primera escuela católica de servicio social en el país fundada en 1933, dependiente de las ramas femeninas de la Acción Católica Argentina (ACA). Este Instituto se crea en una



coyuntura social que afectaba directamente a la mujer y a los miembros de la familia con la finalidad de brindar formación moral, religiosa e intelectual completa a las mujeres y jóvenes, principalmente a socios de la ACA. La carrera de profesorado de religión moral fue la primera impartida por el Instituto, con un plan de estudio de tres años en el que se abordaban temas sociales y religiosos “a la luz de la verdad” (Bonvicini, 2010)

Dependiente del Instituto mencionado en el párrafo anterior, se creó en 1940 la Escuela de Asistencia Social. Su objetivo esencial fue formar mujeres en aspectos que guiasen su actuación en la asistencia social en agrupaciones obreras, servicios hospitalarios, penitenciarios y organismos de beneficencia. A partir de 1943 fue oficializado el título por el Ministerio de Educación de la Nación, que daba la posibilidad a las egresadas de ejercer el Trabajo Social en distintos espacios institucionales (Bonvicini, 2007).

En Colombia, la formación en Trabajo Social surgió en 1936, en estrecha relación con el auge de las consecuencias ocasionadas por la crisis económica de 1929. La asistente social María Carulla Soler de Vergara realizó sus estudios en la Escuela de Asistencia Social para la Mujer de Barcelona, primer centro formativo de trabajo social creado en España, en 1932³⁰, ella organizó el programa de la Escuela de Trabajo Social anexada al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en Bogotá, con la finalidad de impulsar actividades sociales en las que las mujeres habían ya incursionado. En 1940, el Gobierno Nacional aprueba esta iniciativa y, en el mismo año, recibió el apoyo de la Unión Católica Internacional de Servicio Social (Bueno, 2017).

El interés político de la Iglesia Católica Romana influyó en el surgimiento del Trabajo Social como vía para contribuir a avanzar en la lucha contra los problemas sociales al mismo tiempo que frenaba el avance del ideario marxista. En este sentido, señalan Leal y Mañon:

Con tales fines desplegó al menos tres frentes que fueron: la evangelización doctrinaria a través de la prédica parroquial y la acción misionera, la organización de relaciones de ayuda o Bienestar Social como la Asistencia Social informada por la ética caritativa o una modalidad de la Autogestión denominada “Obrerismo” basada en la Doctrina Social

³⁰ Fundada por el médico Raúl Roviralta, a partir de la experiencia belga, con la colaboración de Antonia Ferrera, activista de la reforma social en España, siendo Ana M^a Llatas su primera directora, previamente formada en Bélgica y en Suiza



de la Iglesia y un frente académico centrado en la discusión filosófico teológica dentro del cual se originó la Unión Católica Internacional de Servicio Social fundada en Bruselas en 1925. (Leal & Malagón, 2006, p. 422).

En cuanto a Brasil, la Iglesia Católica tuvo un rol importante en la preparación de profesionales de Trabajo Social. En 1932, Odilia Cintra Ferreira creó un curso de formación social que era dictado por la trabajadora social belga Mile Adele de Loneaux. Las primeras estudiantes del curso fundaron un Centro de Estudios y Acción Social en Sao Paulo, con la finalidad de formar jóvenes católicas, el centro se dedicó a crear órganos afiliados en todo el Estado. Dos estudiantes viajaron a Bélgica a prepararse; a su regreso, la Universidad Católica de Sao Paulo creó la primera escuela de Trabajo Social siguiendo el modelo belga. A partir de 1939, la titulación de las primeras egresadas en 1938 fue certificada por el Ministerio de Educación (Cornelli, 2000).

En 1937, se fundó la Escuela de Trabajo Social por el Instituto Social Cristiano de Río de Janeiro, bajo la dirección de una trabajadora social católica de Francia.

A partir de allí, grupos católicos, impulsados por la jerarquía, crearon escuelas en Curitiba (1941), Recife (1944), Porto Alegre (1945), y Natal (1945), todas con influencia franco-belga, centradas en la formación para la asistencia social y la acción social. Esta influencia fue contundente hasta finales de la 2ª Guerra Mundial (Cornelli, 2000, p. 30).

La Unión Católica Internacional de Servicio Social tuvo influencia en la creación de la primera Escuela de Servicio Social en Costa Rica en 1942, financiada por el Consejo Directivo, la Caja Costarricense de Seguro Social y el Patronato Nacional de la Infancia. Hubo interés estatal por incorporar esta Escuela a la Universidad Nacional de Costa Rica, eso fue posible en 1944 por aprobación del Consejo Universitario. Los fundamentos teóricos-metodológicos de la formación se relacionaban directamente con la política social y la transformación del Estado. En este sentido, el desarrollo sociohistórico de Costa Rica permite visibilizar la vinculación de la formación en la Escuela de Servicio Social con el Estado y los intereses de la fracción socialista democrática; de hecho, organismos internacionales intervinieron en la creación del currículo vinculado a las tendencias socialdemócratas. Cabe



mencionar que los primeros directores de esta Escuela alinearon sus intereses profesionales en Estados Unidos (Brenes, 2019).

En Venezuela, Barrantes (2004) indica que el surgimiento de la formación para el *Trabajo Social* se produce en 1935, tras 28 años de dictadura del General Vicente Gómez. Luego de la muerte de éste, la sociedad civil venezolana abordó políticas basadas en formas de relaciones igualitarias y democráticas. Es así que, en el sentido asistencial, la parte médica-sanitaria, fue la encargada en centrarse en las desigualdades sociales ocasionadas por la dictadura, en la medida que el presupuesto financiero del estado lo permitiera, así como también para atender las problemáticas de familias afectadas por graves epidemias en el país, como fue el caso de la tuberculosis. En 1936, un grupo de médicos propició la creación de un grupo de mujeres voluntarias para realizar campañas, y se vio la necesidad de desarrollar actividades preventivas, que claramente iban más allá de la salud médica. Para desarrollar esta labor, se solicitó colaboración de asistentes sociales de Puerto Rico.

En este marco, se inauguró en 1941 la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, con el mismo grupo de mujeres voluntarias, dirigido por Luisa Amalia de Vegas, pionera con larga trayectoria de lucha por el bienestar de la población venezolana. El lema de esta escuela era “vivir es ayudar a vivir”. El plan de estudios era de un año, por lo que el 29 de enero de 1942 se gradúa el primer grupo de trabajadoras sociales, luego de esto ese día quedó establecido como el día del trabajador social venezolano (Ruíz, 2002).

Posteriormente, en 1945, se funda, como iniciativa privada, la Escuela Católica de Servicio Social, respondiendo a los principios del catolicismo y a la normativa de la Escuela Nacional de Servicio Social; en febrero del mismo año se conformó la Asociación de Trabajadores Sociales. A inicios de la dictadura de Pérez Jiménez, en 1952, la Escuela se cerró temporalmente destituyendo a todos los docentes opuestos al gobierno, meses más tarde se reabrió con equipo de profesionales afines a la dictadura. En 1958, tras el regreso de la democracia, la Asociación antes mencionada realizó gestiones para elevar la Escuela a rango universitario. En 1958 se crea la primera Escuela Universitaria de Trabajo Social, integrada en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.



Con posterioridad, se ofertó la carrera de Trabajo Social en la Universidad Católica Andrés Bello (1959), Universidad de Oriente (1968) y Universidad de Zulia (1977) (Ruiz, 2002)

En Bolivia, la asistencia social surge como respuesta a las consecuencias generadas por la Guerra del Chaco. Esta constituye una etapa en la que se agravan los problemas sociales, por lo que el Estado tiene la necesidad de implementar políticas públicas que den respuesta a la coyuntura social vinculada a la protección de menores que a causa de la guerra habían quedado huérfanos, sin educación y con necesidad de legislación legal. Las principales organizaciones que intervinieron para paliar esta problemática fueron la Cruz Roja Boliviana y las Samaritanas de la Cruz Roja, que tenía como Secretaría General a la señora Luz Sánchez Bustamante, quien luego fundó la Escuela Nacional de Asistencia Social y Educación Popular bajo dependencia del Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas (Lizarraga, 2000)

Desde el punto de vista académico-institucional, el Trabajo Social boliviano nace en 1950 desde un enfoque médico y jurídico, diseñado desde el Estado a través del Ministerio de Trabajo, Salubridad y Previsión Social, y con la orientación de la corriente chilena de la Escuela de Asistencia Social “Dr. Alejandro del Río”. En 1951 cambia su nombre a Escuela Nacional de Servicio Social. No obstante, en el país hubo varios intentos hasta lograr la fundación de la Escuela. La primera escuela de visitadoras sociales en 1936 no avanzó; la segunda escuela de visitadoras sociales en 1941 tampoco siguió la marcha ya que no se concretaron los decretos que eran indispensables. La Escuela de enfermeras y visitadoras sociales de 1945 sólo funcionó la de enfermeras. Asimismo, se encuentra la Organización del Servicio Social de Luchas Antivenéreas en 1943 y el Patronato Nacional de Menores organizado por el Estado para resolver problemáticas sociales que afectaban el bienestar de los menores producidos por la guerra.

En Ecuador, en la década de los 30, el país atravesaba una profunda crisis social, económica y política que agravó la situación de los sectores más desfavorecidos y marginados del país, así como la pobreza y desigualdad social existente. En medio de este escenario desalentador, el Estado debía brindar atención a esta población, producto de las luchas populares y de la corriente socialdemócrata que predominaba a nivel internacional en países vecinos, el gobierno expidió el Código de Trabajo en 1938. En ese mismo año, en Quito se



organizó un curso para visitadoras sociales con duración de un año. De 1939 hasta 1941 el curso fue financiado por la Corte Nacional de Menores, en el marco del Código de Menores de 1938, que en su declaraba la necesidad de contar con la figura del auxiliar técnico del servicio social profesional.

Por otra parte, en marzo 1945 se creó la Escuela de Servicio Social “Mariana de Jesús”, bajo la tutela de la Iglesia Católica. Meses más tarde, en noviembre del mismo año, se fundó la Escuela Nacional de Servicio Social, dependiente del Ministerio de Previsión Social, con la finalidad de formar a trabajadores sociales laicos. Consideraciones sobre la evolución de las leyes y requerimientos para las carreras formativas, llevaron al equipo directivo de la Escuela a tomar la decisión de anexarse a la formación universitaria como Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central de Ecuador, en Quito, en el año 1967, siendo así la primera Escuela del país en otorgar la licenciatura en Trabajo Social. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento del Régimen Académico, cambió su nombre a Carrera de Trabajo Social (Duque, 2014).

El auge de la profesión en Ecuador se dio, por tanto, en la década de los años 50, momento histórico en el que el Gobierno estatal consideró la necesidad de tecnificar el conocimiento de los problemas sociales del país. En este período se creó la Junta Nacional de Planificación encargada de atender a las personas de la clase trabajadora.

Años más tarde, se crea el Plan Decenal de Desarrollo 1964-1973, que amplía los ámbitos ocupacionales del Trabajo Social, debido a diversas reformas y del surgimiento de programas de asistencia social. Esta situación dio lugar a que varias universidades anexaran o crearán las Escuelas de Servicio Social. En 1960, el Club Rotario crea el Patronato de Servicio Social iniciando la formación de profesionales en Trabajo Social en Guayaquil, y en 1969 se anexe a la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil; en el mismo año se crea la Escuela de Servicio Social de la Universidad Estatal de Cuenca (Portugal & Carranco, 2012).

La descripción del surgimiento de algunas de las primeras escuelas en América Latina que aquí acabamos de hacer, tuvo como intencionalidad llamar la atención de la fuerte conexión histórica que Trabajo Social latinoamericano mantiene con el europeo. Los



antecedentes reseñados muestran que la historia de las escuelas de formación y, con ello, de la formación en Trabajo Social en América Latina, tiene su origen e influencia de Bélgica, Francia y España, países que, con su fuerte presencia del Catolicismo, fueron promotores de la diáspora del Trabajo Social al Nuevo Continente a través de la Iglesia Católica o, en general, de esta confesión.

Esta tarea iniciada constituye otra línea emergente de la presente investigación, con la barrera que la mayoría de los artículos consultados tuvieron que ser traducidos del francés. En español, no son muchos los artículos de académicos hispanoparlantes que “tiren” de la cuerda de la Historia y hayan iniciado la reconstrucción sistemática del origen europeo de las escuelas de Trabajo Social en América Latina.

Claro está que los procesos históricos no tienen una sola causalidad, que la causalidad de cualquier hecho o fenómeno de la historia es siempre multicausal, sean más o menos de carácter estructural la causas, unas veces entrelazadas en una maraña, otras, encadenadas en complejas secuencias. Cuando la Iglesia Católica modifica su visión de la Acción Social, superando la Caridad para avanzar hacia una exigencia de responsabilidad pública de la justicia social, intenta responder a las nuevas exigencias sociales del sistema económico-social emergente (el capitalismo), el nuevo tipo de Estado que va naciendo en los países occidentales tras la Revolución Francesa y su Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), y las luchas, agitaciones y revoluciones que las modernas sociedades capitalistas provocan, con una parte de la población (las clases trabajadoras) vulnerabilizada que se revuelve contra las injusticias sociales. El Catolicismo también da entonces su respuesta a la “cuestión social”, conciencia extendida durante el siglo XIX, que lleva a la Iglesia a ofrecer otras respuestas a los problemas sociales: hablamos del catolicismo social, inaugurado, como se sabe, por las encíclicas del Papa León XIII (papado desarrollado entre 1878 y 1903), que está a la base del trabajo social emergente en los citados países, que se va trasladando a Latinoamérica, en un complejo pero compartido proceso, modulado por las situaciones específica de cada uno de nuestros países latinoamericanos

Con la finalidad de contribuir a esta línea de investigación, se elaboró el siguiente mapa en el que se ubica en los países europeos y norteamericanos las organizaciones que contribuyeron al anterior propósito. Iniciando en Ámsterdam (Países Bajos), 1889, que está en

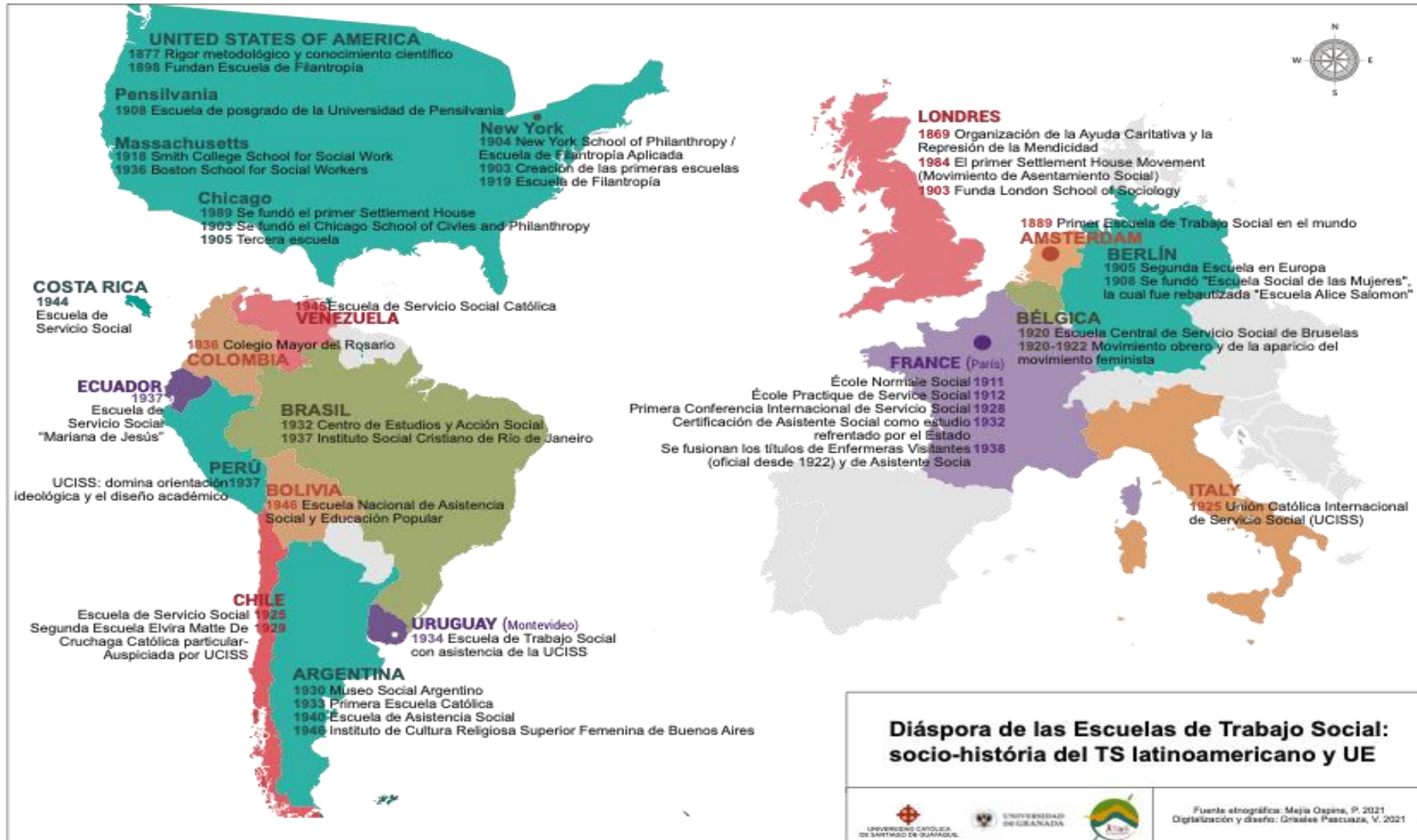


una de las regiones holandesas de tradición cristiana más protestante (calvinista) -en otras regiones, sobre todo en las meridionales, perduró el catolicismo-, ciudad en donde se reconoce que fue fundada la primera Escuela de Trabajo Social del mundo, a partir de allí se ubican las fechas y organizaciones que contribuyeron a la diseminación del Trabajo Social internacionalmente, con especial énfasis en el catolicismo social, que sirve de vehículo a la primera escuela latinoamericana de servicio social (trabajo social), creada en Chile en 1925.



Mapa 1

Diáspora global del Trabajo Social hacia América Latina



En general, para la llegada a los países de América Latina se contó, con la colaboración de alguna colega profesional oriunda de Europa o, en su ausencia, con una escuela local, pero que contenía la formación de países europeos. En este periodo, la formación europea ejerce una clara influencia en América Latina (Lima, 1984, pp.183-184).

Es así que, en septiembre de 1947, la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS) le escribió a Víctor Manuel Sanabria para que les ayudará a extender sus vinculaciones en América Central y el Caribe, y de paso valorar la fundación de una Escuela de connotación católica en Costa Rica (AHA, 1947, caja 56, Folder A, oficio 24). El secretario general de dicha organización, el señor Boers, le decía a Víctor Manuel Sanabria:

Creemos que en estos países [América Central y el Caribe] la Escuela Católica de Servicio Social responde mucho mejor a las necesidades de la población, y nos preguntamos si nos puede decir cómo llegar a promover escuelas católicas de servicio social. También nos gustaría saber si en su país una escuela de este tipo tendría lugar. (AHA, 1947, caja 56, Folder A, oficio 24)

Las gestiones propuestas por la Unión Católica no eran casuales, para agosto de ese año, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) había impulsado un congreso en Colombia en el cual le sugería a las autoridades de los países de América Central y el Caribe promover la fundación de Escuelas de Servicio Social. Pareciera ante ello, que la Unión Católica quería aprovechar la posible fundación de escuelas de Servicio Social para extender sus objetivos católicos a esta región de las Américas (AHA, 1947, caja 56, Folder A, oficio 24).

2.1.4 Surgimiento de las asistentes sociales en América Latina. El caso de Chile

No disponiendo de suficiente y amplios estudios sobre la irrupción del campo profesional del trabajo social en el conjunto de América Latina, y comprobado el desarrollo desigual de la investigación (países muy bien estudiados, países con apenas investigaciones suficientemente detalladas), en vez de realizar un relato general a partir de toda esta desigual información, hemos optado por centrarnos con un cierto detenimiento en uno de los países mejor estudiados, Chile, por varios motivos: (i) uno de los países latinoamericanos de mayor tradición y constancia democrática y más desarrollada institucionalidad, a pesar de todas las



limitaciones y vicisitudes, incluidos los períodos dictatoriales; ii) con organizaciones sindicales y populares de fuerte presencia en el conjunto de la ciudadanía; (iii) de buen desarrollo universitario; (iv) a pesar de su dependencia del capital internacional, de un constante desarrollo económico, acompañado de un desarrollo social que, comparativamente con otros países, ha ido arrojando mejores indicadores sociales; (v) es el primer país latinoamericano que crea una escuela de formación de trabajadoras/es sociales, siendo en cierta medida, país pionero en la emergencia del campo disciplinar y profesional del Trabajo Social. Por tanto, acercándonos al caso chileno podemos entrever con cierto detenimiento el contexto en el que surgen los primeros atisbos claros de esa nueva profesión en América Latina, que iba gestando a nivel internacional ya desde algunos años atrás en países democráticos “centrales” (Europa, América del Norte anglosajona o francesa): la de trabajador o trabajadora social.

Con la finalidad, pues, de conocer el origen de la asistencia en América Latina, se presenta este apartado en el que se exponen los antecedentes de su surgimiento en Chile, a inicios del siglo XX, tomado como referente.

Por entonces estaba este país andino celebrando el centenario de la independencia de Chile como república, desligada del imperialismo español; una época en la que los conceptos de barbarie y civilización, se instalaron en el discurso de la sociedad chilena de por entonces. Para esto, se identifican tres “barbaries” que se entrecruzan de forma simultánea en la primera década del siglo en el país. Para los grupos profesionales, la barbarie significaba la pobreza de la ciudad y el aumento de mortalidad de los niños; para la clase dirigente y la Iglesia, la barbarie representaba el movimiento obrero, que amenazaba la puesta en marcha de la revisión de los principios de la civilización occidental; mientras que para el movimiento obrero, esta residía en la burguesía, por la tiranía, explotación, desgobierno y miseria que proveniente de Europa (Illanes, 2006).

Las medidas ejecutadas por el gobierno chileno para afrontar el descontento social que era expresado mediante el movimiento obrero en un principio, y luego por otros movimientos o grupos civiles laicos ligados a campos profesionales como leyes, servicio social, educación y medicina. En consecuencia, un aspecto característico de la modernidad quedó plasmado por el fenómeno de progresiva profesionalización, este proceso es entendido como “la acción de



intervención a nivel ampliado de la sociedad, sobre la base de ciertas premisas otorgadas por la ciencia” (Illanes, 2006, p. 13).

El fenómeno antes mencionado llevó a una reforma sociopolítica, marcando así un cambio radical en la política en curso de la modernidad occidental. Con la finalidad de reparar el daño a las condiciones de vida de la población, prevenir este daño e incorporar a la población en un proyecto nacional, surge el término de política social que

Tenderá a profesionalizar la intervención civil y estatal sobre los pobres en particular y los trabajadores y el pueblo en general, con el objeto de hacerlos funcionales a los objetivos de producción (de riqueza), de reproducción (ideológico-cultural) de la civilización moderna o de mayor o menor democratización de las estructuras por la vía política, es decir, no represiva /no revolucionaria. (Illanes, 2006, p. 14)

Con esta redefinición de la intervención social acompaña la historia de la formación de profesionales de lo social, en el intento por abrir rutas para potenciar y desarrollar las capacidades productivas que generan riqueza y revitalizar la reforma sociopolítica. La tarea nacional que había en ese momento, iniciaba con salvarles la vida a los hijos de los obreros, momento en el que se acrecentó los niveles de mortalidad infantil instaurando un récord mundial, así Santiago de Chile, capital de país fue la ciudad con más mortalidad infantil en el mundo, fenómeno relacionado especialmente con gastroenteritis aguda y deshidratación. Pensamos que es importante reflexionar cómo surgió lo que Illanes (2006) denomina “política social de revitalización popular”.

Es por ello que, Goicovic Donoso (2000) menciona que la historia de la política social en Chile data de comienzos del siglo XX, con las movilizaciones populares, principalmente con el movimiento obrero, que cuestionaron la estabilidad del gobierno, su régimen de dominación y que hicieron necesaria la elaboración y aplicación de medidas sociales por el Estado. Cabe mencionar que esta política social se orientaba al conjunto de sectores populares, sin realizar distinciones entre ellos, debido a la carencia de un modelo teórico general que permitiese abordar de forma coherente el tema de la pobreza. El hecho contrastado es que a partir de la década de 1930 hubo un creciente desarrollo social, por lo que las personas de sector populares y en situación de pobreza y pobreza extrema obtuvieron



más políticas sociales que mejoraran la situación y un lugar importante en la agenda política de los gobiernos de turno (Goicovic, 2000).

Siguiendo la documentación explorada, podemos afirmar que el contexto sociopolítico en el que surgió la profesión en Chile está situado al final de la Primera Guerra Mundial, en la etapa entre las dos Guerras Mundiales, un periodo histórico caracterizado por grandes crisis políticas y económicas internacionales que se sucedieron, que afectó marcadamente a este país como a tantos otros de la América Latina. Estos hechos trajeron grandes cambios en el centro hegemónico del capital, que supusieron la gran expansión del capitalismo norteamericano, aumentando sus inversiones en Chile para obtener materias primas, originando grandes transformaciones en todo el orden de las cosas en el país, incluida la consiguiente presión social que conllevó a aprobar en el Estado chileno una serie de Leyes Sociales, en un intento de avanzar, aunque de manera limitada, en la forma política de Estado social. La aplicación de estas leyes requería de profesionales especializadas para intervenir de forma racional y técnica mediante programas para sectores deprimidos, con la finalidad de asegurarles su subsistencia. En la política nacional, ya con la elección presidencial en 1920 de Arturo Alessandri, hubo una serie de iniciativas sobre reformas civiles que no siempre contaron con el apoyo del Congreso Nacional, pero que lentamente consiguieron ir abriéndose paso (Camacho, 2008).

El apartado político-institucional visibilizó el protagonismo de un grupo de mujeres que tenían un papel principal, y eran las *visitadoras a domicilio*, quienes realizaban el mayor esfuerzo en el campo de la intervención popular; para realizar sus visitas caminaban desde las instituciones hasta los domicilios y viceversa; desde la fábrica a la casa de los obreros y viceversa. Estas mujeres, encarnaban y aplicaban las directrices de la política social impulsadas por los gobiernos chilenos de la época; además, tenían una relación compleja e intensa con las mujeres del campo. Es así que Illanes (2006) indica que estas visitadoras a domicilio constituyen la clave de la aplicación de las políticas sociales chilenas del siglo XX, realizando prácticas de mediación entre el pueblo y las instituciones:

Este trabajo de mujeres tiene una matriz caritativa tradicional; no obstante, pensamos que en el siglo XX esta matriz adquiere un carácter propio y específico: estaríamos frente a lo que podríamos llamar una moderna "necesidad política del género femenino en tiempo de crisis", con el fin de restablecer los lazos rotos entre un pueblo



profundamente insatisfecho y un sistema anquilosado en el orden de las instituciones, las clases, la propiedad y el Estado. (Illanes, 2006, p. 18)

Asimismo, estas mujeres se esforzaban por generar nuevas rutas en distintas direcciones para calmar la necesidad del cuerpo-alma, sobre todo, de las mujeres populares y sus hijos víctimas de maltrato. Cabe mencionar que, al hablar de la necesidad política del género femenino, se refiere al trabajo que realizaban las mujeres visitadoras. En este sentido, el rol político de estas mujeres se dirigía en los nudos críticos del sistema, interviniendo en las relaciones sociales, agrarias e industriales, que era donde se visibilizan más las presiones por el cambio estructural (Illanes, 2006).

El Golpe Militar de carácter social se dio el 11 de septiembre, y asumió la Junta de Gobierno el general Luis Altamirano, al que sucedería, al año siguiente, un nuevo golpe militar para reponer al Presidente destituido, Alessandri, en el exilio, a cuya vuelta a Chile, y tras debate y plebiscito, se aprobó finalmente la Constitución Política de 1925, que reducía el parlamentarismo, optando por un sistema más presidencialista, pero que supuso, igualmente, la constitucionalización del Estado social; una Constitución que duraría hasta 1973, cuando el golpe del General Pinochet contra el presidente Salvador Allende. Esta Constitución de 1925 supuso la génesis de las principales políticas sociales chilenas, que crearon conciencia de enfrentar estos problemas a través de acciones sociales organizadas, con personal técnico profesional y preparado, lo cual sienta los cimientos para la creación del Servicio Social Profesional (Aylwin, 1999). Aunque, la iniciativa orgánica civil, alcanzó presencia estatal un año antes, alineados con la revuelta militar de 1924: podemos decir, con Illanes (2006) que un grupo de militares y médicos pusieron las bases del Estado Asistencial de Chile, fundándose en ese contexto la primera Escuela de Servicio Social de Chile y de Latinoamérica, por el Dr. Alejandro del Río, en 1925, institución formativa que llevaría su nombre.

Recordemos que el Dr. Alejandro del Río Soto Aguilar nació el 3 de mayo de 1866 en un hogar venerable y distinguido, en una familia burguesa. Por su calidad de alumno y entusiasta investigador obtuvo una beca en Europa donde se recibió de médico en 1889, allí, aparte de profundizar en temas de medicina, también lo hizo con temas relacionados a lo social y la filosofía. Ejerció en Chile como profesor de Bacteriología y Clínico Otorrinolaringólogo que lo llevó a la fama en todo el continente, pero, aun así, su mayor



preocupación era la realidad que se vivía en los hospitales, las necesidades humanas y sociales y la pobreza. De ahí que, motivó a la asistencia del paciente en el plano patológico y social. Su espíritu crítico, lo llevó a incursionar en el ámbito de la higiene y la asistencia social, en 1897 fue designado como director del Instituto de Higiene lo que posibilitó que plantee sus inquietudes en el área médico-social (Gómez, 1999).

En 1924, viajó a varias ciudades de Europa para conocer acerca de la política sanitaria, al regresar a Chile volvió con el concepto de Sanidad y Asistencia como algo inseparable lo que le permitió fundir en un solo Servicio Sanidad y Asistencia Social. Años más tarde, viajó nuevamente a Europa donde conoció al profesor Rene Sand, a quien planteó sus inquietudes médico-social, fue este último quien le dio detalles de la Escuela Central de Servicio Social de Bruselas. De esta forma, el Dr. Del Río interiorizó todos los aspectos de la formación de las visitadoras sociales, enfatizando que con una profesión así podría abarcar los distintos campos de trabajo con las familias (Gómez, 1999).

Con esta motivación, el Dr. Alejandro del Río, el 22 de abril de 1924, propuso a la Junta de Beneficencia crear una Escuela de Servicio Social, con las mismas bases de la Escuela de Bruselas, y al siguiente mes, se inició dicha gestión por medio de un consejo directivo liderado por el doctor Del Río. Para esto se obtuvo una casa de Agustinas donde la Escuela funcionó por dos años. El Dr. Sand motivado por el accionar de su colega, viajó hasta Chile y brindó una fructífera colaboración para esta Escuela que recién iniciaba su formación. A su regreso a Bruselas, realizó las gestiones necesarias para enviar una directora a Chile, y fue en febrero de 1925 que comunicó que la Escuela contará con la dirección de Madame Jenny Bernier quien tenía una larga experiencia profesional y técnica para asumir el cargo, pues se desempeñaba en un alto cargo directivo de la Escuela Obrera Superior de Bruselas (Gómez, 1999).

Considerando todo lo anterior es que el 4 de mayo de 1925 se creó y se iniciaron las clases en la primera Escuela de Trabajo Social en Chile, a fin de instaurar la profesionalización de los Servicios Sociales, generando un hito importante para América



Latina. La primera Escuela se denominó “Doctor Alejandro del Río³¹”, en honor al médico que proporcionó su surgimiento, quien al viajar a Europa se contactó con otras Escuelas de Servicio Social, considerando que son profesionales colaboradores en el campo de la salud. De forma que esta Escuela se crea como dependiente de la Junta Nacional de Beneficencia y Asistencia Social (Castañeda & Salamé, 2015).

La profesión en Chile, surgió con orientación paramédica con influencia europea, francesa, belga y alemana de carácter feminista. Aunque predominó la influencia belga de corte asistencial en el área de la salud, debido a que era prioridad de la Junta Nacional de Beneficencia la organización y administración de hospitales para asegurados e indigentes. Razón por la cual, en la primera etapa de la Escuela, la enseñanza se enfocó en preparar personal para que labore en el campo médico-social atendiendo al enfermo y a su familia, con énfasis en el tratamiento de los diversos problemas sociales que pudiesen estar afectando la recuperación. Además, se debía investigar sobre el medio ambiente, para aportar estos datos al médico y así contribuir con el diagnóstico y posterior tratamiento (Gómez, 1999).

El Estado respaldó la Escuela mediante la Junta, permitiendo que la Escuela alcance un gran nivel de desarrollo, se perfeccione en el extranjero y amplíe la intervención con individuos y familias, al grupo y comunidades. Sin embargo, las demandas de la realidad por la crisis del primer cuarto del siglo e implementación de incipientes políticas y leyes sociales del gobierno de turno permitieron que las profesionales de Servicio Social sean requeridas, por lo que se expandió nuevos campos para la profesión en la educación, nutrición, servicios de bienestar, seguridad social, viviendas, etc., y demás plazas especialmente en la parte de administración pública (Ramírez, 2004).

A inicios de la Carrera la duración de la formación era de tres años con énfasis en educación sanitaria y familiar y nociones de Medicina General y Salud Pública. El carácter de la profesión en esa época era de carácter paternalista, asistencial y enfocado en el problema. Por lo que la intervención con el individuo y la familia se centraba en adaptar al hombre a la sociedad, en concordancia con el paradigma funcionalista al que se adscribe en sus inicios el

³¹ El Dr. Alejandro del Río Soto Aguilar, fue también el fundador del Hospital de Urgencia Asistencia Pública (denominado también Posta Central), de la primera Escuela de Enfermeras Sanitarias y, entre 1924 y 1925, ministro de Higiene, Asistencia y Prevención Social de la Junta Militar dirigida por el general Altamirano, antecedente histórico del actual Ministerio de Salud (MINSAL) de la República de Chile.



Servicio Social. La formación contemplaba dos prácticas; una de secretaría; y otra práctica profesional que consistía en visitas a instituciones para que el estudiantado tenga contacto con los problemas de los necesitados y los recursos existentes en las instituciones (Duarte, 2013).

Por su parte, el título que se entregaba era el de *visitadora social*, puesto a que visitaban los domicilios de los más necesitados, esto lo hicieron siguiendo la histórica recomendación de uno de los precursores del Servicio Social, San Vicente de Paul (Gómez, 1999). Aunque a partir de 1941, se sustituyó el título por *asistente social*. Posteriormente, en 1952 al reorganizarse el servicio de atención de salud pública en el país, la Escuela pasó a depender del Servicio Nacional de Salud. Y en 1970 fue anexada a la Universidad de Chile hasta 1980 (Castañeda & Salamé, 2015).

Las primeras directoras de la Escuela fueron belgas, Madame Jeny Bernier, de quien se habló anteriormente, y Madame Leo Cordeman De Bray. Luego, la tercera directora interina sería la chilena Luisa Fierro, quien asumió el cargo hasta la llegada de Cristine Galitzi, doctora en Servicio Social en Estados Unidos. Bajo su dirección se inició una larga lista de profesionales chilenas que lograron obtener becas para estudiar en países de Europa, Estados Unidos y Canadá. Estas profesionales, permitieron construir el Servicio Social acorde a la coyuntura social y las necesidades de cada época (Gómez, 1999).

En 1929, cuatro años más tarde, se fundó la Escuela de Servicio Social “Elvira Matte de Cruchaga” dependiente de la Universidad Católica de Chile, que tenía influencia de Estados Unidos. Y su misión principal era formar a visitadoras sociales que bajo los fundamentos de la religión católica atiende el aspecto moral y el perfeccionamiento de las personas. Por lo que, el currículum tenía asignaturas como pedagogía, religión, psicología y sociología; también, asignaturas de carácter prácticos como atención a enfermos en domicilios, técnicas de oficina, tratamiento de caso individual y social y trabajos manuales (Duarte, 2013):

Estas primeras escuelas tenían una serie de similitudes y diferencias: ambas compartían “el espíritu modernizador del Estado asistencial” y la “intervención científica de la miseria” (González, 2010). Sus mayores diferencias tenían relación con las distintas ópticas que encarnaba cada institución. La escuela laica aspiraba a la neutralidad en la intervención de los problemas sociales, el establecimiento del modelo biomédico y del



enfoque higienista. Por otro lado, la escuela católica rechazaba la neutralidad y formaba visitadoras sociales inspiradas en la doctrina católica, los valores cristianos y con un énfasis en los problemas morales de las personas (González, 2010, citado por Duarte, 2013, p. 259).

A partir de la creación de estas dos escuelas, la mediación entre el pueblo y el Estado o demás instituciones que hasta ese entonces era realizada de forma voluntaria por las mujeres visitadoras, se consolidó y acrecentó, expandiéndose en todos los campos en donde habitaba el mundo laboral y popular. Esto conlleva que años más tarde, en 1940, se crearon nuevas Escuelas en otras provincias. Como se puede observar

El nuevo modelo de vinculación entre pueblo y Estado vía la asistencia y mediación femenina surge, así, desde una experiencia de poder y gobierno civil y que va a penetrar por dentro y rodear por fuera al nuevo Estado nacional que, en esta etapa -1924/1938- podríamos denominar "Estado Nacional-Asistencial". Con posterioridad a 1938 pensamos que este modelo de Estado se va a consolidar y proyectar, alcanzando un nivel de mayor "compromiso social". (Illanes, 2006, pp. 19-20)

2.2 Posturas y Dinámica académica-formativa del Trabajo Social en encuentros y eventos latinoamericanos

La historia de encuentros, cercanías y sinergias entre la comunidad de Trabajo Social y otros profesionales de lo social en América Latina, se inicia bajo la tutela de la Organización de los Estados Americanos -OEA-, creada en 1948³², con la intención de analizar el Servicio Social. Fueron los Congresos, con los pro y contras, tanto para quienes organizan como para quienes asisten, los que generaron una agenda en Latinoamérica, aunque no se podría decir que, del Trabajo Social Latinoamericano, ya que su voz emergió con el Congreso de 1971, celebrado en Quito, sino del servicio social en Latinoamérica.

³² La Organización de los Estados Americanos es el organismo regional más antiguo del mundo, cuyo origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington, D.C., de octubre de 1889 a abril de 1890. En esta reunión, se acordó crear la Unión Internacional de Repúblicas Americanas y se empezó a tejer una red de disposiciones e instituciones que llegaría a conocerse como "sistema interamericano", el más antiguo sistema institucional internacional. La OEA fue creada en 1948 cuando se suscribió, en Bogotá, Colombia, la Carta de la OEA, que entró en vigencia en diciembre de 1951. Si bien el primer Congreso fue antes, 1945, este hizo parte de los que se realizaron con el fin de estructurar lo que luego sería el sistema interamericano (lo resaltado es propio). Recuperado el 11 de abril del 2021, en: http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp



Estos Congresos reflejaron las preocupaciones, intereses, inquietudes y tendencias del servicio social, el desarrollo y el bienestar social, muy marcados por los intereses e influencias norteamericana y europea (belga, francesa y alemana):

A partir de la II Guerra Mundial, la política de «buen vecino» de Franklin Roosevelt, tuvo su influjo en el Servicio social continental: en diferentes programas concebidos por especialistas norteamericanos, comenzaron a trabajar como profesionales, asistentes sociales. Por otra parte, muchas de ellas fueron a capacitarse a los Estados Unidos. En el I Congreso Panamericano se refleja claramente la influencia norteamericana; en dos resoluciones de ese Congreso se hace referencia a ello: «El I Congreso Panamericano de Servicio Social agradece a la Asociación Americana de Escuelas de Servicio Social y a la Oficina de Coordinación de los Asuntos Interamericanos de Estados Unidos de Norteamérica, por las becas facilitadas a los estudiosos de Servicio Social en Latinoamérica», y en otra Resolución se dice: «El I Congreso Panamericano de Servicio Social expresa su reconocimiento a la Oficina del Niño del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos de Norteamérica por su acción preponderante en favor del desarrollo del Servicio Social y de la mutua comprensión de las Escuelas de Servicio Social en las Américas» (OEA, 1951, p.391).

Esto estuvo muy presente hasta el Congreso celebrado en Perú en 1965, donde se continuó el debate, en una línea crítica, sobre las reflexiones surgidas en 1961, en Costa Rica, sobre los comienzos y cambios para la intervención social.

2.2.1 *Encuentros y eventos latinoamericanos realizados en Ecuador*

Ecuador siempre ha estado presente en el proceso de consolidación de los debates en América Latina, esta presencia del país estuvo muy marcada por una estrecha relación con las demás escuelas de la Región Andina que por las posibilidades del CELATS y la cercanía fronteriza permitieron una agenda académica muy significativa para el desarrollo tanto académico como gremial del Trabajo Social. En la siguiente línea de tiempo se reconstruye los eventos más notables, iniciado en el año 1938 con el cursillo de visitadoras sociales realizado en Quito, evidencia del liderazgo de Ecuador en la gesta del Trabajo Social Latinoamericano.



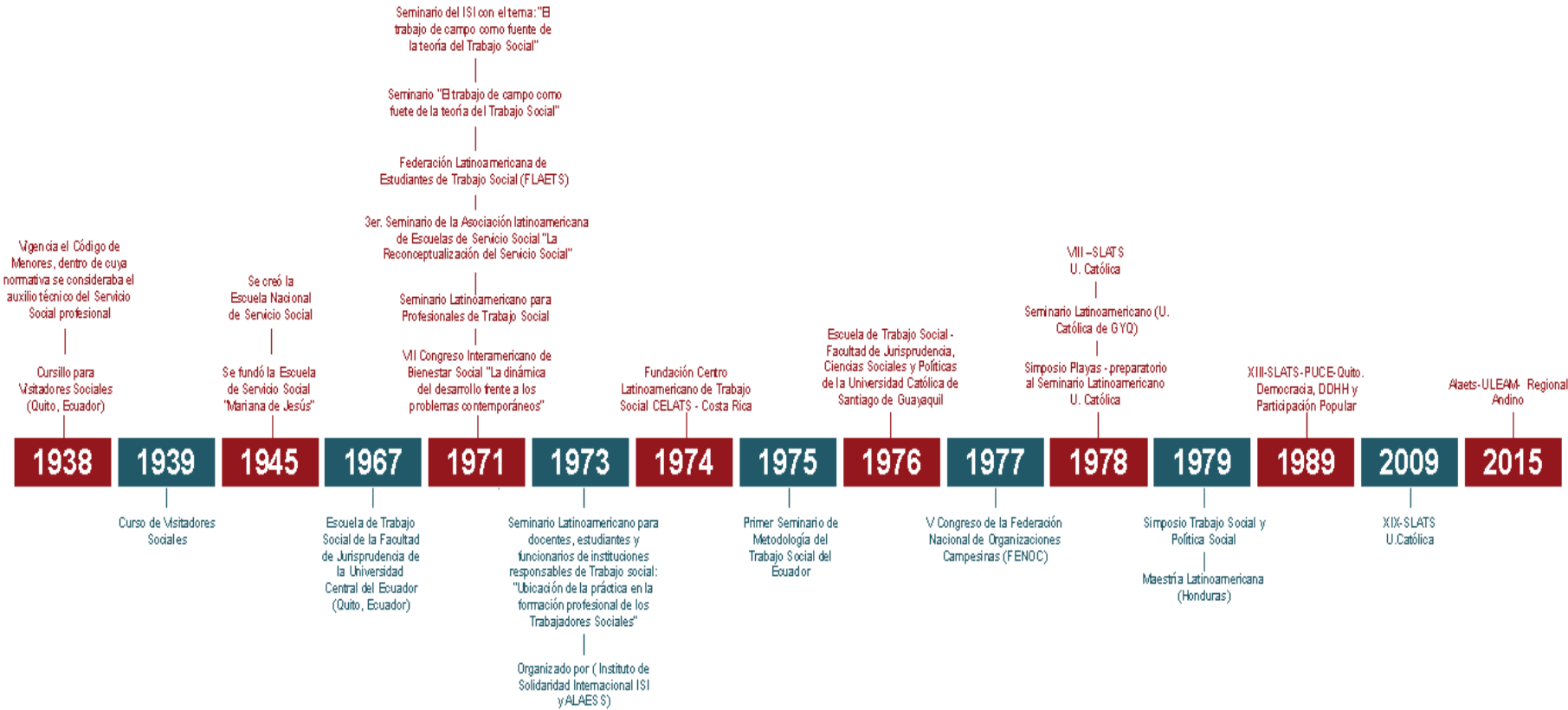
Muestra de ello, en Perú y Ecuador se reconocen los inicios de la Asociación de Escuelas de Trabajo Social y la apertura de nuevos espacios de encuentros, los Congresos, que contaron con dos eventos preparatorios realizados en Ecuador: el III Seminario de Escuelas de Servicio Social (Quito, 18-24 de julio) patrocinado por ALAESS, en el que se debatió el tema: «La reconceptualización del Servicio Social», y el Seminario de Instituto de Solidaridad Internacional (ISI), celebrado en Ambato (18-24 de julio), que trató el tema <<El trabajo de campo como fuente de la teoría del Trabajo Social>>



Infografía 1

Eventos nacionales, regionales y latinoamericanos desarrollados en Ecuador

Línea de tiempo eventos nacionales, regionales y latinoamericanos desarrollados en Ecuador



Al detenernos en el recorrido por los seis Congresos Panamericanos, anteriores al realizado en 1965, fecha del surgimiento de Asociación Latinoamericana de Enseñanza en Servicio Social (ALAESS, en adelante), se reconoce una historia construida bajo el impulso de organismos multilaterales, en especial por la OEA, para dar inicio a la tradición de realizar congresos o seminarios nacionales, regionales o latinoamericanos, cuyo aporte a la formación en Trabajo Social es indiscutible.

La tradición data de 1945, fecha en la que se realizó el primer Congreso Panamericano de Servicio Social en Chile. Posteriormente, de manera ininterrumpida, se celebraron cada tres años hasta 1971. Ecuador formó parte del Comité que los presidió, en la figura de la Licenciada Hilda Agüez de Jaramillo, quien pertenecía a la Corporación Femenina Ecuatoriana CORFEC.

Los Congresos contaban con el aval del gobierno del país donde se realizaban, cuyo nombre en un principio hizo referencia a Congresos de Servicio Social, hasta el Congreso celebrado en Caracas-Venezuela (1971), en el que cambiaron de denominación a Congresos de Bienestar Social.

El cambio obedeció a las temáticas de la Conferencia Internacional de Bienestar Social, que pretendió promover el intercambio de experiencias, conocimientos e información en el campo del bienestar social. Los años 70 introducen nuevos propósitos, en 1968, al plantear como objetivos:

- a) Promover el intercambio de experiencias, conocimientos e información entre todas las asociaciones, profesionales e instituciones públicas y privadas interesadas en el campo del Bienestar Social.
- b) Contribuir a que la acción social se realice considerando el respeto a la dignidad de la persona humana y el derecho a su libre determinación.
- c) Coadyuvar en la incorporación de los objetivos sociales en los planes y programas de desarrollo.
- d) Colaborar con Organismos Nacionales e Internacionales que trabajan en la esfera de Bienestar Social, en aquellas actividades afines a los propósitos de la Conferencia.
- e) Propiciar el esclarecimiento de necesidades, recursos y aspiraciones de los países americanos, para el conocimiento de la problemática social del Continente.



f) Fomentar la mejor capacitación del personal técnico que actúa en los programas para el Bienestar Social de los países americanos.

De igual manera, la preocupación por el desarrollo, la planificación y los problemas inherentes a los países en vía de desarrollo surgen o se hicieron visibles en el V Congreso, celebrado en Lima, en 1956. Herman Kruse, trabajador social, profesor e investigador en Trabajo Social uruguayo, presentó una interesante síntesis de los Congresos realizados en América Latina, desde 1945 hasta 1967, en un capítulo del libro Introducción a la teoría científica del servicio social (1972)³³ De este capítulo se parte para construir la siguiente línea de tiempo.

³³ Recuperado el 01 de abril de 2021; En:

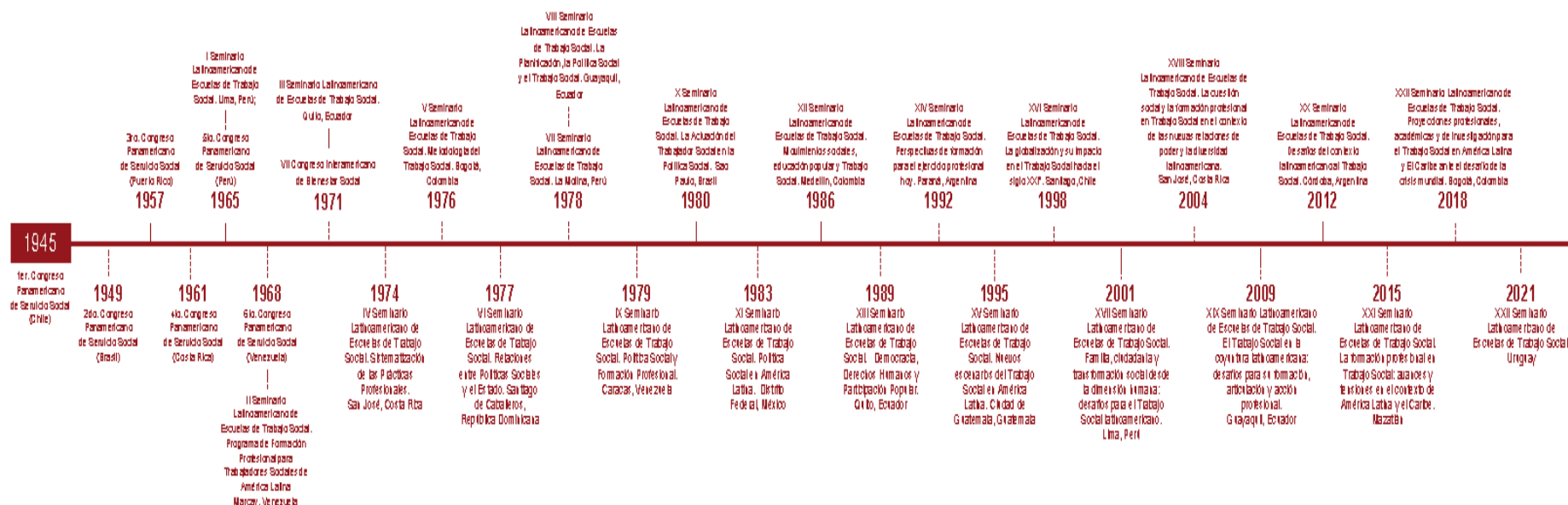
https://books.google.com/cu/books/about/Introduccion_a_la_teor%C3%ADa_cient%C3%ADfica_del.html?id=GhxCAAAAYAAJ&hl=es-419&output=html_text



Infografía 2

Línea de tiempo de los primeros Congresos Panamericanos de Servicio Social / Bienestar Social

Línea de Tiempo de los primeros Congresos Panamericanos de Servicio Social / Bienestar Social



Tendríamos que anotar: si bien la OEA nace dos años después del primer Congreso, este respondió a una serie de encuentros y reuniones que permitieron darle forma y consolidar el origen del sistema interamericano. En este primer Congreso, se rindió homenaje a las pioneras del Trabajo Social Latinoamericano, en especial al Dr. Don Alejandro del Río, fundador de la primera Escuela de Servicio Social en América Latina.

Aunque la temática del Congreso no estuvo orientada a la profesión, pues la agenda estaba pensando la cooperación, el intercambio, la asociatividad necesaria para los servicios sociales y para la consolidación de las relaciones internacionales, se hizo en menor medida referencia a la protección de la infancia, por el auspicio de Oficina del Niño del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos de Norteamérica; a la asistencia jurídica y médica, por la marcada influencia “para-jurídica” y “para-médica”; y al medio rural, por los cambios producidos por la industrialización. Desde el inicio de todos los Congresos siempre estuvo presente y fue transversal a sus agendas la enseñanza del servicio social como tema de debate y construcción.

Para 1949 (Congreso de Río de Janeiro, Brasil), surgen nuevos temas propiciados por la UNESCO, como los campos del Servicio Social referidos a los inmigrantes, la situación económica y educación popular. En este Congreso se construyeron referencias a la formación en servicio social que aún son vigentes:

1. En relación a los currículos:

- a) Que los programas sean organizados y desarrollados, focalizando en cada uno de sus aspectos la relación con el Servicio Social y con las funciones de la asistencia social.
- b) Que exista estrecha correlación entre la teoría y la práctica, y el perfeccionamiento por la investigación de los métodos básicos del Servicio Social.
- c) Que la práctica sea realizada en instituciones, obras y servicios que garanticen la aplicación de los métodos de Servicio Social, y que las prácticas sean supervisadas por personal competente.

2. Que las Escuelas promuevan cursos de perfeccionamiento y especialización para asistentes sociales y estimulen la publicación de estudios, investigaciones y material didáctico sobre Servicio Social.



3. Que las Escuelas de cada país promuevan reuniones periódicas en las cuales participen la administración y el cuerpo docente, para estudiar intercambios de experiencias y uniformidad de la terminología empleada en el Servicio Social.
4. Que las escuelas de Servicio Social promuevan no solo el reclutamiento de los alumnos en las zonas rurales, sino que incentiven la fundación de Escuelas de Servicio Social en esas zonas” (Kruse, 1971, p.13).

En 1957, la influencia cultural y política de los Estados Unidos en Puerto Rico deja un mal sabor en los asistentes, ya que, aunque fueron 500 personas, la gran ausente fue América Latina. En este III Congreso -celebrado ocho años después del de Brasil- se impulsa el abordaje tecnocrático que había adquirido el Trabajo Social. Los temas de debate tenían que ver con los programas, la organización y la prestación de los servicios sociales. Tres acontecimientos trascendentales tienen lugar: la elaboración del *Glosario de Servicio Social*, que publicaría la OEA, la creación del Instituto de Investigación Social Científica, adscrito al Instituto Interamericano de Estadísticas y la aprobación de los Estatutos de la Conferencia Panamericana de Servicio Social.

En 1961, tres meses después de la firma de la Alianza para el Progreso y cuando las Naciones Unidas discutían el Decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo, se realiza este Congreso. El inicio del desarrollismo enfrentó a los Servicios Sociales a una realidad macro-social de la cual habían estado alejados hasta entonces. Es donde se centran en la preocupación por la falta de conocimientos de los asistentes sociales para comprender lo global y enmarcar la intervención en los sistemas socio-económicos de cada país.

En 1965, la historia empieza a cambiar; si bien el Congreso profundiza en el tema del desarrollismo, marcando las temáticas del mismo, y reconociendo el papel mediador o si quiere mitigador de los conflictos que las políticas y la planificación del desarrollo podría generar en las comunidades, y la necesidad de que estas participen en su propio desarrollo. Lo trascendental del mismo fueron dos acontecimientos que cambiaron la historia de la formación. El primero de ellos fue la ratificación de las recomendaciones construidas para la formación en Servicio Social, surgidas días antes en el I Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. Y la creación de la ALAESS – Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social, denominación que permaneció hasta 1965, cuando cambia a ALAETS –



Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social-, hasta que, en 2009, nuevamente cambia a ALAEITS - Asociación Latinoamericana de Escuelas e Investigación de Trabajo Social, denominación que a la fecha permanece.

En 1968, el tema del desarrollismo pasa a ser reemplazado por la preocupación sobre el bienestar social. En este año el esquema cambió, al presentarse informes sobre las dificultades de organización de los Congresos y la necesidad de revisar su estructura, dinámica y alcance académico. En una de las seis comisiones que se organizaron para tal propósito se dedicó a revisar el tema de la formación requerida para los procesos de planificación del desarrollo. En las conclusiones se reconoció que, si bien al parecer el trabajo social estaba dirigido al individuo y las patologías sociales, estas son el resultado de las condiciones generadas por las estructuras sociales, reconociendo el origen de los problemas sociales, por fuera del individuo. Para la comisión eso fue sinónimo de decir que el Servicio Social debe superar su micro-actuación para acceder a una acción para el desarrollo, integrando equipos interdisciplinarios (Kruse, 1971, p.33). Tras este congreso, la denominación cambia, en adelante se llaman congresos Interamericanos, ya no Panamericanos, de bienestar social, y no de servicio social. Es así que, a partir de 1971, se denominan: *Congresos Interamericanos de Bienestar Social*.

Pero los cambios no solo fueron en la denominación, el Congreso de 1971, desarrollado en Quito, cambió la historia. La agenda se inició con la realización del Seminario preparatorio al VII -Seminario de Bienestar Social, “aquí concurrieron los académicos más conocidos y representativos de América Latina, un año antes estos mismos académicos habían sido invitados por tres meses a Alemania para desarrollar una propuesta estratégica para organizar un Centro Académico para América Latina” (E1, p.1, 2020).

El desarrollo de los futuros eventos varió después de esta iniciativa, tanto en Ecuador como en la Región Andina y Latinoamérica. Desde 1965 en adelante el impacto del naciente proceso de reconceptualización, la participación de docentes de Brasil, Chile y España “y el cambio de conciencias de un 30% del alumnado que hasta 1971 era exclusivamente femenino” (E1-p.1, 2020) influye en el cambio en la historia. Es así que, Ecuador y las estudiantes y docentes que lideraron esta nueva dinámica fueron protagonistas del inicio de una nueva etapa del Trabajo Social, en donde entre el período 1969 y 1972 fue, al entender de



una de las lideresas estudiantiles, Patricia Quintero, fue el momento de mayor auge del movimiento de reconceptualización.

Desde Chile, algunos de los docentes que buscaron refugio en Ecuador por la persecución política que sufrieron durante el periodo de la dictadura de Pinochet, llegaron a Ecuador para contribuir a fortalecer la visión académica y política de los docentes, en especial en la Universidad de Cuenca y la Central de Quito. Es el caso de Luis Araneda, chileno, quien junto con un grupo de estudiantes, principalmente de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil; y profesores que fortalecidos académicamente y con una férrea convicción de cambio y posicionamiento del Trabajo Social, participaron de eventos en el Cono Sur, como el de Chillán; en visitas a Escuelas representativas de Chile y Argentina y participaron en los debates a nivel latinoamericano que les dieron la fuerza organizativa y de ideas para, desde finales de los años 60, cambiar la historia.

El Seminario de Ambato, del 18 al 24 de julio (1974), trató el tema «El trabajo de campo como fuente de la teoría del Trabajo Social», fue auspiciado por el Instituto de Solidaridad Internacional (ISI), Alemán, quienes un año antes de la realización del Seminario, habían enviado por tres meses a sus académicos más connotados a trabajar con docentes-estudiantes a América Latina, para desarrollar una propuesta estratégica para organizar un Centro Académico para América Latina. De esta vivencia Quintero recuerda:

Cabe señalar que antes estuvimos en Ambato y allí los habíamos conocido; nosotras estábamos en primer año de Carrera, nuestro curso siempre representaba la mayoría en la asamblea de estudiantes de la Universidad Católica, ese año fuimos una delegación de 19 estudiantes, la más representativa en el país. Las compañeras de cursos superiores que habían ido a Chillán-Chile, también ya conocían a algunos de ellos. Los temas que trabajamos con los de la ISI, fueron lo relativo a Sistematización, Educación Popular, Estrategias de Supervivencia, Participación Popular; todos impulsados desde Centro América pues los esposos Palma-Quiroz trabajaban, con el Grupo Alforja, y eran especialistas en estos temas y Teresa Quiroz impulsa el trabajo en sistematización. (E1, 2020, p.1)

Las actividades que se realizaron entre la ISI y los ecuatorianos, chilenos y argentinos tuvieron mucho éxito. No siendo así el VII Seminario Interamericano de Bienestar Social,



1971, que se programó para ser realizado en Quito, en la Cámara del Senado (hoy Congreso Nacional). A él concurrió la más alta intelectualidad latinoamericana: Herman Kruse, Enrique de Carlo, Luis María Frum, Luis Araneda, Teresa Quirós, Diego Palma, Consuelo Quiroga (brasileña, que fue la primera directora CELATS). Y por parte de los estudiantes; el grupo lo encabezan los de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Universidad Central de Quito y la Universidad Estatal de Cuenca, quienes invitaron a los expositores a que fueran a las universidades a dictar charlas.

Cuando empezamos a vincularnos a las actividades nacionales, teníamos solo ocho meses de haber iniciado nuestros estudios en Trabajo Social, pero teníamos una compañera, María Isabel Pavisic Soler, de Chile, con ella construimos una buena escuela; ella venía de una práctica democrática y política bastante buena, y asistíamos a los desfiles del Primero de Mayo, a la concentración que se hizo por la visita de Allende, de candidato, al Ecuador. También en cursos superiores, estaba Hanne Holst Molestina, que nos motivaron por la participación política y por la investigación (E1, p.1, 2021).

Al inicio del tercer día, los 950 participantes, de 24 países, se encontraron con que el Seminario fue clausurado por orden presidencial, del presidente de la República del Ecuador Dr. Velasco Ibarra. La causa, los aires de reforma y la pluralidad ideológica que se respiraba en el ambiente: el deseo de cambio, de liberación del sistema y esquema de las actividades que en Trabajo Social se venían realizando, controlados por dos décadas por la OEA; la influencia del aire reconceptualizador, el trabajo académico previo y el liderazgo de las asociaciones estudiantiles, detonaron una pluralidad de discursos que los agentes del estado ecuatoriano tomaron como amenaza y con el pretexto de una supuesta interferencia en los asuntos políticos internos, fueron excusa para desalojar el auditorio.

Pero el ambiente liberador frente a los sistemas opresivos tanto desde el gobierno nacional como de las políticas y gobiernos extranjeros produjeron otro cambio histórico en las realidades Latinoamericanas:

De ahí en adelante, hasta el VII Congreso Interamericano (Quito, 1974), la OEA reinó soberana en los Congresos. Los hechos, las nuevas generaciones, trabajadores sociales que piensan desde su realidad, la maduración general de nuestros pueblos y el conocimiento que se tiene de lo poco que sirve la OEA indican que la etapa de la



liberación del Servicio Social se ha iniciado. La descolonización mental y la lucha cultural son parte de la lucha por la liberación de nuestros países (Kruse, 1971, p.33).

Los hechos que condujeron a la suspensión del Congreso se suelen relatar en varias versiones. Kruse (1971) comienza por dar la «versión oficial» de la clausura, conforme a la cual la misma habrá tenido lugar, «porque en una comisión un delegado ecuatoriano habrá solicitado al Congreso un voto de apoyo al paro general iniciado por la C.T.E. (Central de Trabajadores Ecuatorianos).

A ella se contraponen la «versión no oficial», que estima que la afirmación del Gobierno era una «patraña demasiado burda para que nadie la considerara en serio». A partir de estas versiones, Kruse (1971) va a lo que él llama «el fondo del asunto».

«Por encima de todo el pintoresquismo que implica la clausura de un Congreso de este tipo, nos interesa saber cuál es el fondo del asunto... Desde que el Congreso se dividió en comisiones para estudiar con más profundidad los subtemas en que se habrá dividido el temario principal, los servicios de seguridad comenzaron a grabar con nombre, apellido y nacionalidad las intervenciones de todos los congresistas. De los 1.000 delegados no menos de 700 se mostraron abiertamente como gente de izquierda: camilistas colombianos, neo-soviéticos bolivianos, marxistas chilenos, boschianos dominicanos, nacionalistas peruanos, independentistas puertorriqueños, etc.».

«Los agentes de seguridad se alarmaron cuando oyeron a toda esa gente hablar libremente de marxismo, del materialismo dialéctico y de revolución. De la alarma pasaron al susto, cuando se conceptualizó que el subdesarrollo no es la etapa anterior al desarrollo sino el precio que nosotros pagamos para que otros sean desarrollados o que no hay realmente bienestar social sino cuando el hombre inicia un proceso integral de liberación. Y del susto se pasó al pavor cuando observaron que los defensores de las ideas tradicionales no solo eran minoría, sino que ni siquiera tenían argumentos para enfrentar a un grupo científicamente más sólido».

Adicional a ello, la situación terminó de ser tensa para el Gobierno cuando la «intervención del delegado ecuatoriano pidiendo un voto de apoyo al paro general, esto fue la gota que llevó al Presidente Velasco a ordenar el cierre del Congreso» (Kruse, 1971, p. 22).



2.2.2 Representaciones de ecuatorianos en Organismos latinoamericanos

En 1972, el movimiento estudiantil de la UCSG había ganado tanta fuerza política y académica que aun estando en primer año, captaron el liderazgo de la asociación de estudiantes de la UCSG, nombrando a Patricia Quintero Estrada como presidenta y luego a Kathy Herndon Ulloa, del mismo curso. Y a nivel nacional, en el mismo año, nombraron de presidenta a la “Monjita” Sor Carlota Barrezueta Cobo, del mismo curso como presidenta nacional.

Con todo lo izquierdosos que eran los de la Central de Quito y de la Estatal de Cuenca, Sor Carlota Barrezueta Cobo, obtuvieron la presidencia de la Asociación Nacional de Estudiantes (E1, p.1, 2021).³⁴

Como se indicó, luego de este Congreso, ALAESS, asumió la organización de los eventos. El siguiente fue realizado en 1974, en San Isidro Coronado, en Costa Rica, en el cual además de una interesante agenda académica un grupo de intelectuales concretó la propuesta para fundar el CELATS, que nace con la idea de “una casa de formación de líderes”.

En ese Congreso, Ecuador nuevamente hace historia e incorpora, por primera vez, la participación de estudiantes en la Asamblea Latinoamericana de Trabajo Social.

Contábamos con la delegación de estudiantes más numerosa de América Latina, nos acompañaba la directora de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil- UCSG, la docente Margarita de Armijo y la directora de la Universidad Laica de Guayaquil. Aunque los votos eran por país y las directoras estaban a favor de la ola más conservadora del Trabajo Social, logramos cambiar el voto a la presidencia del ALAESS, y que el voto de Ecuador fuera por una hermana de mente abierta y muy liberal para su época y su condición de religiosa, Sor. Beatriz de la Vega. (Quintero & Álvarez, 2021).

Siendo así, con esta fuerza y liderazgo del país, fue electa la primera vez una representante estudiantil al Consejo Directivo de ALAESS, quien apenas finalizaba el primer

³⁴ Véase el sistema de codificación abierta y axial usada para comprender las narrativas logradas a través de las entrevistas. Así -E- entrevista / -F- grupo focal (técnica empleada), -p- (página en la que se ubica el fragmento en la transcripción del audio) y -año- en la que se realizó.



año de sus estudios de Trabajo Social, en la UCSG, Kathy Herndon Ulloa; y como Presidenta del ALAESS la religiosa mexicana, Sor. Beatriz de la Vega.

Es así, que Ecuador tuvo representatividad tanto desde la dirigencia estudiantil como docente en cargos de dirección en el ALAESS. Según Quintero y Álvarez, (2012):

De los profesionales del Ecuador que tuvieron participación (no digo trabajo) en Directivas de ALAESS fueron Margarita de Armijos, de la UCSG; Luis Araneda y Raúl Castillo, de la Estatal de Cuenca, Luis Bilbao, de la Católica de Quito; y Kathy Herndon y yo como estudiantes de la UCSG. (E1, 2020, p.2).

En 1978 se designa a Ecuador, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, como sede del Seminario, pero antes se realiza un simposio en Playas promovido por el CELATS, en el cual se trató de esbozar el significado de la política social, puesto a que es un ámbito perenne de referencia del accionar los trabajadores sociales. Lo cual trajo consigo la necesidad de configurar interrelaciones teóricas e históricas de áreas temáticas como: Estado, Sociedad latinoamericana, Planificación y Política Social y la relación que estas temáticas tienen con Trabajo Social. Entre las ponencias del Seminario estuvo Carlos Urrutia sobre el problema del Estado, destacando particularmente que "el control del Estado no se reduce a una función técnica, sino que supone la dirección de la sociedad en el sentido de imponer una concepción del mundo (CELATS, 1989).

Por su parte, otros profesores y ponentes presentaron discusiones muy interesantes. Jorge Parodi presentó una hipótesis con relación a la evolución política de los Estados Latinoamericanos en su fase oligárquica. Asimismo, Lucio Kowarick introdujo el tema de la Política Social abordando el análisis de las sociedades latinoamericanas desde el punto de vista de su evolución estructural más reciente. Adicional a esto, Walter Tesch, realizó un análisis ideológico de la política social. Además de esto, Tereza Echegaray de Ballón expuso una experiencia de Planificación Regional en la que destacó la relación entre el funcionamiento del Estado y la presencia de la clase social dominante. Enrique Rodríguez y Eddy Sánchez expusieron dos experiencias de promoción social una oficial y otra privada. Fanny Rubio y Beatriz de la Vega expusieron dos experiencias, ya más referidas al campo de la formación académica del Trabajador Social, una en una escuela y otra en un trabajo de



investigación de campo. Como se puede observar es un evento recordado por el amplio debate y discusión que se presentó (CELATS, 1989).

Llama la atención el aporte indiscutible de los seminarios en la historia del Trabajo Social Latinoamericano, es así que en los textos que desde los años setenta se comienzan a publicar sobre la historia del Trabajo Social en Latinoamericano, todos los autores usan las ponencias presentadas para sus construcciones académicas o dedican parte del texto a la presentación y reflexión de los trabajos presentados o de las dinámicas, que, al interior de ellos, se dieron.

Para Ecuador, sigue siendo muy representativo el hecho de haber sido protagonista de la historia, tanto por el hecho de haber marcado el inicio de los congresos de las escuelas de Trabajo Social, como por haber sido el promotor de un “independentismo intelectual” de la OEA. Igualmente, al revisar la primera publicación sobre la historia del Trabajo Social, esta fue editada en Ecuador, marcando el inicio de una tradición que llevó al Trabajo Social latinoamericano a configurarse como disciplina académica.

2.3 Anotaciones a la reconceptualización del Trabajo Social en América Latina

Si bien es cierto que la década de la reconceptualización terminó de agudizar la postura crítica frente al desarrollismo. Los trabajadores sociales que hacen un recuento de esa época, como Boris Lima (1977), señalan que, entre otras limitaciones de su actuación profesional, los programas sociales solo beneficiaron a sectores limitados que no se disminuyeron ni la vulnerabilidad económica ni las tensiones sociales y que en algún momento se hizo más evidente para el público en general que el desarrollo en el papel era una cosa y en la realidad otra muy diferente, cundiendo el escepticismo sobre las políticas sociales y sobre la planificación en general (Salazar & Baldini, 1977). Más allá de estos cuestionamientos, lo que generó mayor frustración fue la intervención técnica-instrumental que los servicios sociales planteaban al Trabajo Social, el nivel netamente operativo frente a la política social donde se le ubicó. Esto problematiza al trabajador social sobre su capacidad de incidencia social en las problemáticas que atendían en su servicio.



Esta cierta sensación de “inutilidad” de su acción fue el elemento de mayor incidencia para que se diera la reconceptualización. Es así como, en los documentos de Teresópolis (1971) y de Araxá (1986), para muchos autores el punto de partida del nacimiento de la reconceptualización fue reivindicar el trabajo Social en la participación en los más altos niveles de decisión de la planeación social global y sectorial.

Para los años ochenta, la dinámica dada a nivel social y su influencia en las posturas del Trabajo Social generaron un permanente debate en lo específico de la formación. Es así como Cecilia Tobón, en 1983, recoge en su artículo La formación profesional y los trabajadores sociales las discusiones y conclusiones de varios de los proyectos de capacitación realizados por el CELATS y ALAETS.

Entre las reflexiones construidas, llama la atención la pregunta por la diferencia entre la formación profesional y la formación académica. Frente a la primera, se reitera la necesidad de brindar una formación con pertinencia social, desde el cuestionamiento de lo vacío e inútil de pensar una formación sólo desde la definición de la profesión en sí misma. En palabras de Tobón (1983):

Ahora podemos entender que las profesiones no pueden definirse por sí mismas sino por la función que cumplen en un orden social determinado. No obstante, subsiste todavía una gran limitación en el estudio de aquellas realidades institucionales más inmediatas al cotidiano de la acción profesional de sus posibilidades y limitaciones. (p.2).

En las conclusiones al respecto, señalan que la falta de conocimiento de las demandas del contexto es reemplazada por las demandas laborales, del empleo, que no necesariamente son producto de la demanda social.

Esa duda e inseguridad, debilitó el posicionamiento del Trabajo Social frente a las competencias profesionales, la identidad y la relación científica con otros profesionales. Con frecuencia, señala Tobón (1983), el vacío existente se cubre con datos o informaciones que nos hablan de las características del empleo de los trabajadores sociales, mostrándonos la intención, objetivos y procedimientos que la exigencia institucional asigna al profesional, pero no los objetivos y métodos de la propia profesión. Al parecer hasta la fecha la situación



recaía en currículos contruidos de manera aislada de las demandas sociales y de las dinámicas profesionales requeridas por estas.

De otra parte, al parecer, los docentes no logran hacer un ejercicio pedagógico que proyectará una identidad profesional y un saber especializado en concordancia con las demandas sociales. Es así como la formación, en este balance, adolece de capacidad sistémica de relacionar el sistema social, el mundo profesional, que no son los requerimientos laborales, y las prácticas pedagógicas.

Dentro de las conclusiones producidas, está el cuestionamiento del papel de los gremios profesionales en la formación profesional y en la búsqueda del espacio profesional. Llama la atención, la conciencia en señalar a los profesionales en ejercicio como co-responsables de su formación.

De igual manera, Tobón (1981), descarnadamente critica la actitud de los profesionales, falta de estudio y de lectura. Y esto tiene que ver con dos cuestiones: el escaso número de publicaciones que para la época existían y la falta de lectura de los profesionales. Tobón señala que en una encuesta realizada encontró un escaso hábito de lectura y estudio de los profesionales: de 331 colegas consultados solo 89 tenían acceso regular a literatura especializada y que solo 45 estaban suscritos a alguna de las revistas existentes (p.8).

Con la necesidad clara de fortalecer la formación desde las universidades, pero también desde los gremios y organizaciones, el CELATS empezó en los años 80 a organizar cursos a distancia. Hecho que, para la época actual, y para tres de las escuelas de Trabajo Social ecuatorianas, es de sumo interés, al ser el antecedente histórico de la formación a distancia o en línea que se ofrece. Misma, que en otros contextos de América Latina no es permitida y que hace parte de un debate abierto y profundo, frente a la posición en contra de su existencia, de parte del ALAEITS.

Manrique, (1984), presenta en su artículo Capacitación a distancia: una forma de formación profesional la experiencia del CELATS de brindar los primeros cursos a distancia dirigido a trabajadores sociales de Latinoamérica. Para la época se diseñaron tres cursos: uno sobre el análisis de la práctica, el otro sobre investigación social y el tercero sobre



investigación e intervención. Se diseñaron unos textos base: medio-maestro, ejercicios para cada curso, el sistema de evaluación a través de fichas que debía enviar el participante y una auto-evaluación y una serie de lecturas complementarias que eran enviadas por correspondencia.

Los cursos tuvieron mucha afluencia, pues daban respuesta a la necesidad de actualización y de llenar vacíos de conocimiento. Pero su experiencia generó una serie de reflexiones que hoy son vigentes. Entre los problemas, Manrique (1984), señala tres: “la transmisión de conocimientos, la asimilación de contenidos y la solución de dudas y el no conocer los efectos o modificaciones que está producida en la práctica” (p.4). Problemas que desde la época se señalaron como posibles de resolver solo a través de investigar la formación a distancia en Trabajo Social, deuda que a la fecha aún está pendiente de pagar. Entre los logros identificados, que son igualmente vigentes para esta modalidad de formación, encontraron:

- a) Democratizar la capacitación post-universitaria. El sistema a Distancia permite llevar la reflexión a lugares apartados. Se adecua al tiempo y horario de los participantes. Sus requerimientos facilitan que cualquier profesional pueda acceder al Programa. Las exigencias incentivan la autoformación, a la inversa, el incumplimiento o demora determinan la autoeliminación del mismo.
- b) Orientar y fortalecer una corriente profesional alternativa, ya que los contenidos transmitidos en los Cursos cuestionan verdades establecidas, incentivan la búsqueda de alternativas y orientan la reflexión de la práctica profesional sobre bases reales.
- c) Aportar a la construcción o reconstrucción de la identidad profesional, tanto a nivel de los participantes como del equipo de capacitación.
- d) Incentivar la organización de Seminarios-Taller, como producto derivado de los Cursos a Distancia. Estos se vienen realizando en varios países del continente y en algunos departamentos del Perú. Los Seminarios-Taller nos sirven como instancias donde es posible combinar la enseñanza a distancia con la directa, y a la vez proporcionan algunas sugerencias para equilibrar los contenidos, la orientación instruccional, la dosificación y para conocer las experiencias de trabajo de los participantes. (Manrique, 1984, p. 4-5).



2.4 Mirada histórica a la formación en Trabajo Social en Ecuador

2.4.1 A manera de recorrido por la creación de las Escuelas de Trabajo social.

En el país se suscitó la Revolución Juliana, nombre con el que hasta el día de hoy se conoce al golpe de Estado que tuvo lugar el 9 de julio de 1925 y que dio fin al gobierno del Dr. Gonzalo Córdova Rivera. Este evento consistió en una conspiración que había sido tramada por jóvenes oficiales del Ejército durante reuniones militares de carácter secreto. Históricamente se reconoce que dicho evento inauguró el Estado Social en Ecuador contra el dominio empresarial, ya que a raíz de este se empezó a regular la economía, dictar amplias leyes laborales; así como la creación del Ministerio de Previsión Social, Trabajo y Salud Pública, por decreto expedido por la primera Junta de Gobierno Plural (Rodríguez, 1984). Este Ministerio fue creado:

Para que atienda los ramos de beneficencia, protección social entre otros, que se concreta en 1926 al dictarse la Ley de Asistencia Social, que añade la obligación del estado de atender y prestar asistencialismo a los enfermos físicos, mentales, ancianos, discapacitados, mendigos, niños desamparados, etc. Con la creación de este Ministerio aparecía la necesidad de contar con profesionales que se encargaran del seguimiento de estos casos y pudieran guiar a los jueces a tomar la mejor decisión para los afectados, y en nuestro país no existía ninguna profesión que lo pudiera realizar, se tenía referencia de los logros en los Estados Unidos por la implementación de este campo en la sociedad. (2012, p. 1).

Más tarde, en 1928, durante el mandato del Dr. Isidro Ayora, se expidieron leyes de protección social, entre ellas la Ley sobre el Trabajo de Mujeres y Menores y de la Maternidad, la Ley de la duración máxima de lo Jornada de Trabajo y de Descanso Semanal, la Ley de procedimiento para las acciones provenientes del trabajo, la Ley de Desahucio del Trabajo o la Ley sobre el Contrato Individual de Trabajo, entre otras. Esta legislación marcó un cambio importante para las condiciones sociolaborales de las y los ecuatorianos.

Los años siguientes, Ecuador atravesó una profunda crisis social, económica y política que agravó la situación de los sectores más desfavorecidos y marginados del país. En este contexto, en 1935 se crea El Seguro Social Ecuatoriano y dos años después, en 1937 se expide



el Decreto por el cual se organizan los Hogares de Protección Social para atender a la infancia desvalida. Luego, en 1938 entra en vigor el Código de Menores que en su normativa declaraba la necesidad de contar con un auxiliar técnico del servicio social profesional. Además, en ese mismo año se expide el Código de Trabajo bajo el gobierno del Gral. Alberto Enríquez Gallo, el cual se apoyó en las leyes expedidas durante el mandato del expresidente, el Dr. Isidro Ayora (Gómez, 2012).

Dado que el Estado se encontró en la obligación de cubrir el requerimiento de auxilio técnico del Servicio Social profesional estipulado en el Código de Menores, se planteó el objetivo de preparar personal idóneo para el cumplimiento de dicho establecimiento esencial para la protección social. Por tanto, en 1938 se determinó la creación de la Escuela de Visitadores Sociales, según Decreto N° 4 del Consejo Nacional de Menores del 12 de septiembre de 1938, siendo presidente el Dr. Julio Endara. La fundación de esta Escuela constituye el más valioso antecedente del origen de la profesión en Ecuador. Asimismo, en Quito se organizó un cursillo para visitadoras sociales que tuvo una duración de un año. Posteriormente, en 1939, bajo dependencia de la Corte Nacional de Menores, funcionó un Curso de Visitadores Sociales que en 1941 suspendió sus actividades por razones de financiamiento. En marzo de 1945 se fundó la Escuela de Servicio Social denominada Mariana de Jesús. Se trataba de una Escuela de clara orientación católica, promovida por un grupo conformado por mujeres denominado Acción Católica. Los estatutos de dicha Escuela son aprobados en 1946, por Acuerdo Ministerial N° 2248. Igualmente, en 1945, solo que unos meses después, por Decreto N° 1817 del 31 de octubre, el presidente José María Velasco Ibarra creó la Escuela Nacional de Servicio Social, adscrita al Ministerio de Previsión Social que, con auspicio estatal, formaba a Trabajadores Sociales como profesionales laicos (Portugal & Carranco, 2010).

La creación de las Escuelas mencionadas se vio marcada por dos hechos importantes. A nivel nacional por el surgimiento de la nueva Constitución de 1945, en donde se establecieron las bases del sistema de seguridad social, se les otorga gran importancia a las prestaciones mediante el financiamiento del Estado, trabajadores y empleadores. Además, se reconoce la autonomía de las instituciones que se hacen cargo del seguro. Por su parte, la Constitución de un año después estableció la autonomía al Tribunal Supremo Electoral y ratificó la obligatoriedad del voto (Porrás, 2015).



Si observamos los procesos a nivel internacional, comprobamos que en 1945 tuvo lugar el I Congreso Panamericano de Trabajo Social, llevado a cabo en Santiago de Chile, donde se fundó la primera escuela de servicio social de América Latina³⁵. “En este Congreso se presentaron los lineamientos sobre la enseñanza del servicio social y se recomendó que la formación tuviera una duración de tres años; como criterios se establecieron la edad para los aspirantes y haber realizado estudios secundarios”. Además, se presentaron como criterios previos a obtener título profesional “cursar como mínimo 16 asignaturas, elaborar una tesis, presentar el examen de grado y la dedicación de tiempo completo para el entrenamiento profesional o práctica” (Malagón & Leal, 2006, p. 50).

En 1948 se funda la Organización de los Estados Americanos [OEA] con el objetivo de lograr en sus Estados Miembros “un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia” (Carta de la Organización de los Estados Americanos, 1951, Artículo 1). Desde su creación, la OEA junto a la ONU manifestó la necesidad de implementar Escuelas del Trabajo Social, lo cual se prolongó hasta la década de los 60. Sin embargo, al inicio la preocupación de ambas organizaciones se acentuó por diversas problemáticas tratadas en el II Congreso se celebró en Río de Janeiro, Brasil, en 1949, entre ellas los problemas económicos, la situación de las personas inmigrantes y la educación popular. En cuanto a la formación de los asistentes sociales, en este congreso se presentaron notorios avances y “en lo referente a la práctica se sugirió que el marco institucional y la supervisión docente garantizaran una competente aplicación de los métodos tradicionales” (Malagón & Leal, 2006, p. 50). Además, se empezó a plantear la posibilidad de implementar cursos de posgrado.

En 1957, ocho años más tarde, se celebró el III Congreso Panamericano en San Juan de Puerto Rico, cuya temática principal fue la función del servicio social en el desarrollo de los programas de bienestar. Durante este congreso «se debatió sobre la intervención de “un asistente social entrenado en planificación y capacitado para ocupar cargos directivos en los servicios de bienestar con el objeto de influir y orientar la política social”» (Malagón & Leal, 2006, p. 51). Asimismo, se habló de nuevos campos de intervención, sobre todo, del área rural.

³⁵ Véase. Mapa Nro. 01. Diáspora global del Trabajo Social a América Latina.



Es importante señalar que en 1960 se aprobó el Estatuto de Fundación del Patronato de Servicio Social de Guayaquil, que tuvo como finalidad principal establecer una Escuela de Servicio Social que adoptó el nombre Dr. Emilio Romero Menéndez (Quintero & Álvarez, 2012).

La Escuela de Servicio Social funcionaba por auspicio del Club Rotario de Guayaquil, considerada como la primera institución que formaba asistentes sociales en la ciudad. Esta Escuela fue adscrita académicamente a la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil en 1969 por Decreto N° 673 expedido por el presidente Camilo Ponce Enríquez. Lo que impulsó la adscripción de esta Escuela fue precisamente la necesidad de contar con una formación especializada, teniendo como antecedente lo ocurrido en Quito (López, 2019), pero también lo discutido en distintos eventos que se celebraron entre 1960 y 1969, periodo en el que la CEPAL reconoce la necesidad del Trabajo Social en la estructura administrativa del Estado.

En 1961, se fundan en Guayaquil la Escuela de Auxiliares de Servicio Social Nuestra Señora de la Caridad y la Escuela de Servicio Social Santa Luisa de Marillac. Esta última se creó oficialmente en 1871 por Acuerdo Ministerial suscrito por el Dr. José Baquero de la Calle bajo su función de ministro de Previsión Social y funcionó hasta 1972. Las escuelas eran conocidas por ofrecer preparación técnica a la sociedad ecuatoriana, con especial énfasis a las Hijas de la Caridad (Quintero & Álvarez, 2012).

En lo referente a los eventos suscitados entre 1960 y 1969, se encuentra el IV Congreso realizado en la ciudad de San José de Costa Rica en 1961. Durante el evento se enfatizó en el carácter formativo de la profesión y en la importancia de la investigación y la evaluación. Además, se recomendó preparar a los asistentes sociales en temáticas relacionadas “con el sistema socioeconómico de cada país, la renovación de los programas, la introducción de técnicas y métodos nuevos, cursos de posgrado y la sensibilización de la opinión pública” (Malagón & Leal, 2006, p. 51).

En 1965 se realizó en Lima, Perú el V Congreso Panamericano de Servicio Social, denominado *El bienestar social y el proceso de desarrollo en los países de América*, cuya



temática central fue el desarrollo. En este congreso se concretó la creación de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (ALAESS). Posteriormente, en 1968, en Caracas, Venezuela, se celebró el VI Congreso, cuyo eje central fue el Planeamiento para el bienestar social. Durante el evento se discutió, analizó y reflexionó sobre algunos de los principales problemas de América. Asimismo, se expuso la necesidad de dotar de formación y capacitación a los asistentes sociales en áreas como la planificación social en articulación con prácticas educativas. Más tarde, en 1971 se realiza el VII Congreso Interamericano de Bienestar Social en Quito, Ecuador (Malagón & Leal, 2006).

En la Constitución de 1967 se estipula que es obligación del Estado proveer los medios necesarios de subsistencia a quienes carezcan de ellos, dejando una primera aproximación a la protección social (Porras, 2015). En el marco de las exigencias académicas y disciplinares que se presentaban a nivel regional (expuestas en los congresos) y a nivel nacional, puesto que en 1966 se suscitaron huelgas por parte de los estudiantes de la Escuela Nacional reclamando profesionalización, en el país se planteó la necesidad de anexar las escuelas de Servicio Social a la formación universitaria. Por ello, el 9 de junio de 1967 el presidente Dr. Clemente Yerovi, mediante Decreto N° 043, incorporó la Escuela Nacional a la Facultad de Jurisprudencias y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador en Quito, convirtiéndose en “la primera Escuela que otorgó la licenciatura en Trabajo Social, cualitativamente distinto al título anterior de Servidor Social” (Portugal & Carranco, 2010, p. 4).

Un año más tarde, en 1968 se crea la Escuela de Trabajo Social en la Universidad Técnica de Ambato. Hasta el año de 1945 los Congresos estaban avalados por el gobierno de cada país donde eran realizados, teniendo la denominación de Congresos de Servicios Sociales, hasta que en 1968 que se llevó a cabo el 6to. Congreso Panamericano de Servicio Social en Venezuela, se cambia la denominación a Congresos de Bienestar Social. El cambio obedeció a la Conferencia Internacional de Bienestar Social que pretendió promover el intercambio de experiencias, conocimientos e información en el campo del bienestar social.

Para 1969 la Universidad de Cuenca, inició la Escuela de Servicio Social, que fue creada teniendo en cuenta las huelgas de los estudiantes ocurridas en Quito. También, fue creada pensando en dar respuesta a la coyuntura social del momento que generaba situaciones



de desigualdad y auge de problemáticas sociales a la ciudadanía (Cárdenas, Carrasco, Espinosa, y Malo, 2001). En este contexto, de responder a los problemas sociales, aumento de niveles de pobreza, explotación laboral, inestabilidad económica y la privatización de servicios sociales surge en 1971 la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Católica de Cuenca (Universidad Católica de Cuenca, 2017).

Continuando con los eventos, en 1971 se fundó la Federación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social (FLAETS) en el artículo *Bases de la Confederación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social*, en el cual se proclama la declaración de esta Federación. Asimismo, en este año se realizó el Seminario Latinoamericano para Profesionales de Trabajo Social. Otro seminario realizado fue *El trabajo de campo como fuente de la teoría del Trabajo Social en la ciudad de Ambato en Ecuador* organizado por el Instituto de Solidaridad Internacional dependiente de la Fundación Konrad Adenauer que tuvo como eje central la reflexión de la práctica profesional como fuente de teoría del Trabajo Social. Para esto se expusieron las experiencias de profesionales y las metodologías usadas para cuestionar la división entre teoría-práctica (Arrúa, s/f). Además de esto, en el mismo año se llevó a cabo el III Seminario de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social y el III Seminario de Escuelas de Servicio Social ALAESS en Quito.

Cabe destacar que, en la década de los 60 y 70 la reconceptualización del Trabajo Social se desarrolló, movimiento originado en Chile y Argentina extendido por toda Latinoamérica con rapidez. Acorde con Malagón y Leal (2006) “con el auspicio de organizaciones académicas como el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) y la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS) se dio comienzo a la investigación y la publicación sobre el tema” (p. 48). La indagación dio a conocer, como lo explican Quintero y Álvarez (2012) que la corriente reconceptualizadora implicó un gran número de cambios tanto para la profesión como para la disciplina, por lo que “sacudieron la formación profesional enmarcados en el Método de Caso, el Método de Grupo y el Método de Comunidad, e impulsaron la reformación de los contenidos teóricos-prácticos-metodológicos” (p. 4).

Por su parte, en marzo de 1972 se aprueba la creación de Trabajo Social en la Universidad Nacional Particular de Loja. En 1973, se llevó a cabo el Seminario



Latinoamericano para docentes, estudiantes y funcionarios de instituciones responsables de Trabajo social. En 1974, fue la Fundación CELATS, a partir de un Asamblea ordinaria de la ALAETS presidida por el entonces Director del proyecto de Trabajo Social del ISI, Willi Erl, quienes asistieron a esta reunión fueron

Los representantes del ALAETS: Luis Araneda y Omar Ruz de Chile; Florisabel Ramírez de Delgado, Costa Rica; Carmen de Castro de El Salvador; Margarita de Armijos, Ecuador; Beatriz de la Vega, México; Alicia Fortes de Valverde y Carmen Salinero de Chile; María Angélica Peña de la Argentina. Representando al ISI asistieron Willi Erl, Consuelo Quiroga y Heribert Scharrenbroich; y, por último, un grupo de invitados representado por elementos ligados de una y otra forma a la trayectoria del Proyecto de Trabajo Social del ISI: Leila Lima Santos y María das Dores Costa Rica del Brasil, Diego Palma y Teresa Quiroz de Chile, Juan Mojica de Colombia y Miryam Gamboa de Bolivia. (Lima, 1984, p. 13).

Además, en 1975 se celebró el primer *Seminario de Metodología del Trabajo Social*. Posteriormente, en 1976, por resolución del Consejo Universitario se aprueba la creación de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, en la actualidad es la carrera con mayor demanda de estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales y Servicios (Cevallos et al., 2017).

En 1977, se crea la Escuela de Trabajo Social, como carrera adscrita de la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí ULEAM. Se nombró responsable a la Lcda. Olga Vélez de Mendoza, quien inició la facultad en vías de desarrollo académico, siendo electa posteriormente como la directora de la carrera (ULEAM, 2019). Asimismo, este año se dio el V Congreso de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC) en donde se expuso la problemática que enfrenta la población indígena en Ecuador, mencionando que el desarrollo acelerado del capitalismo agrava la situación de pobreza y miseria que vive la población en sus comunidades. Lo antes mencionado porque con el paso del tiempo han ido perdiendo sus propiedades y territorios, tomen la decisión de migrar en busca de mejores oportunidades y que sus derechos sean vulnerados (Congreso FENOC, 1978).



En Ecuador, se realiza una reforma a la Constitución en 1978, con esto regresa la democracia al país, luego de que en la década de los 70 predominó un periodo de dictadura militar. La promulgación de esta Constitución se aprobó a través de referéndum, pero sin Asamblea Constituyente (Rivadeneira, 2019). El mismo año, se dio el Simposio sobre Trabajo Social y Política Social, realizado en Playas-Ecuador, preparatorio al Seminario Latinoamericano Trabajo Social y Política Social, que se realizaría el año siguiente en la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

En 1979, la Escuela de Trabajo Social pasa a ser parte de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales de la Universidad Técnica de Manabí, la cual hasta 1998 ofertó ciclos anuales, pero con la reforma de la Constitución en 1998 empezó a ofertar la carrera de forma semestral como estaba establecido en la Ley de Educación Superior. En 1989, se dio el XIII seminario latinoamericano de Trabajo Social en Quito que tuvo como tema central “+Democracia, Derechos Humanos y Participación Popular, la organización de este seminario estuvo a cargo de ALAETS y CELATS, patrocinado por la Asociación de Escuelas de Trabajo Social del Ecuador (ADETSE), la Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos (ALDHU), la Asociación Nacional de Estudiantes de Trabajo Social (ANETS), el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) y la Federación Nacional de Trabajadores Sociales (FENATRASE).

En 1993, la Universidad Técnica de Machala, considerando las demandas de los centros de salud, educativos, de protección e incluso instituciones gubernamentales, las autoridades de la Facultad de Sociología y Ciencias Políticas, vieron la necesidad de incorporar un proyecto de Alternativas de Formación Profesional en Ciencias Sociales, donde se propone la creación de la carrera de Trabajo Social en el período lectivo 1993, pero con asesoría académica de docentes de la carrera de la Universidad Estatal de Cuenca.

Luego de la reforma de la Constitución de 2008, que puso un énfasis especial en las políticas sociales, hubo un incremento significativo de estudiantes matriculados en Trabajo Social en todas las escuelas del país. El cambio de normativas evidencia la importancia de profesionales de esta disciplina en las instituciones privadas y públicas, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar de la población, lo que permitió que se oferte la carrera en modalidad distancia (Aveiga, 2018).



En 2009, se llevó a cabo el XIX Seminario Latinoamericano de Trabajo Social en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, con la colaboración de la ALAEITS. La temática del seminario fue “El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional”. Las plenarios tratadas en el Seminario, se relacionaban con cuestiones que se encuentran en la Agenda de ALAEITS, como:

La Formación Profesional en América Latina, destacando las particularidades nacionales y la importancia de la construcción de un proyecto pedagógico afín con las necesidades de la Región; las iniciativas y propuestas de Articulación del Trabajo Social Latinoamericano; los Desafíos Teórico-metodológicos de la Formación y de la Práctica Profesional, y las Tendencias de la Contra-Reforma del Estado, afectando las Políticas Sociales y el Trabajo Social desde la ideología neoliberal. Los subtemas de las ponencias rescatan cuestiones históricas del universo profesional e incorporan algunas temáticas emergentes, en un esfuerzo de actualización de las discusiones. Se han organizado dos talleres innovadores de grado y posgrado, con el objetivo de construir propuestas y mecanismos que viabilicen proyectos de cooperación e intercambio en el campo de la enseñanza y la investigación. (ALAEITS, 2009, p. 3).

Además, tenía como objetivos:

- ⇒ Establecer mecanismos de articulación e intercambio alrededor de la formación profesional y de la investigación entre los países del subcontinente.
- ⇒ Avanzar en la programación de acciones político-académicas de ALAEITS.
- ⇒ Contribuir en la construcción del Proyecto Pedagógico del Trabajo Social Latinoamericano, y
- ⇒ Fortalecer la articulación entre el Trabajo Social Latinoamericano y las luchas sociales en la Región. (ALAEITS, 2009).

Por otro lado, en 2010 se expide la Ley Orgánica de Educación Superior a fin de transformar la sociedad, su estructura socio-productiva y ambiental en la medida que formen profesionales y académicos con conocimientos y capacidades que les permita responder a las necesidades del desarrollo nacional y a la construcción de la ciudadanía. Dicha ley, según su art.1 y 2, es la encargada de regular el sistema de educación superior de Ecuador, garantizando el derecho a la educación superior de calidad (LOES, 2010).



En 2015 se realizó el *Seminario Internacional Región Andina* en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; entre los países participantes se encontraron Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, con acompañamiento de Costa Rica. Hubo 3 conferencias plenarias, 31 ponencias seleccionadas y 23 presentadas. Se presentó y reflexionó sobre el panorama epistémico, contextual, teórico y metodológico que permite analizar las tensiones y los movimientos de Trabajo Social en los últimos 70 años aproximadamente. Los ejes del Seminario fueron cinco:

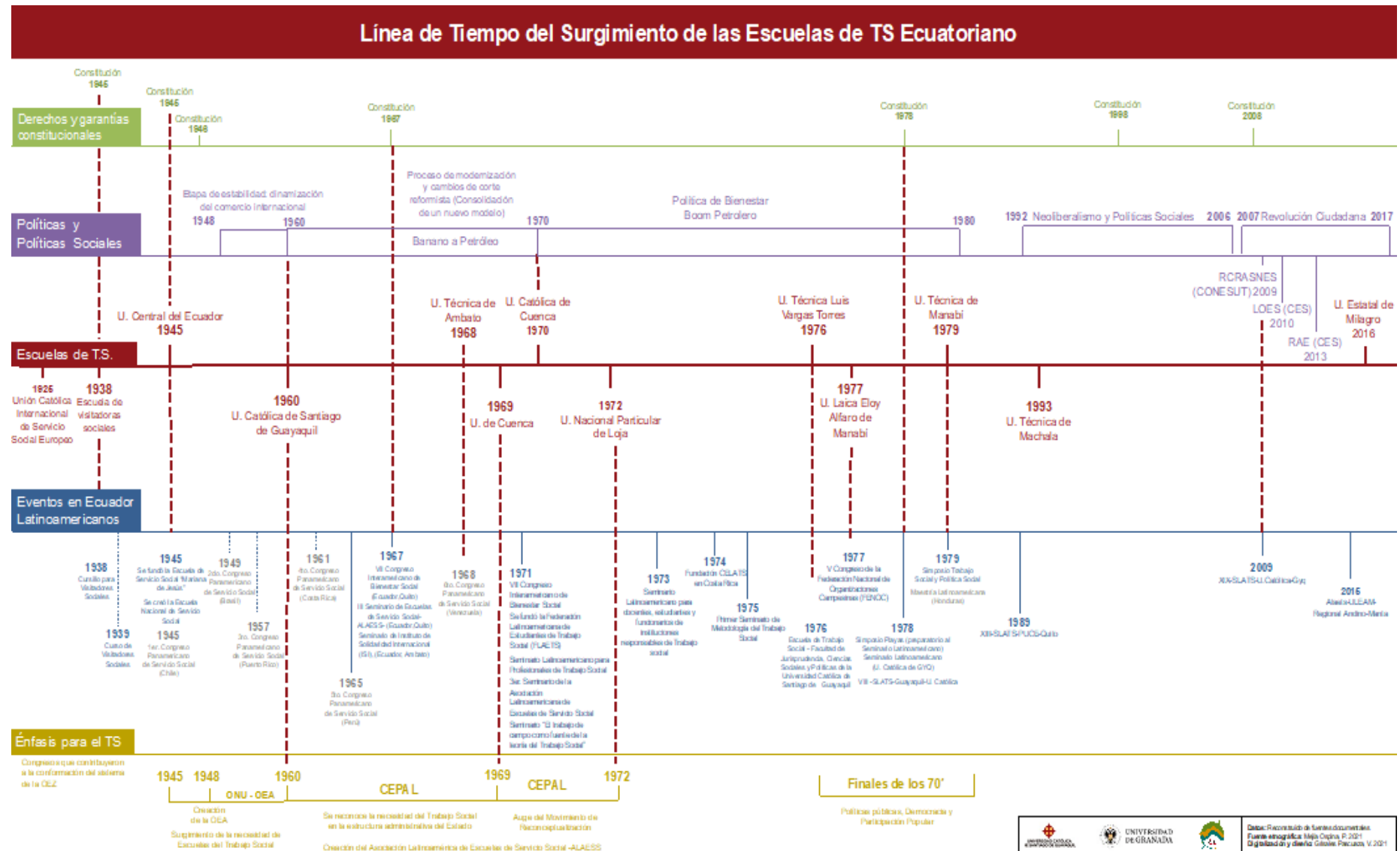
1. Consolidación y re-configuración histórica de las Escuelas de Trabajo Social en la Región Andina: Un proceso constante de reflexión de la formación de Trabajo Social.
2. Reconocimiento de la incidencia de las realidades y contextos socioeconómicos y políticos locales, nacionales y globales en los procesos de intervención.
3. Procesos formativos: currículo, prácticas académicas e investigación de carrera e investigación formativa.
4. Tensiones y debates.
5. Tendencias y desafíos. (ANUATSE & ALAEITS, 2015, pp. 1-4).

En 2016 se crea la última Escuela de Trabajo Social de Ecuador –hasta el momento– en la Universidad Estatal de Milagro, esto se logró por lazos de cooperación internacional con la Dominican University, con sede en Chicago, que brindó la asesoría académica para esta nueva oferta académica (Universidad Estatal de Milagro UNEMI, 2015).



Infografía 3

Línea de tiempo del surgimiento de las escuelas de Trabajo Social Ecuatoriano



Es evidente que, en el recorrido histórico descrito, el primer factor que influyó en el surgimiento de las once unidades académicas en Trabajo Social, existentes en el Ecuador, lo primero que sobresale, fueron los seis (6) cambios constitucionales que enmarcan la política macroeconómica del país, iniciada en 1946 y finalizada con la Constitución de 2008, aún en vigencia. De igual manera, los cambios de gobiernos, entre dictatoriales y democráticos, que incidieron en las condiciones sociales del país y por ende en el surgimiento de las políticas de protección social. De otra parte, los eventos académicos en América Latina y a través de ellos de la presencia de organismos multilaterales, posibilitaron el origen de las escuelas de trabajo social y la consolidación de la formación. En la Infografía se puede denotar este entretejido; descendiente en virtud de la incidencia política, económica y social para la creación de todas las unidades académicas y en forma ascendente las agendas académicas que producto de la reflexión de las situaciones de contexto viabilizaron el surgimiento de cada una de ellas.

Para continuar presentando las características materiales-formales de formación en Trabajo Social y, siendo fieles a la perspectiva ecológica, hasta este capítulo se dejaron resueltas algunas cuestiones socio-históricas y de la interacción con otros contextos, que configuran la formación en Ecuador hoy; se ha intentado responder a interrogantes como: ¿dónde surge la formación?, ¿quiénes fueron sus precursoras?, ¿qué relación tiene el origen de la primera escuela de Trabajo Social ecuatoriana, con el surgimiento de las otras escuelas de formación en América Latina?, ¿cómo llega la primera escuela de Trabajo Social en América Latina?, ¿cuál fue la influencia geográfica que marcó el desarrollo de la formación en América Latina?, ¿es Norteamérica? y ¿son diferentes las pioneras disciplinares, a las pioneras de la formación? Aunque son más los interrogantes que quedan planteados, que no fueron resueltos por esta tesis, se cumple hasta este capítulo con un primer acercamiento histórico de la formación, a modo de prolegómenos de la investigación que ayuden a contextualizar adecuadamente, para continuar con las opciones teóricas y metodológicas que permitieron construir las características curriculares, conectadas con las características de los territorios, que serán trabajadas en los capítulos siguientes. Ciertamente, hemos expuesto informaciones y datos con un detenimiento que pudiera parecer más que suficiente, pero habida cuenta de la escasez de documentación de síntesis disponible en Ecuador, se ha creído que la amplitud de esta síntesis puede ser ya de por sí una contribución al desarrollo disciplinar propio en el espacio universitario del Trabajo Social ecuatoriano. Con la esperanza



que se comprendan nuestras intenciones investigadoras, pasamos a continuación a exponer el núcleo central de la investigación, comenzando por detallar su marco teórico-epistemológico y metodológico.





Capítulo III

Opciones teóricas y metodológicas de la tesis

3 Capítulo III. Opciones teóricas y metodológicas de la tesis

Se presentan aquí, en este capítulo, las opciones teóricas y metodológicas, donde se privilegia la dimensión epistemológica, y abordando el enfoque, la opción metodológica general, los agentes participantes, la unidad socioespacial de análisis definida y las técnicas usadas para la recolección de la información, hasta llegar a presentar con cierto detenimiento la metodología infocartográfica empleada en el diseño de los mapas del Atlas, que pensamos presenta cierta novedad e innovación³⁶ para el campo investigador del trabajo social.

3.1 Diseño de la investigación: planteamientos epistemológicos y metodológicos

3.1.1 *Perspectiva filosófica de la investigación*

Este trabajo parte de una posición posestructuralista en Trabajo Social, al considerar su aporte al desarrollo de la dimensión ontológica del conocimiento. Se adopta, por tanto, una actitud crítica respecto al mito de la objetividad científica y se trazan límites a los aspectos racionalistas y universalistas del paradigma hegemónico en la investigación social, que no termina de distanciarse del positivismo, aunque nominalmente aparezcan otras tendencias en las publicaciones de investigación en el ámbito universitario del Trabajo Social. Pensamos que nuestra posición epistemológica posibilita lecturas transdisciplinarias superadoras de la tradición binaria, fragmentada y escindida entre las ciencias y sus disciplinas³⁷. Se plantea esta posición inspirada en autores como Giddens, desde la Teoría de la Estructuración Social; Bourdieu, desde la Teoría del Estructural-Constructivismo; Gergen, desde la Teoría de la Construcción Social y el Relacionismo; Bronfenbrenner, desde la Ecología del Desarrollo Humano: son nuestros referentes teóricos principales (aunque no únicos).

Desde esta perspectiva, se delinearán cuatro premisas básicas que impregnan tanto las definiciones metodológicas como la construcción misma del Atlas:

³⁶ Sobre la innovación y transferencia metodológica, confróntese en infra, el Apéndice de la tesis, que desarrolla con más detenimiento importantes cuestiones metodológicas.

³⁷ El Apéndice presenta una propuesta concreta de cómo se logró, revise en infra, el amalgamamiento de las disciplinas asumiendo la geografía como disciplina metodológica que canalizó esta lectura dialéctica entre las disciplinas usadas para la construcción del Atlas y la realización de la Instalación interactiva .



- 1.La realidad es relacional, existe una relación agente-estructura mutuamente coexistente, una relación de co-implicación.
- 2.La realidad es multidimensional y multiescalar, está imbricada.
- 3.La realidad social no está dada, no está determinada por la estructura: es una construcción relacional, intersubjetiva.
- 4.Existe una realidad que supera la connotación del sujeto social como centro, presente en la comprensión del sujeto bio-psico-social.

Para hablar de la *teoría de la estructuración* de Giddens, se realiza una breve reseña de la obra de Cohen (1996) *Teoría de la estructuración*, Anthony Giddens y la constitución de la vida social. Esta teoría sostiene que las Ciencias Sociales deberían estudiar las prácticas sociales en el tiempo y el espacio³⁸, argumentando que son estas las que permiten producir y reproducir la estructura (Giddens, 1990, citado por Cohen, 1996). De acuerdo a los planteamientos de Cohen (1996), la teoría de la estructuración se ocupa de «los problemas más fundamentales y, por lo tanto, más familiares, de las ciencias sociales, pero los aborda de un modo no convencional. Se basa en el sentido común, pero discrepa e impugna las posiciones y tradiciones teóricas establecidas» (p. 1).

En la teoría de la estructuración existe una dualidad entre los agentes y las estructuras, por lo que no es posible pensar o analizar la una separada de la otra. Se hace referencia a conceptos claves como *praxis social*, *estructura*, *sistema* y *dualidad de la estructura*. Según el autor «la praxis social se define de modo que incluya la naturaleza, las condiciones y las consecuencias de actividades ubicadas en la historia y en el tiempo-espacio, y las interacciones generadas con la intervención de actores sociales» (Cohen, 1996, p. 2).

Esta teoría presupone que

Supuestos ontológicos como la naturaleza de la acción social, las relaciones en la sociedad y los sistemas sociales son dignos de atención y estudio persistente. (...)

³⁸ La entrada cartográfica asumida para poder comprender la formación desde la perspectiva de “currículo en terreno” sustento la premisa de que la formación debe ser pertinente con los territorios de incidencia de las unidades académicas, al reconocer y desarrollar la educación-formación en Trabajo Social originaria o local específico y la práctica a partir de las tradiciones y culturas de los distintos grupos étnicos y sociedades, siempre que esas tradiciones y culturas no violen los derechos humanos; objetivo que solo se logra si se entreteje el currículo con el territorio. Confróntese en infra, el Apéndice de la tesis.



proporcionan recursos ontológicos para la formulación de teorías e investigaciones con una orientación empírica (Cohen, 1996, p.2).

El énfasis de la teoría de la estructuración en la praxis implica la «descentralización» del sujeto, en favor del interés por la naturaleza y las consecuencias de las actividades a las que se dedican los actores sociales durante su participación en la vida diaria. Sin embargo, este descentramiento del sujeto no niega en modo alguno la necesidad de estudiar también al *actor per se*. La teoría de Giddens (1990, citado por Cohen, 1996) sobre el sujeto actuante es, por lo tanto, un elemento crucial de su definición de la praxis social (p. 13).

La *praxis* debe ser considerada como sinónimo de la *constitución de la vida social*, es decir, la forma en que todos los aspectos, elementos y dimensiones de la vida social –desde las instancias de conducta en sí mismas hasta los tipos de colectividad más complejos y extensivos– se generan, y las consecuencias ulteriores y relaciones sociales que se establecen para mantener el proceso.

Hablar de *praxis* como la constitución de la vida social implica un interés no solo por la forma en que la conducta, las consecuencias y las relaciones se generan, sino también por las condiciones que configuran y facilitan esos procesos y resultados, las cuales son esenciales para la producción de la vida social y, a su vez, sólo pueden sostenerse mientras la producción de la vida social siga su marcha. Si bien Giddens admite que la conversación y la negociación del significado son características prominentes de las prácticas sociales, en su concepción de la agencia humana desvía la atención hacia un aspecto más básico de toda conducta humana: el poder de intervenir en un curso de eventos o en un estado de cosas. La agencia social depende solamente de la capacidad que los actores mantienen y ejercen para crear una diferencia en la producción de resultados definidos, sin importar que tengan o no el propósito (o estén conscientes) de provocar esos resultados (Giddens, 1999, p. 27). Puesto que «crear una diferencia» significa transformar algún aspecto de un proceso o evento, en la teoría de la estructuración la agencia es sinónimo de capacidad transformadora (Giddens, 1999, p. 27).

Dentro de esta teoría se hace referencia al «concepto de "instituciones sociales"», refiriéndose específicamente a las prácticas rutinizadas que son realizadas o reconocidas por



la mayoría de los miembros de una colectividad». (Giddens, 1990, p. 43, citado por Cohen, 1996).

Siguiendo al mismo autor en la *teoría de la estructuración la prioridad ontológica* se asigna a la «elaboración» de la historia y la producción de la vida social, no a los «hacedores» o productores de las circunstancias y eventos sociales. Sin embargo, el hecho de «descentrar» al agente no implica en modo alguno la falta de interés por él.

Por ello, al plantear la postura filosófica se requiere ubicarse en preguntas que las Ciencias Sociales vienen haciéndose desde hace décadas sobre la manera en que se construye el conocimiento, qué es conocimiento científico, cómo se construye la realidad social, cómo se explora y comprende lo que sucede en lo social. Interrogantes que a partir de la década de los 60, con el trabajo de Thomas Khun, dan lugar a una nueva forma de pensar la ciencia, reconociendo el cambio como connatural a la ciencia y ampliando el estatus de científicidad a las llamadas por Dilthey «Ciencias del Espíritu», que hoy llamamos “ciencias sociales y humanas”:

Es así que, superado el debate de si las Ciencias Sociales son ciencias y si existen otros métodos de conocimiento distintos al método científico, en este trabajo se reconoce la necesidad de asumir objetos de estudio desde la premisa de la complementariedad paradigmática y metodológica, dándole prelación a la naturaleza intersubjetiva de los procesos sociales y de la interacción humana.

A este propósito, no se pretende renunciar a la capacidad que tienen los *métodos de corte cuantitativo* de —precisamente— cuantificar, describir y objetivar aspectos de los fenómenos sociales; ni tampoco a la capacidad comprensiva, perceptiva y subjetiva de los *métodos de corte cualitativo*. En un sentido similar, se pretende superar la discusión de la pertinencia y valor científico frente a este último tipo de conocimiento. El interés, más allá de la forma metodológica en la que se llevó a cabo el estudio, se sustenta en la comprensión integral del estado de la formación en Trabajo Social en el Ecuador; para lo cual, no solo es



necesario caracterizar las propuestas formativas, sino contextualizarlas social y políticamente³⁹.

Al respecto, la universidad institucionaliza conductas, prácticas sociales y lenguajes formativos que determinan estatus y roles en las diferentes profesiones. Es por ello que investigar el estado del Trabajo Social es y ha sido –desde una mirada histórica– posible cuando este llega a ser parte de los procesos objetivados en una «escuela», en una institución centrada en la formación de profesionales: es a través de la formación y desde ella como se legitiman –se «oficializan», se formalizan– los roles sociales de los profesionales formados; y a la propia profesión se le asigna un estatus.

Ahora bien, de la dimensión subjetiva de la realidad se reconoce la intersubjetividad como aquel encuentro entre los sujetos en un mundo conocido que forma parte de su vida cotidiana. Intersubjetivamente, los trabajadores sociales, desde sus propias subjetividades, construyen un Trabajo Social; no como ese cuerpo lejano y abstracto que usualmente se usa cuando se hace referencia a él, que existe por fuera de los sujetos, sino, por el contrario, como parte del mundo construido por ellos. Es en la organización de las relaciones profesionales y formativas desde donde ese rol se configura como una entidad mayor que ellos mismos, llamada “Trabajo Social”; toda vez que el lugar de la formación tendría que reconocer que no es donde se forma el profesional, sino donde se le dan las bases para que, en una entidad mayor, la praxis se transforme en un profesional.

En suma, esta integralidad metodológica se plantea a nivel epistemológico, al asumir los intereses de la ciencia desde un horizonte más amplio, donde la interdisciplinariedad es parte del proceso de conocimiento.

Es en este sentido como la tesis se ha construido: a partir de métodos y técnicas provenientes de diferentes disciplinas para hacer una representación gráfica, física, espacial y

³⁹ El Atlas pone a disposición del lector una ruta para lograr este propósito y es el uso de la cartografía temática. La cartografía permite interpretar la información cuantitativa y cualitativa sobre determinado tema y de esta forma abre un nuevo camino para el entendimiento de dicha situación, y con esto también amplía el camino a las investigaciones de las Ciencias Sociales. Sobre esto, Bernard, Blanquer y Gouëset (1991) afirman que cualquier estudio o investigación de Ciencias Sociales puede utilizar la cartografía como soporte. Confróntese en infra, el Apéndice de la tesis.



social de la formación en Trabajo Social y poder representar y comparar las características sociohistóricas de las escuelas, la formación brindada y la pertinencia social de la misma.

3.1.2 *Enfoque de la Investigación*

Es oportuno reconocer que son múltiples los puntos en disputa entre el paradigma cuantitativo y cualitativo en la investigación: la relación entre el sujeto y el objeto de estudio, la neutralidad valorativa del investigador, la lógica en el pensamiento.

De manera puntual, desde el paradigma explicativo o comprensivo se reconoce que uno de sus argumentos más fuertes es que solo aquello que puede ser expresado cuantitativamente, medido, verificado (corriente positivista) de manera objetiva, a-histórica y a-crítica puede nombrarse como conocimiento verdadero o científico, y, en correspondencia solo existe un método científico, cuestión que ponemos en duda. Pero concordamos con Bonilla y Rodríguez (1997) cuando sostienen que uno de los dilemas más candentes en la investigación en Ciencias Sociales es, precisamente, la comprensión a fondo de los métodos cualitativo y cuantitativo, no sólo por sus implicaciones filosóficas y epistemológicas, sino también por las limitaciones y potencialidades con las que se asocia cada uno de ellos. Pensamos que es esta discusión cuestión muy relevante para el Trabajo Social, al pertenecer a nuestra disciplina académica aplicada a la rama del conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

Resaltemos que al paradigma comprensivista, o cualitativo, tan mencionado hoy en nuestro ámbito, se le reconoce la necesidad no solo de *medir* sino también de *cualificar*. La palabra *cualidad* viene del latín *qualitas*, y esta, a su vez, deriva de *qualis* (¿cuál?, ¿qué?), de modo que ante la pregunta referida a la naturaleza o esencia de un ser (¿qué es?, ¿cómo es?) se obtiene la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades, o la calidad del mismo estudio de cualidades separadas.

Es así que, en la línea de Bonilla y Rodríguez, el *Atlas ecuatoriano de la formación* que aquí hemos elaborado asume los dos enfoques como complementarios para indagar sobre las cualidades de la formación en Trabajo Social, y es así que se asumen como herramientas



complementarias, desde el enfoque mixto, al encontrar que es necesario cuantificar y cualificar el fenómeno simultáneamente. Por consiguiente:

1. Desde el corte cualitativo se pretendió identificar la naturaleza profunda de la realidad formativa del Trabajo Social: su sistema de relaciones entre lo que se enseña y lo que se hace con el conocimiento adquirido; su estructura formativa dinámica, determinada por condiciones de los territorios y las percepciones de los actores que dan razón de sus sentidos, significados, comportamientos y manifestaciones sobre lo vivido, o como directivo, docente⁴⁰, estudiante o egresado de alguna de las once unidades académicas del Ecuador.
2. Desde la lógica cuantitativa, la investigación buscó conocer las características objetivas de las propuestas formativas, establecer promedios y tendencias en las estructuras curriculares, comparándolas desde elementos homogéneos que puedan porcentualmente dar una idea estadística sobre las características de la formación en Trabajo Social en el Ecuador.

Admitiendo la existencia de esta polémica entre los métodos y teorías de la corriente positivista de las Ciencias Sociales, con las de la corriente neopositivista, ambas ya de influencia muy relativa, si observamos las tendencias actuales en la investigación social más avanzada, esta investigación plantea una posición *epistemológica pluralista*, que tiene su correlato metodológico en la utilización integrada de lo cuantitativo y lo cualitativo.

Remitimos, por tanto, a lo que acabamos de decir *supra* (Cfr. 3.1.1. *Perspectiva filosófica de la investigación*), añadiendo ahora que se tiene en cuenta, entre los elementos principales que fundamentan la opción metodológica elegida, lo que se ha dado en llamar el “giro lingüístico” en filosofía de las ciencias sociales: énfasis en los discursos de los actores sociales, integrando los sujetos (la persona humana como sujeto del lenguaje y en su complejidad psicosocial), en los procesos de investigación, soslayando la cosificación humana que significó, en su momento, la investigación científico-social de carácter más radicalmente positivista e incluso, la neopositivista (ambas proponían, cada cual con sus argumentos, un solo y único método para el conjunto de la investigación en el conjunto de las ciencias

⁴⁰ En los capítulos siguientes, el lector encontrará las narrativas de los actores protagonistas que fueron codificados a partir de la construcción primero de códigos abiertos, para dar paso a la codificación axial, propia de la teoría fundamentada. Es así que sus palabras, sus voces, sus testimonios hacen parte de este trabajo y usted los podrá identificar por el código que los acompaña



modernas, sin distinción); énfasis, en paralelo, sobre la praxis, en las prácticas de los actores; no reducción de la explicación de las conductas y de los fenómenos sociales (incluidos los hechos educativos, y por tanto, la formación de trabajadoras y trabajadores sociales) a las estructuras sociales explicativas de todo, sino a la dialéctica, a la interacción de las estructuras y los actores; articulación de la matematización (cuantificación) de los fenómenos realizada por el/la investigador/a con la interpretación de los mismos por los actores (hermenéutica); inclusión de la persona que investiga en el proceso investigador (reflexibilidad), etc⁴¹.

Todo este acercamiento plural de la actividad investigadora nos lleva, operativamente, a optar por un estudio metodológicamente mixto, partiendo de la premisa de que los métodos son sólo vías que facilitan el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables para solucionar los problemas que la vida cotidiana le plantea a la ciencia.

En suma, se trata de integrar el aspecto formal de lo declarado en los documentos como propuestas formativas con lo vivido, sentido y expresado por quienes forman parte de la comunidad académica de Trabajo Social (sus actores y actoras). El plantear la elaboración de un «Atlas» fue posible por el diálogo interdisciplinar sin barreras entre la Geografía, la Historia y el Trabajo Social –entre otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanísticas– con el Diseño Gráfico y la Informática; saberes requeridos para visualizar un gran número de contenidos espaciales necesarios para tratar de dar cumplimiento cabal al reto planteado de plantar una innovación, transferencia y apropiación social del conocimiento y de construir una Exposición itinerante del Atlas del Trabajo Social ecuatoriano⁴².

⁴¹ Aparte de la documentación ya citada en este Capítulo III, nos fue de gran ayuda el libro colectivo *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales* (De la Garza Toledo y Leyva, eds., 2011), para una actualización de la problemática metodológica, con incursión en las distintas tendencias que conviven en los variados enfoques metodológicos pluralistas actuales.

⁴² Como producto vivo de esta apuesta metodológica se presenta el “Apéndice de innovación, transferencia y apropiación social del conocimiento denominada: Exposición itinerante del Atlas del Trabajo Social ecuatoriano”. Ella representa, en sí, una apuesta de transferencia metodológica, y surge a partir de seis premisas fundamentales, que durante el recorrido de los capítulos siguientes se presentan y que en el apéndice final se recogen y amplían. Las y los invitamos a que lo lean y visiten la exposición virtual: <https://kuula.co/share/collection/7qGg8?logo=-1&info=0&fs=1&vr=1&zoom=1&initload=0&thumbs=3&margin=30&alpha=0.60&inst=es>



3.1.3 Categorías de estudio

Tabla 2
Categorías de estudio.

Categorías de estudio		
Dimensiones	Categorías	Sub- Categorías
Contextos formativos	Contexto social. Territorios	Datos socio-económicos.
		Análisis de pertinencia
		Estudios de demanda ocupacional
	Contexto educativo. IES	Normativa de la Educación Superior: leyes, códigos, reglamentos vigentes.
		Universidades: tipo, estructura, dinámicas, normativas.
		Servicios: culturales, pedagógicos y virtuales
Contexto formativo. Unidades académicas	Conformación: Historia, cobertura, estructura.	
	Políticas: admisión, permanencia y graduación.	
Formación profesional	Práctica formativa	Práctica académica: organización, supervisión, campos o ámbitos e impacto.
		Docentes: perfil docente, innovación docente.
		Relaciones: movilidad, convenios, internacionalización, redes académicas y locales a nivel extra-universitario
		Proyección académica: postgrados, educación continua, agendas académicas.
Estructura formativa	Datos generales del programa	Tipo de programa. Denominación. Número de créditos que reporta. Número de registro calificado. Resolución de acreditación de alta calidad.
	Perspectiva formativa	Concepción. Enfoque y características curricular.
	Orientaciones estratégicas	Misión, visión y objetivos.
	Objeto de estudio	Definición. Elementos conceptuales. Fundamentación teórica del objeto
	Organización curricular	Ejes formativos. niveles de formación. Malla.
	Gestión y administración del programa	Funciones académico-administrativas
		Estrategia de seguimiento, evaluación y aseguramiento de la calidad.
		Sistemas de coordinación, planeación, información y comunicación.
Estrategias para el fomento de las relaciones nacionales e internacionales y de posicionamiento académico		
Pertinencia social	Justificación de la formación	Argumentación de la importancia, relevancia
	Aporte de la profesión	Énfasis. Transformación social y a la política pública
	Perfil profesional	Académico. Científico y humanista.
		Perfil de egreso. Ingreso. Ocupacional.
Formación y producción investigativa	Concepción de la formación investigativa	Campos de desempeño profesional.
		Roles y funciones de desempeño.
	Estructura formativa	justificación de la formación en investigación.
		Estrategias pedagógicas. competencias formativas.
		Estructura formativa.
		Perfil docente
Modelo pedagógico	Concepción pedagógica	Requisitos y obstáculos
		Formación investigativa.
		Direccionamiento estratégico: estrategias para el fortalecimiento de la investigación.
	Articulación de la formación investigativa con los otros componentes formativos.	
	Modelo pedagógico. Misión, principios y objetivos pedagógicos.	
	Prácticas pedagógicas.	
	Estrategias de seguimiento y evaluación	
	Mediaciones pedagógicas: tutorías.	

3.1.4 Tipo de investigación

El estudio fue de tipo aplicado, ya que los resultados obtenidos dieron lugar a la realización de dos productos tangibles susceptibles de servir para distintos «usos».

El primero fue un “Atlas”, presentado como una innovación al asumir el Trabajo Social como una disciplina «geografiable»⁴³, en donde la formación, siendo un hecho social, se inscribe como tal necesariamente en una determinada área espacial que puede considerarse

⁴³ Asunto teórico-metodológico que el lector puede conocer más al detalle en infra, el Apéndice de la tesis.

en diferentes escalas. Según Giménez (2006), no existe sociedad sin espacio ni espacio sin sociedad: «Por eso decimos que los hechos sociales son siempre «geografiables» (p. 11). Este concepto pareciera distante de las Ciencias Sociales, pero connatural de la propiedad que tiene la Geografía de amalgamar⁴⁴ conceptos de diferentes disciplinas y que se crea luego del largo recorrido que tuvo esta disciplina como Ciencia Natural hasta convertirse en Ciencia Social, donde surge el enfoque de estudiar la percepción humana y la semantización del entorno físico, conocida como geografía de la percepción, la cual, según Giménez (2006), «asume que el espacio geográfico existe dos veces: en la realidad objetiva y en la percepción o representación social»; pero el espacio realmente operante es el espacio percibido y representado, porque es el que orienta y guía las prácticas espaciales (Debarbieux, 1998, p. 200). En este sentido se tiende a recuperar la formulación kantiana según la cual no existe espacio geográfico fuera de las percepciones y de las representaciones humanas.

En la misma línea, desde concepciones más contemporáneas, Pierre Bourdieu plantea que todo fenómeno social implica conocer, lo más exactamente posible, las circunstancias de tiempo y lugar en que se produce. Desde allí, desde el re-encuentro del Trabajo Social con la Geografía, surgió la preocupación por la perspectiva espacial de la formación, al usar el *territorio* como correlato entre la formación y sus territorios de pertinencia y poder llevarlo a imágenes, mapas, cartografías e infografías que constituyen, en su conjunto, lo que, desde la Geografía Humana, se convierte en la forma de organizar y representar el funcionamiento tanto del proceso formativo como del proceso interventivo al cual el primero se debe. Es así que la cartografía se convirtió en un medio tanto para representar la realidad social de estudio como para su análisis.

En Trabajo Social no es nuevo este uso, más bien poco conocido y poco utilizado: fue olvidado, como tantos otros desarrollos que realizaron las pioneras del Trabajo Social. Addams elaboró y publicó una serie de mapas en los que detalla los grupos de mujeres

⁴⁴ «El concepto de hibridación o amalgama ha sido propuesto por Mattei Dogan y Robert Phare (2000) en el marco de su teoría del “ciclo vital” de las disciplinas sociales. Para estos autores, la última fase de ese ciclo es precisamente la de la pluralización y fragmentación de las ciencias sociales por vía de amalgama. Se entiende por amalgama la fusión, recombinación o cruzamiento de las especialidades o de fragmentos de disciplinas vecinas, que tienen por efecto principal la circulación de conceptos, teorías y métodos de una disciplina a otra, sin importar las fronteras. No es lo mismo que “multidisciplinaridad” o “pluridisciplinaridad”, términos que evocan una mera convergencia o yuxtaposición de monodisciplinas en torno a un objeto de estudio común, pero conservando celosamente cada una de ellas sus presuntas fronteras. La amalgama, en cambio, supone y demuestra precisamente la permeabilidad de las fronteras disciplinarias» (Giménez, 2016, p. 7).



residentes en el Distrito de la Nueve de Chicago, en el centro social *Hull House* de Chicago en 1895; en ellos representaba las mujeres por ingresos familiares, ubicación en el territorio y nacionalidad, visualizando las condiciones sociales a través del uso de la cartografía social; los mapas, junto con una serie de ensayos de las dinámicas de estas, fueron publicados en el libro *Hull House Maps and Papers* (Casaseca, 2016).

De acuerdo con la autora, los cambios ocurridos a partir de la industrialización a mediados del siglo XIX fueron clave para convertir a algunas ciudades europeas y norteamericanas en «escenarios privilegiados desde los que observar las consecuencias sociales y espaciales urbanas del nuevo sistema productivo, verdaderos laboratorios sociales que fueron estudiados extensamente en Londres, Manchester o Chicago» (p. 2).

Bajo estos acontecimientos se presenta la experiencia de la *Hull House* que, a través del *pragmatismo*, la influyente corriente filosófica y epistemológica (y también pedagógica) que tenía a John Dewey como uno de sus principales representantes, se posiciona como una respuesta en la que la investigación social y la acción política jugaban una relación intrínseca. En Chicago, esta experiencia fue fundada por Jane Addams, en 1885, teniendo como objetivo brindar un espacio de apoyo a la población extranjera (inmigración) que llegaba al barrio. Las residentes que habitaban la *Hull House* tenían formación universitaria y experiencia profesional en diversos campos, lo cual le permitió posicionarse como «centro de reforma social y, al mismo tiempo, como centro de investigación» (Casaseca, 2016, p. 24).

Bajo este contexto, empleando la elaboración de encuestas sociales como método de investigación complementario a otras fuentes y con la llegada de Florence Kelley a la *Hull House*, se posibilita la experiencia cartográfica como resultado de una aproximación diversa a la pobreza y los problemas sociales urbanos. Ahora bien, la recopilación de información estadística y geográfica que les permitió elaborar los mapas no fue recogida expresamente para ese objetivo, sino que aprovechó los resultados obtenidos de un trabajo encargado por el congresista Carroll D. Wright para estudiar a nivel nacional las condiciones de vida de la población en los barrios más pobres de las ciudades norteamericanas con un número de habitantes superior a 200.000.



En Chicago la investigación se desarrolló entre el 6 de abril y el 15 de julio de 1893 y se examinó «cada casa, edificio y habitación del distrito» rellorando los cuestionarios sobre cada alojamiento y cada familia. Estos eran entregados diariamente a Florence Kelley, que antes de entregarlos a Washington realizaba una copia para la Hull House (Casaseca, 2016, pp. 6-7).

En palabras de la autora, la investigación cartográfica realizada por Florence Kelley y las residentes de la *Hull House* de Chicago en 1895 brinda una representación gráfica de la realidad social de un barrio pobre a finales del siglo XIX, y suscita una reflexión sobre las múltiples dificultades de utilizar los mapas «frente a una realidad urbana compleja e injusta que afecta en el tiempo y en el espacio de maneras distintas a los distintos colectivos que habitan la ciudad» (p. 8).

La experiencia cartográfica de los mapas de la *Hull House* es una inspiración y una invitación a los investigadores sociales y –en este caso– a los trabajadores sociales a desarrollar este tipo representaciones que permitan interpretar, significar, evaluar y denunciar los diferentes problemas sociales en tiempo y espacio, teniendo en cuenta los contextos históricos de los mismos.

El segundo «uso» del conocimiento dio origen a la exposición itinerante que se presenta en el apartado en la que se muestra una experiencia de investigación-acción-producción que recoge el conocimiento generado y otra forma de transferir y comunicar el resultado de una investigación.

3.1.5 *Nivel de investigación*

Según los antecedentes levantados al establecer el estado de la cuestión ante el desarrollo científico del objeto de estudio, se puede concluir que en el Ecuador existe un bajo nivel de producción científica sobre este, sustentada en cuatro elementos:

1. La falta de trabajos investigativos previos al presente en el Ecuador.
2. En América Latina hay numerosos artículos y publicaciones que abordan la formación, o algún aspecto de esta, pero no son el resultado de investigaciones realizadas sobre la formación en su conjunto.



3. No se encontraron investigaciones a escala territorial nacional frente al tema.
4. Ninguna investigación plantea la relación categorial entre formación, territorio y pertinencia social.

Es por ello que se determinó plantear un nivel exploratorio-descriptivo para la investigación. En palabras de Sampieri (2018), «los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes», este es el caso de la formación en Trabajo Social en Ecuador; y de los estudios de alcance descriptivo, que, según el mismo autor, «busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice» (p. 80).

Ahora bien, aunque por el nivel de desarrollo del objeto no se pudo entrar a explicar los fenómenos identificados, la forma de presentar los resultados, supera el nivel descriptivo por la incorporación de la cartografía y las infografías que presentan algunas explicaciones en las entradas cartográficas y sociohistóricas definidas para indagar cada territorio formativo.

3.1.6 *Método*

El método investigativo seguido para el desarrollo de este trabajo respondió a la lógica inductiva propia de la investigación cualitativa (pero como hemos dicho supra, imbricando a esta la investigación cuantitativa: método mixto). El planteamiento del problema inicial se vincula con experiencias profesionales e investigativas previas que problematizaban la necesidad de convertir la formación y la investigación en Trabajo Social como objetos interdisciplinarios de investigación. El inicio fue –como casi todos los inicios– la propia vivencia de la investigadora que, al llegar al Ecuador, emprende un recorrido nacional visitando y compartiendo experiencias y reflexiones sobre la formación en el mismo. Este «ir al campo», a conocer los centros universitarios que imparten esta formación en el Ecuador, supuso un primer acercamiento a su vida cotidiana, dando un nuevo sentido a la práctica investigativa.



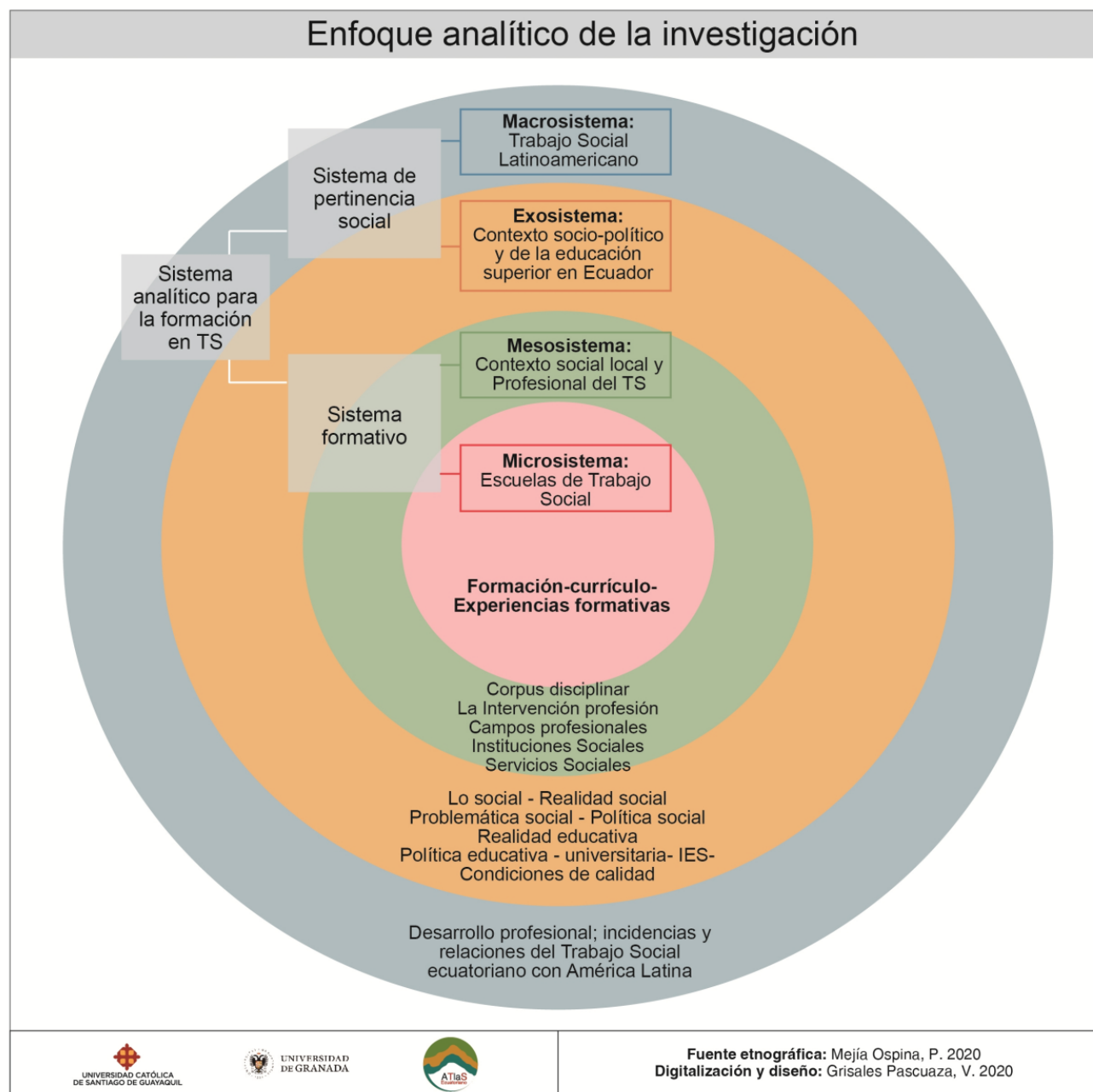
El escuchar, leer y ver distintos signos y sentidos dados a un mismo hecho social hizo que, en el momento de elegir un método desde el cuál se pudiera encontrar una ruta para el presente trabajo, se usará el hermenéutico.

Por intentar buscarle un referente conocido a nuestra aproximación metodológica pluralista, y ubicándonos en los tres tipos de interés de las ciencias según Jürgen Habermas, filósofo y teórico social perteneciente a la llamada Escuela de Frankfurt, el trabajo se asienta sobre el interés histórico-hermenéutico, con acento en lo hermenéutico, en la interpretación de los discursos y materiales recogidos. Según Vasco (1995), este se enfoca en el deseo de interpretar la situación, en este caso la situación de la formación en Trabajo Social: «la hermenéutica se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está en esa praxis social» (p. 4).

Se usó por su potencial para poder ir más allá del análisis de las partes, en busca de reconstruir ese «todo-con-sentido» que es la clave de la hermenéutica; a partir de datos geográficos, estadísticos, narrativos, documentales e históricos que aparecieron al tratar de interpretar la realidad formativa de las escuelas. Para ello, se diseñó un esquema de interpretación de la información que guió la elaboración de los resultados de la investigación desde dos sistemas: el de la *pertinencia social* y el de la *formación*, a fin de reconstruir el Sistema Sintético de la Formación en Trabajo Social, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.



Gráfico 1
Enfoque analítico de la investigación



Este enfoque analítico se siguió en el ejercicio interpretativo de los textos en donde las unidades académicas expresaron sus propuestas formativas a partir de las experiencias narradas por los actores universitarios entrevistados de forma individual o grupal. Tanto el texto escrito como el hablado cobran sentido según el contexto. Para la investigación, esta fue una categoría interpretativa central, y no se puede olvidar el interés del intérprete; la focalización, en este caso, estuvo orientada a situar las experiencias formativas en los

diferentes territorios para entender la formación en el Ecuador, se requirió considerar elementos históricos del origen de esta, de las escuelas y de los sistemas de protección, contenidos que estaban presentes en el origen de lo que se procuró interpretar.

Hasta ahora lo expuesto, supuso el reconocimiento de dos momentos: el histórico y el presente; ambos requieren la misma estructura de proceder para el entender. No obstante, esta diferencia fue considerada tanto al levantar los antecedentes como en la búsqueda de información que permitiera construir líneas de tiempo y trayectorias tanto de la formación como de las políticas sociales.

3.1.7 *Proceso metodológico infocartográfico*

De acuerdo con el proyecto metodológico de la investigación desarrollado en esta tesis, el diseño de mapas y el manejo cartográfico para la investigación partió del uso de fuentes secundarias de información, de las cuales se tomó como fuente principal al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), como institución oficial encargada de crear las estadísticas nacionales que registra Ecuador, y el Instituto Geográfico Militar, encargado de gestionar y controlar la elaboración de la cartografía oficial y del archivo de datos geográficos y cartográficos del país.

Estas instituciones permiten el acceso libre a documentos cartográficos y estadísticos, que se tomaron como pautas de partida para la elaboración del “Atlas”. Los archivos empleados contienen información estadística y cartografía base, como por ejemplo el Mapa Geográfico del Ecuador, el Mapa Físico del Ecuador o el Mapa Político, que permitieron al “Atlas” basarse en este material para la construcción de los mapas temáticos con la información cualitativa y cuantitativa de análisis propio.

Dicha información se manejó en los formatos CSV, JPEG y PDF (los que utilizan oficialmente las instituciones mencionadas anteriormente) con el fin de tener la posibilidad de difusión y apertura en distintos programas de lectura y así facilitar la importación masiva de los resultados; información tomada del Banco de Datos Abierto del INEC⁴⁵, de las fuentes primarias y verificada con su última actualización (por ejemplo, el Censo de Población

⁴⁵ Enlace del Banco de Datos Abiertos: <http://aplicaciones3.ecuadorencifras.gob.ec/BIINEC-war/index.xhtml>



Ecuatoriano del año 2010 o el Mapa Político Administrativo 2013). Como herramienta informática se usaron los siguientes programas para el desarrollo de las cartografías, infografías, semánticas y diagramaciones pertinentes para el texto:

1. Adobe Acrobat Pro, como programa principal para visualizar, crear y modificar archivos con el formato Portable Document Format (PDF), es decir, la modificación de archivos con el fin de poder extraer con mayor precisión la información del documento.
2. Adobe Illustrator, como editor de gráficos vectoriales para la creación de las ilustraciones, la organización de los símbolos, las infografías y semánticas del documento, como también de las cartografías; una herramienta que facilita la administración de información en aspectos visuales.
3. Adobe InDesign, para la composición digital de las páginas del “Atlas”, diagramación espacial del material generado y especial organización y maquetación de los documentos finales, desarrollando productos en formato AI, PDF y JPEG para su fácil manejo y difusión.

La información estadística nacional tomada del INEC se sistematizó en temas específicos, permitiendo así ofrecer datos de fácil interpretación para el ágil procesamiento de los mismos. Se utilizó, en este punto, Microsoft Excel para la administración de los datos en CSV y el tratamiento estadístico de la información textual cuantitativa y cualitativa, como apoyo para la construcción de la información infográfica y cartográfica.

Para el desarrollo de los mapas se recurrió a archivos en formato PDF, que se convirtieron a formato “AI” para su manejo en Illustrator o SVG file, para Arcgis; la construcción de los mapas se diseñó a través de capas y vectores para lograr representar información textual cuantitativa y cualitativa. Las salidas cuentan con una escala para provincias de 1:25.000, y para todo el territorio nacional ecuatoriano, 1:100.000; se utilizaron coordenadas geográficas en Arcgis o Google Maps para ubicar la información estadística o temática lo más aproximada posible⁴⁶.

⁴⁶ Cabe la aclaración de que las Islas Galápagos, o Región Insular, se presentan en la construcción de las cartografías con su propia escala gráfica, ya que la posición que se le da no es la exacta, esto como estrategia de diagramación y diseño.



Al final, el “Atlas” integra cartografías, infografías, semánticas y diagramaciones pertinentes para el texto. Las cartografías, como representaciones gráficas que dan cuenta de datos regionales y estadísticos de los fenómenos sociales. Las infografías, como medio de síntesis gráfico, permitieron la creación de imágenes para entender, comunicar y transmitir con mayor facilidad la información. La semántica, tomada desde la creación e interpretación de datos para la construcción de signos y símbolos. Por último, la diagramación o maquetación, como técnica de diseño para organizar todo el contenido generado en el “Atlas”, desde lo escrito a lo visual, con el fin de facilitar la construcción documental editorial para su impresión o publicación virtual.

3.2 Agentes de estudio

3.2.1 *Unidad de análisis*

La tesis analiza las once unidades académicas de Trabajo Social –que en el año 2019 estaban reconocidas por el Consejo de Educación Superior, que pertenecían a una Institución de Educación Superior con legitimidad académica y social a nivel local, nacional y latinoamericano.

Frente a este universo, se tomaron como muestra todos los planes de estudio de las unidades identificadas previamente, valorando que cumplieran con:

1. Que la unidad contará con egresados.
2. Que el título que se otorgue a los egresados sea de Licenciado/Licenciada en Trabajo Social.
3. Que en 2019 contarán con el re-diseño curricular impulsado a partir del reglamento de Régimen Académico de Educación Superior.

Se realizó un trabajo de campo en cada escuela, aplicando entrevistas en profundidad a informantes clave, grupos focales con docentes coordinadores de procesos e integrantes de comités de currículos y directoras de escuelas y revisión documental –como se detalla más adelante en lo referido a técnicas e instrumentos utilizados para recabar la información–.



3.2.2 *Unidad Socio Espacial de Análisis [USEA]*

Para la definición de la USEA se analizaron los lugares donde se encuentran localizadas las once unidades académicas objeto de estudio; así, en el trabajo de campo realizado se encontró que estas unidades se ubican en once cantones, distribuidos en ocho provincias, y dos regiones: Región Costa (seis) y Región Sierra (cinco). La información recogida para la caracterización de la USEA y el reconocimiento de la pertinencia socioespacial de la formación ofertada en Ecuador obedecen, en primera instancia, a la forma en la que el país asume el ordenamiento territorial y, con ello, a la división político-administrativa.

En este trabajo se pudo constatar que hay información cartográfica, numérica y alfanumérica a distintas escalas y de distintas fuentes. Por tanto, los mapas construidos se ajustan a la escala de la información obtenida. (Ver tabla de Unidades académicas ubicadas institucional y territorialmente número 28 p. 275).



3.3 Técnicas de recolección de la información

3.3.1 *Técnicas e Instrumentos*

Tabla 3

Técnica de recolección de la información

Técnicas de recolección de la Información

TÉCNICA	INSTRUMENTO	UNIDAD EMPÍRICA
Revisión documental	Anexo 1. Guía de revisión documental	Contexto Profesional Internacional. Contexto Formativo Internacional Análisis comparado con estándares internacionales. Contexto Social-Político Internacional Contexto Político Nacional Contexto Político- Normativo- Estratégico Nacional Contexto Político- Normativo- Estratégico Universitario
	Anexo 2. Ficha de análisis de Planes y mallas curriculares	Las 11 mallas y planes curriculares de las Escuelas
	Anexo 3. Matriz de entradas socio-históricas del T.S.	Documentos institucionales, Informes y páginas web
	Anexo 4. Ficha eventos Imp. del Trabajo Social latinoamericano en el Ecuador	Documentos institucionales, Informes y páginas web
	Anexo 5. Ficha discusión de la pertinencia curricular	Directores y docentes pertenecientes al Comité de Currículo de las Escuelas
Grupos focales mixtos	Anexo 6. Taller 1. de análisis curricular. Anexo 7. Taller 2. análisis mallas curriculares	Docentes coordinadores de procesos o integrantes del comité de currículo
	Entrevista en profundidad	Anexo. 8. Guía de entrevista

3.3.2 *Análisis y procesamiento de datos*

Desde hace pocos años, la investigación en Ciencias Sociales emplea una herramienta heurística de gran eficacia para la recolección de datos: la «triangulación». El término ha sido tomado de la topografía, y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.

En sentido amplio, en las Ciencias Sociales y Humanas se pueden realizar varias «triangulaciones» que mejoran notablemente los resultados de la investigación. De una manera particular, en esta tesis se combinaron diferentes fuentes de información, técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Más concretamente se procedió a realizar varias triangulaciones:



1. Se triangularon los métodos, tanto cuantitativos como cualitativos, para abordar la complejidad del fenómeno desde la complementariedad que ellos proporcionan.
2. Se triangularon las técnicas, entre la *revisión documental* de fuentes secundarias de información. *La entrevista*, brindó la posibilidad de generar diálogos con académicos y representantes gremiales, alimentando la comprensión del desarrollo tanto científico como profesional del Trabajo Social. Y el *grupo focal*, mixto y único, consistente en un diálogo colectivo entre diferentes actores, logrando, en un mismo lugar, encontrar diversas experiencias, percepciones y significados, tanto de la enseñanza como de la formación y práctica profesional.

El trasfondo, para el análisis, fue el relato en primera persona de la vivencia de la investigadora, quien, por su experiencia, en su país de origen, Colombia, como docente-investigadora y directora de una Unidad Académica pública nacional, al migrar al Ecuador tuvo la oportunidad de establecer, en la cotidianidad del ser docente, un correlato entre los dos territorios y experiencia de enseñanza- aprendizaje. De manera gráfica el diseño de la investigación se puede resumir en la siguiente tabla:

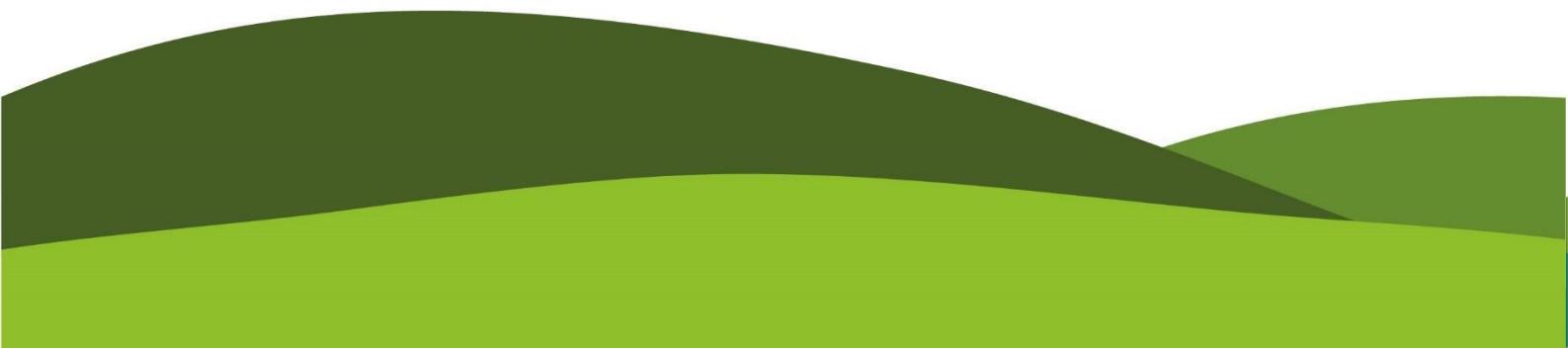
Tabla 4
Diseño metodológico

Metodológico	Diseño metodológico			
	Uso	Empírico	Tipo	Aplicada
	Diseño	No experimental de campo	No se produjo manipulación de variables.	
	Nivel	Exploratorio - Descriptivo	Como es un fenómeno en construcción social, se inicia explorando y describiendo algunos elementos identificados a partir de la definición de entradas cartográficas y categorías teóricas frente al objeto de conocimiento	
	Método	Hermenéutico	En los discursos, los sentidos y significados construidos durante la pandemia de la práctica investigativa.	
	Unidad de análisis			
	Muestra	Aleatoria simple por conveniencia	Criterios muestrales	
	Unidades académicas de Trabajo Social	11 escuela de Trabajo social.	Que la Unidad contará con egresados. Que el título que se otorgue a los egresados sea de Licenciado / Licenciada en Trabajo Social. Que en 2019 contarán con el re-diseño curricular impulsado a partir del reglamento de Régimen Académico de Educación Superior.	
	Técnica-operativa			
	Técnicas	Instrumentos	Fuente	
Revisión documental	Matriz de registro	Tesis doctorales presentes en el repositorio TESEO del Ministerio de educación, cultura y deporte del Gobierno de España. Artículos científicos publicados en las tres revistas de mayor impacto en España. Artículos científicos publicados en revistas de impacto en América Latina. El total de las ediciones de la Revista del CELATS. Libros publicados en las Bibliotecas virtuales. Libros publicados en formato físico en la Biblioteca de la Universidad de Granada. Artículos en el google académico.		
Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista	Virtual (vía Zoom)		
Grupos focales mixtos	Ficha discusión de la pertinencia curricular Taller 1. de análisis curricular. Taller 2. análisis mallas curriculares.	Docentes y directivos delegados por cada una de las universidades asistentes. Docentes coordinadores de procesos o integrantes del comité de currículo.		
Análisis		Cualitativo o hermenéutico		
Procesamiento de datos	Codificación abierta y axial	Develar en los reportes conceptos, sus propiedades y dimensiones. Categorías inductivas.		
Confiabilidad	Triangulación de la información	Entre técnicas y fuentes de información. Empírica y documental.		



Capítulo IV

Formación y contextos sociales y territoriales actuales



4 Capítulo IV. Formación y contextos sociales y territoriales actuales

En este capítulo, el lector o la lectora encontrará el análisis —por universidades— de cada una de las propuestas formativas del país, destacando los énfasis formativos identificados, las estructuras formativas planteadas, la distribución de contenidos y las perspectivas formativas en cuanto a la intervención, la investigación y la formación en Ciencias Sociales y Humanas, así como las prácticas pre-profesionales y el proceso de titulación. En el apartado de análisis de las asignaturas correspondientes con la pre-práctica, la práctica, el contexto y la problemática social de las mallas curriculares, esperamos presentar la importancia de estas, en relación con su pertinencia social como correlato de la realidad social en la que están insertas cada una de las unidades académicas abordadas en este estudio.

4.1 Entre lo *glocal* y lo *glocal*, el contexto de una profesión que se transformó en el Ecuador

Esta dinámica ecuatoriana se vivía también en otras latitudes, permitiendo contextualizar la formación en una apuesta “glocal” y “glocal” muy interesante. En 2014, la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social- AIETS⁴⁷ junto a la Federación Internacional de Trabajadores Sociales -FITS⁴⁸ publica la nueva definición global del Trabajo Social; cuatro años antes (2010), ambas organizaciones internacionales, junto al Consejo Internacional de Bienestar Social (International Council on Social Welfare- ICSW⁴⁹), lanzan la Agenda Global de Trabajo Social y Desarrollo Social, que fue finalmente aprobada para el periodo 2012-2016, una alianza entre organizaciones profesionales y formativas del Trabajo Social y otras organizaciones e instituciones del orden internacional. La apuesta fue promover la lucha por un nuevo orden mundial en el que sea una realidad el respeto de los derechos humanos (Pastor & Martínez, 2014, p.13).

Coincidió también con la publicación de los principios éticos de la profesión por la IFSW [FITS], en 2012 y posteriormente, en 2015, esta organización internacional estableció los estándares de calidad de la educación/formación en Trabajo Social. Pero esta historia

⁴⁷ Sitio Web. <https://www.iassw-aiets.org/es/la-asociacion-internacional-de-escuelas-de-trabajo-social-una-breve-historia-de-su-fundacion-y-sus-primeros-anos/>

⁴⁸ Sitio Web. <https://www.ifsw.org>

⁴⁹ <https://www.icsw.org/index.php/es/>



comienza en Europa un poco antes, entre los años 2003 y 2007, en el que las Escuelas de Trabajo Social revisaron y ajustaron los estudios de Grado en Trabajo Social a las Políticas de Educación Superior europeas. Período en el que se elaboró en España el *Libro Blanco* de Trabajo Social (2005); se aprobaron los criterios para el diseño de Planes de estudio en 2007, en la Conferencia de directores y directoras de Centros y Departamentos de Trabajo Social, con la colaboración del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, y se re-diseñó el perfil profesional. Entre los logros más significativos, en el caso español, se puede señalar el incremento a cuatro años de formación, 240 ECTS, dando paso a la habilitación de estudios de maestría y doctorado (Pastor & Martínez, 2014 p.14).

4.1.1 *Una formación en permanentes cambios*

La dinámica en Ecuador, no ha sido ajena a la del resto de América Latina ni a la de Europa, signadas por importantes cambios. El primero que salta a la vista es el de denominación. Es muy interesante mirar las *mutaciones* que el Trabajo Social ha tenido en cuando a la respuesta a la a la pregunta⁵⁰, tan elemental, de ¿qué es el Trabajo Social?; su respuesta simple es muy difícil de estructurar, asumir y condensarla, debido a la complejidad del referente de la expresión “Trabajo Social”.

A este respecto, Norberto Alayón en un esfuerzo académico meritorio, publica en 2014 el libro *Definiendo el Trabajo Social*, en el que se recoge ciento cuarenta definiciones, casi todas producidas por autores latinoamericanos, que llega hasta la definición construida de manera participativa a nivel internacional-mundial en la ciudad de Melbourne- Australia, por la FITS y la AIETS en 2014:

El Trabajo Social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el empoderamiento y la liberación de las personas. Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social. Sustentado en las teorías del Trabajo Social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el Trabajo Social involucra a las personas y las estructuras para enfrentar los desafíos de la vida y mejorar el bienestar (2020).

⁵⁰ Pareciera que al igual que para la mayoría de los estudiantes, si quiera hasta la mitad de sus carreras, es una pregunta que se sabe la respuesta pero que es muy difícil contestar.



Revisar el tema, ubicar sus diferencias y cercanías, es una tarea que excede los propósitos del presente trabajo. Comparando únicamente los cambios en la definición aprobada en la Asamblea de Montreal Canadá de ambas organizaciones internacionales (FITS y AIETS), en el año 2000, con la revisada y ajustado en la Asamblea de 2014, en Melbourne Australia, podríamos señalar cinco (5) diferencias y precisiones que aportan al tema:

En la definición de 2014 (FITS), no solamente se identifica el campo práctico-intervenido del Trabajo Social, sino su lugar en el campo científico y académico, epistemológicamente vinculado al de las Ciencias Sociales y Humanas, al indicar que el Trabajo Social “es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica (FITS, 2000).

La actual definición, exalta la configuración como “disciplina académica”, con un fundamento científico, que, si bien se orienta a la acción, no se puede desconocer su nivel teórico-científico y filosófico. Como señala Aguilar, a diferencia de otras ciencias sociales, el Trabajo Social tiene su origen y trayectoria en el campo de la intervención (el hacer), a partir de la cual se ha ido sistematizando paulatinamente, tanto en sus aspectos conceptuales como metodológicos. Por el contrario, en las Ciencias Sociales de más larga tradición histórica (como la Sociología o la Psicología, por poner dos ejemplos cercanos y fronterizos), primero se desarrollaron a nivel teórico y después desarrollaron su aplicación a la solución de problemas (2013, p. 21).

De esta característica histórica deviene ese reclamo permanente de otras disciplinas al Trabajo Social de demostrar la legitimidad intelectual del mismo; pero como lo señala Aguilar (2013), aunque lo demostró primero a nivel social y luego a nivel político, finalmente también lo hizo a nivel epistemológico, como conocimiento, al desarrollar su propio acervo científico.

Este afán, en América Latina, además de no haberse logrado todavía un consenso frente al estatus disciplinar, ha llevado al menos a dos situaciones a nivel formativo:

1. Un academicismo desmedido: una formación orientada a alcanzar competencias cognoscitivas para el dominio de teorías y autores, en abandono de la dimensión técnica operativa; y



2. Una especie de interés macro-social, del estudio de problemáticas sociales, procesos socio-políticos, en menoscabo del desarrollo de habilidades prácticas para la comprensión e intervención en los contextos micro-sociales.
3. De igual manera, en la definición del 2014 se reconoce la existencia de teóricas propias del Trabajo Social y otro tipo de saberes y conocimientos de las diversidades culturales: “Sustentado en las teorías del Trabajo Social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas...”, elementos que no estaban en la definición del 2000.
4. Frente a los propósitos del Trabajo Social también se nota un cambio en la definición del 2014. Se incrementa la perspectiva del desarrollo, la cohesión y el empoderamiento social. Así: “que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el empoderamiento y la liberación de las personas” (FITS, 2014); a diferencia del propósito del 2000 referido a: “promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar” (FITS, 2000).
5. Lo central del objeto permanece en ambas denominaciones, al ser las interacciones lo propio del *trabajo social* como práctica profesional: “el *trabajo social* interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno” (FITS, 2014).
6. Los principios señalados en ambas definiciones, de igual manera, continúan “de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social” (FITS, 2014), aunque en la definición del 2000, se adiciona “como también la responsabilidad y la armonía colectiva son fundamentales para el Trabajo Social” (FITS, 2000).

Podemos concluir que el cambio sustanciado entre las dos definiciones está en el énfasis que pone la segunda sobre el lugar disciplinar del Trabajo Social en el concierto de las Ciencias Sociales y Humanas, así como la incorporación del pensamiento “cepalino”⁵¹ en la comprensión sobre el contexto de la intervención y la incorporación de los saberes ancestrales.

⁵¹ Nos referimos a las perspectivas económico-políticas y sociales que defiende la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), comisión regional de las Naciones Unidas para orientar el desarrollo económico y social en la región latinoamericana. Es organismo tanto de investigación económico-social como de asesoramiento en políticas públicas de los gobiernos de los Estados miembros.



4.1.2 *Agenda Global de Trabajo Social y Desarrollo Social*

Otro cambio, fue marcado por la *Agenda Global de Trabajo Social y Desarrollo Social* muy importante iniciativa innovadora del trabajo social auspiciada por la Organización Profesional Internacional (FITS), la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) y el Comité Internacional de Bienestar Social (CIBS)⁵², al reconocer las consecuencias que el orden social mundial estaba produciendo en las personas, y en virtud de ello, en el contexto de intervención, al menos en Ecuador, según los datos estadísticos, la Agenda acierta en su análisis:

1. El alcance a los derechos humanos está a disposición de sólo una minoría de la población mundial;
2. Los sistemas económicos injustos y mal regulados, impulsados por las fuerzas del mercado junto con el incumplimiento de las normas internacionales sobre las condiciones de trabajo y la falta de responsabilidad social corporativa, han dañado la salud y el bienestar de los pueblos y comunidades, causando pobreza y las crecientes desigualdades;
3. La diversidad cultural y el derecho a la libre expresión facilita una mayor satisfacción intelectual, emocional, moral y espiritual, pero estos derechos están en peligro debido a los aspectos de la globalización, que estandarizan y marginan a los pueblos, con consecuencias especialmente perjudiciales para la nación indígena y aborígen;
4. Las personas que viven en comunidades y crecen en el contexto de las relaciones de apoyo, están siendo erosionadas por las fuerzas dominantes económicas, políticas y sociales;
5. La salud y el bienestar de la población se ve afectado como consecuencia de las desigualdades y los entornos insostenibles relacionados con el cambio climático, la contaminación, la guerra, los desastres naturales y la violencia, para las que hay insuficientes respuestas internacionales. (IFSW et al., 2004).

⁵² La Agenda es lanzada en 2010 por la FITS y la AIETS, junto a otro organismo, cercano al trabajo social, el Comité Internacional de Bienestar Social, vinculado a la ONU. Significa adoptar como horizonte común el Desarrollo Social, atendiendo a las recomendaciones internacionales, y abriendo el Trabajo Social profesional a otras prácticas profesionales y sociales conexas. La Agenda adoptó diversos documentos y lanzó iniciativas, que, tras una evaluación realizada en el Congreso Mundial de Dublín de FITS-AIETS.CIBS, que fue convocado bajo el título: <<Congreso Mundial de Trabajo Social, Educación y Desarrollo Social>> se decidió relanzar la Agenda Global para el período 2020-2030, alineando la iniciativa con los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la ONU, con el propósito de trasladar esas propuestas al campo del Trabajo Social y el desarrollo social.



4.1.3 *Los principios éticos de la profesión orientaciones para la formación*

En 2012, la IFSW (o FITS, siglas en castellano), declara los principios éticos de la profesión orientando a que los profesionales trabajen en pro de los más altos estándares, con respeto a su integridad profesional. Desde estos, se piensan y construyen todos los desarrollos de los organismos internacionales de Trabajo Social, y que, por tanto, deben ser tenidos en consideración para la formación. Estos principios, promulgados en la Asamblea General de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social en Dublín, Irlanda, en Julio de 2018, básicamente son:

1. Reconocimiento de la Dignidad Inherente al Ser Humano. Respeta a los seres humanos en actitud, palabra y acción.
2. Promoción de los Derechos Humanos. Se rigen por los derechos fundamentales e inalienables de todos los seres humanos.
3. Promoción de la Justicia Social. Rechazar la discriminación relacionada (pero no limitada) con la edad, capacidades, estado civil, clase, cultura, etnia, sexo, identidad de género, idioma, nacionalidad (o falta de ella), opiniones, otras características físicas, habilidades físicas o mentales, creencias políticas, pobreza, raza, religión, creencias espirituales, orientación sexual, situación socioeconómica, o estructura familiar. Y opresión institucional.
4. Promoción del derecho a la autodeterminación.
5. Promoción del derecho a la participación.
6. Respeto por la confidencialidad y la privacidad de las personas
7. Tratar a las personas como un todo. reconocen las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y espirituales de la vida de las personas y entienden y tratan a todas las personas como un todo completo
8. Uso ético de la tecnología y las redes sociales. deben reconocer que el uso de la tecnología digital y las redes sociales pueden representar una amenaza para la práctica de muchos estándares éticos, incluyendo, pero no limitándose a la privacidad y confidencialidad, conflictos de interés, competencias y documentación,
9. Integridad profesional. Es responsabilidad de las asociaciones y organizaciones nacionales de Trabajo Social el desarrollar y actualizar periódicamente sus propios códigos de ética y / o directrices éticas. Y de informar, junto con las escuelas de Trabajo Social, de los principios y la obligatoriedad de actuar de acuerdo al código ético.



Este último principio refiere también a: tener la titulación requerida, apoyar la paz y la no violencia, actuar con integridad, sin abusar del poder y de las relaciones de confianza, debe tomar las medidas necesarias para cuidar de sí mismos y que es responsable de sus acciones ante las personas con las que trabaja. (Federación Internacional de Trabajadores Sociales, 2018).

Estos principios, traducidos en lineamientos formativos, requieren, además de ser divulgados y promovidos desde las aulas de clase, incorporar temáticas, enfoques y técnicas para que el profesional pueda dar cumplimiento de ellos. Al menos básicamente la formación debería considerar:

1. Para el reconocimiento de la dignidad inherente al ser humano. Se hace necesario influir el estudio desde corrientes antropológicas y psicológicas del ser y desarrollar la habilidad de la escucha activa y de la observación.
2. Para la promoción de los Derechos Humanos. Se debe contar con al menos una asignatura, que aborde su estudio y, con varios espacio y estrategias para que se conviertan en eje transversal de la formación.
3. Para la promoción de la Justicia Social. Se espera que la formación aborde las teorías sociológicas frente a la justicia y el análisis de las problemáticas sociales que atentan contra esta. La necesidad de una formación en contexto que permita comprender las situaciones de discriminación, inequidad, opresión, explotación, marginación son la base para asumir esta postura.
4. Para promover el derecho a la autodeterminación. Trabajar la concepción de desarrollo humano y técnicas para el fortalecimiento de los “autos” del desarrollo a lo largo del ciclo de vida.
5. Promover el derecho a la participación. Desde el estudio de la democracia, la ciudadanía, las organizaciones sociales y los tipos y estrategias de participación; así como el marco normativo de los derechos y las garantías constitucionales en los que se consagran los mecanismos de co-gobierno.
6. Respeto a la confidencialidad y la privacidad de las personas. Aparte de estar como tema en la asignatura de ética profesional, se debe fomentar el uso del consentimiento informado para la intervención como para la investigación. Este mecanismo que desde las aulas se puede incentivar permitiría desarrollar el hábito en los estudiantes.



7. Tratar a las personas como un todo. Se hace necesario en la formación incluir asignaturas de psicología evolutiva o del desarrollo y social, además del estudio de la sistémica y de las perspectivas más ecológicas del desarrollo humano. De igual manera, los modelos de intervención psicodinámicos, sistémicos y ecológicos cobran valor para comprender la vida de las personas y su mundo como un todo y brindar una intervención integral.

8. Uso ético de la tecnología y las redes sociales. Es un asunto pendiente para la formación pensar la forma de cómo llevar las nuevas realidades sociales a ser expresadas en conocimientos y habilidades para los nuevos profesionales. Se debe reconocer la influencia en las dinámicas sociales del uso de la tecnología digital y de las problemáticas que están desencadenando en las interacciones humanas. Tanto al momento de intervenir como al momento de informar, manejar comunicaciones o difundir información de casos de intervención. Pensar la doble dimensión, desde cómo intervenir en las nuevas configuraciones de las relaciones humanas mediadas por la tecnológica a como ser trabajadores sociales que salvaguarden la integridad de los sujetos de intervención, de la profesión y el suyo propio.

9. Integridad profesional. Es otro reto el acercar a los trabajadores sociales en formación a los trabajadores sociales en ejercicio profesional. Para ello se pueden pensar diferentes estrategias, que, si bien no están dentro de ningún plan o programa de clase, sí debe estar dentro del currículo.

Ha de concebirse la formación para el trabajo social como una formación humanista donde se fomenten los sentimientos morales como la solidaridad, la empatía, la benevolencia, entre otros. Y se use el estudio de casos y de dilemas morales para reflexionar sobre situaciones antagónicas entre los intereses institucionales, políticos o personales y los derechos de los usuarios. O reconocer los propios prejuicios y la necesidad de hacerlos conscientes para dejarlos a un lado al momento de la intervención. O la necesidad de tomar postura frente a los entes de poder por la defensa de los derechos o la reclamación de los recursos necesarios y adecuados para atender las necesidades de individuos, grupos o comunidades.

Una forma de organizar adecuadamente la formación es mediante el fortalecimiento del trabajo en red, dando cumplimiento a la responsabilidad, tanto de escuelas como gremios,



de salvaguarda de la ética profesional y crear propios códigos deontológicos de la acción profesional. El inicio puede ser, el asumir dentro de la comunidad formativa a los egresados, el vincular a las actividades de clases los profesionales, que las retroalimentan desde sus experiencias, el firmar los pertinentes convenios con los gremios profesionales, el realizar actividades y proyectos conjuntos; entre otras.

De otra parte, en el numeral 9.2 de la Declaración, se aborda la necesidad de la titulación. Tema de particular sensibilidad en el caso Ecuador ya que es alto el porcentaje de personas que sin el título profesional o con escasos estudios de la profesión ejercen cargos y funciones de trabajadores sociales titulados. La falta de control por parte del Estado, la eliminación de la tarjeta profesional, el debilitamiento de los gremios profesionales y en ocasiones la “complicidad” de los centros formativos al dar certificados a los estudiantes sin haber aún logrado el desarrollo de habilidades y competencias requeridas para el cargo que desempeña, son deficiencias o debilidades, a las que hay que sumar el gran número de profesionales que si bien, en muchos casos tienen años de experiencia profesional, no cuentan con el título que los habilite como tal.

En el punto 9.3 se señala la necesidad de apoyar la paz, la no violencia y la reconstrucción de ésta, que es otro reto para la formación en el Ecuador. País que, si bien no tiene un conflicto armado, si presenta una de las cifras más elevadas de violencia de género y doméstica y de violencia ciudadana. Y que, por su ubicación geoestratégica, en frontera con Colombia, compartiendo una zona de su territorio con presencia de grupos y sectores armados colombianos, resulte que no se perciban determinados conflictos como parte de su realidad, al situarse estos en una zona geoestratégica para el tráfico de estupefacientes.

Por ello, se tiene la necesidad y oportunidad de aprender y aprovechar la amplia experiencia de las y los colegas colombianos, que en Latinoamérica han desarrollado la mayor experticia en cuestiones de violencia: investigaciones y experiencias en intervención en conflictos armados, en procesos de restitución de tierras, de intervención con población en condición de desplazamiento, en procesos de re-construcción de la memoria, en procesos de paz y de pacificación de territorios, en intervención rural, en trabajo comunitario con población en zonas de guerra, en la reinserción y resocialización de niñas, niños y adolescente



vinculados al conflicto armado, de inserción de exguerrilleros a la vida civil y productiva, de la mano con múltiples movimientos sociales en defender el derecho a la vida.

Adicional a ello, desde la sistematización de sus propias experiencias de haber sido ellos y ellas mismas víctimas de la desaparición forzada, extorsión, desplazamiento y muerte o exterminio a las lideresas, trabajadoras sociales.

De igual manera, la Declaración, en el punto de integralidad, es un llamado en sí a los trabajadores sociales de asumirse como ciudadanos, que, por vocación y opción de vida, asuman la solidaridad y sensibilidad como herramienta fundamental para la intervención. El transmitir a los estudiantes la necesidad de comprender que la población con la que van a intervenir, antes de llegar a sus espacios de intervención, ha sufrido violencias, discriminaciones, exclusión, pobreza, en fin, múltiples vulneraciones, y que, por tanto, requieren encontrar en el trabajador social una persona que le escuche, le de esperanza, le brinde opciones y comprenda que su “poder” está al servicio de la transformación de la realidad del otro.

Finalmente, en el mismo punto de la Declaratoria, se establece la necesidad de formar trabajadores sociales responsables de su propia integralidad, de las personas con las que trabaja, con las instituciones a las que pertenecen y adicionalmente deben actuar en el marco de los derechos humanos, las leyes y las normas del país. El manejo de esta responsabilidad también le puede implicar estar en un conflicto de intereses; para enfrentarlo deberá desarrollar la capacidad de conciliar, concertar y construir acuerdos. Para ello se hace indispensable la formación en técnicas de concertación y de resolución pacífica de conflictos.

4.2 Libro Blanco del Trabajo Social un referente importante para la formación en Ecuador

El *Libro Blanco* del Trabajo Social, es un importante referente más importante para la formación en España, para ajustar la formación universitaria al resto de Europa, en la ordenación de los estudios, en una ordenación general llamada Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Según Miranda, Roldán y Girela (2008), los acuerdos para la creación del Espacio de Educación Superior Europeo dieron lugar a importantes reformas de la enseñanza



universitaria en España y fuera de ella, implantándose, en sucesivas reformas legislativas y normativas, la ordenación general de todos los estudios universitarios (y por tanto, de los de Trabajo Social), en las titulaciones oficiales de Grado, Máster y Doctorado, según un sistema de créditos y de criterios común a toda Europa.

María Jesús Domínguez (2005), analiza los cambios que para la formación en Trabajo Social trajo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Inicia señalando que la preocupación de Europa era definir el papel de la Universidad y su participación activa en la construcción de la sociedad, para ello, requerían de acciones para desarrollar instrumentos y metodologías que eliminaran las barreras que suponían los diversos sistemas de educación superior en Europa y el desarrollo ampliado de la misión de la Universidad en la construcción de esta Europa a través de la formación de profesionales y ciudadanos que han de compartir valores y que han de preservar aquellos que les distinguen de los demás.

Las herramientas e instrumentos usados se pueden resumir en cuatro elementos, muy sencillos, pero con un alto poder de transformación. Según Domínguez (2005), los distintos instrumentos se focalizan en: el aumento de la confianza, referidos a asegurar la calidad y acreditación de las carreras; la comparabilidad entre las estructuras formativas; la transparencia en la homologación de títulos o suplemento al título y una medida común, representada en créditos.

El *Libro Blanco* se generó a partir de la iniciativa de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España [ANECA] y en respuesta a los 14 puntos recogidos para el diseño de los títulos de grado. Si bien es publicado en 2006, su elaboración concluyó en el 2004; en este se recogen años de revisión y retroalimentación de la formación y de los requerimientos para la práctica del Trabajo Social en España.

El *Libro Blanco* está estructurado en tres capítulos. En el primero de ellos, “aspectos generales”, en el que presenta el análisis macro y micro de la situación de los estudios de Trabajo Social en Europa, a partir de fichas donde concentran las características de 27



países⁵³. De ese análisis concluyen que no existe un modelo único de referencia pero que sí hay elementos muy importantes que deben ser tenidos en cuenta para configurar el título de grado en Trabajo Social en España.

Luego, en el mismo capítulo, se aborda el análisis de la demanda y oferta de la titulación de Trabajo Social poniéndose de manifiesto que en 21 de las 32 universidades donde se imparte el título la demanda de plazas es superior a la oferta de las mismas. Finalmente, dentro de este mismo, abordan la incorporación de los titulados en Trabajo Social al mercado de trabajo, en el que se presentan los principales resultados de un estudio de los flujos de inserción en la vida activa de los diplomados en Trabajo Social (ANECA, 2006).

En el segundo capítulo, se presenta la definición del perfil profesional de los trabajadores sociales. En él se presenta un único perfil profesional generalista y se establecen competencias, realizaciones profesionales y criterios de realización. De igual manera, se presentan los ámbitos de actuación de los trabajadores sociales como resultado del análisis de la normativa en vigor que establece funciones y competencias para los trabajadores sociales y la percepción de 47 representantes de entidades empleadoras de trabajadores sociales. Con ello, presentan un catálogo de 25 competencias específicas para los trabajadores sociales que someten a la consideración de profesionales, profesores, egresados y alumnos (ANECA, 2006).

El tercer capítulo del *Libro Blanco*, se enfoca en la estructura de título de grado: los objetivos disciplinares, competencias y actitudes que los graduados en Trabajo Social deben alcanzar, la propuesta de materias y contenidos mínimos que componen el título de grado, los créditos ECTS y un conjunto de indicadores de evaluación. Tres elementos centrales se destacan en este capítulo: la propuesta del 65% de materias comunes; la importancia a las prácticas de los estudiantes y de la evaluación (ANECA, 2006).

⁵³ Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, Suecia, Reino Unido (Inglaterra-Gales-Escocia-Irlanda del Norte) y Rumanía. En todos estos países se están introduciendo cambios en la Educación Superior por exigencia de la convergencia europea y estos cambios incluyen a la titulación de Trabajo Social (ANECA, 2006, p.21).



Conscientes de la gran oportunidad para revisar y mejorar la formación en Trabajo Social, las organizaciones internacionales AIETS (Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social) y la FITS (Federación Internacional de Trabajadores Sociales), en la Conferencia conjunta celebrada en Montreal, Canadá en julio de 2.000, acordaron la formación del Comité Global de Estándares Mínimos de Calificación con la finalidad de desarrollar un documento marco para dilucidar lo que el Trabajo Social representa a escala global. El documento debería proponer los estándares internacionales que reflejen algún consenso en torno a temas clave, roles y propósitos del Trabajo Social (Domínguez, 2005, p. 141).

4.3 Estándares globales para la formación y capacitación en Trabajo Social

Los estándares globales para la formación y capacitación en Trabajo Social, parte de la definición y del Código de Ética del Trabajo Social y se estructuran en nueve partes. Por la importancia de ellos, se presenta una síntesis de cada uno de ellos, siendo el punto 3 retomada más adelante para el análisis de los currículos de las escuelas en Ecuador:

1. La declaratoria de la misión de las escuelas, hace un llamado a la necesidad de ser articuladas, refleje los valores y principios éticos del Trabajo Social, en el que se refleje la equidad y por tanto la incorporación de temas étnicos y de género.
2. A los objetivos programáticos las escuelas que deberán ser específicos frente a los objetivos, los resultados de aprendizaje esperados, los métodos de enseñanza, deben reflejar el conocimiento esencial, los procesos, los valores y las habilidades de la profesión del Trabajo Social y, la importancia del impacto de la interacción global de los rasgos culturales, económicos, comunicacionales y psicológicos; entre otros.
3. Respecto al currículo las escuelas deberán pensarlo en dos aspectos centrales, el currículo fundamental y en terreno, en este último: aspirar a que este sea consistente con los objetivos; tener planes claros para la organización de las actividades; reconocer y desarrollar la educación del Trabajo Social originario o local específico y la práctica a partir de las tradiciones y culturas de los distintos grupos étnicos y sociedades siempre que esas tradiciones y culturas no violen los derechos humanos; habilidades de pensamiento crítico y actitudes eruditas de razonamiento; que la educación de campo debería tener la suficiente extensión, complejidad de tareas y oportunidades de aprendizaje en cooperación con las organizaciones seleccionadas para la educación en



terreno; promover y orientar la formación a los supervisores; contar con un manual de supervisión en el que se detallen los procedimientos y expectativas de la práctica.

En el Currículo fundamental se establece la necesidad de abordar los dominios comprensivos: (i) referidos a los contenidos culturales de la propia disciplina del Trabajo Social: la estructura social; el sujeto, su conducta y entorno y el conocimiento de las tradiciones y culturas, entre otros; (ii) referidos al dominio de la práctica profesional como del trabajador social: su capacidad auto-reflexiva, el reconocimiento de su propia vida, el desarrollo ético, de habilidades y sabiduría para intervenir en diferentes contextos y culturas; y, finalmente (iii): referidos a los modelos de práctica: se plantean los paradigmas teórico-prácticos de la profesión y los métodos de intervención congruentes

- ⇒ Respecto al personal docente; al esperar que sean profesionales a tiempo completo, preferiblemente con grado de magíster, con posibilidades para su desarrollo profesional; entre otras.
- ⇒ Respecto a los alumnos se deben establecer los criterios y procedimientos de admisión. Debe darse especial reconocimiento a los grupos minoritarios; tener previsto la consejería estudiantil; explicar los criterios de evaluación y en el caso de la educación a través de Internet es necesario establecer criterios de supervisión y de instrucción local, especialmente en lo referente a las prácticas en territorio.
- ⇒ Respecto a la estructura, administración, gobierno y recursos. Se espera tenga una denominación, haga parte de la estructura de la institución, cuente con un jefe, director o coordinador, tenga asignado un presupuesto, existan los espacios, recursos, personal; las decisiones sean participativas, promueva un ambiente de trabajo cooperativo y mantenga vínculos al interior y exterior de ella.
- ⇒ Respeto de la diversidad cultural, étnica e inclusión de género. Concentrar esfuerzos para garantizar que la experiencia educativa sea reflejo de la diversidad cultural, étnica y de género. A través de prácticas en terreno, sensibilización y conocimiento del tema, establecer relaciones en medio del respeto a la diversidad y garantizar que se formen dentro de un enfoque de derechos humanos.
- ⇒ Respecto a los valores y códigos éticos de conducta. Reconocerlos como componentes fundamentales de la profesión. (AIETS & FITS, 2004. p. 6-10).



En Europa, durante el período comprendido entre 2003 y 2007, Según Pastor y Martínez (2014), todas las universidades realizaron un trabajo en red para diseñar los nuevos estudios de grado en Trabajo Social siguiendo las directrices de las políticas europeas de Educación Superior, al igual que el caso ecuatoriano, vivido entre el 2007 y 2013. De esta experiencia, siguiendo a los autores, se consiguió incrementar a cuatro años la formación universitaria, con el consecuente impacto en la mejora del estatus profesional; además, se abrió la puerta a la educación de posgrado (Pastor & Martínez, 2014).

Dentro de este período, que coincide con una serie de reformas en los estudios en Trabajo Social que venían haciendo las universidades españolas, la Conferencia de Directores de Centros y Departamentos de Trabajo Social, en estrecha relación con el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, realizaron las adaptaciones a las nuevas exigencias normativas y los cambios de la realidad social. Este trabajo entre académicos y profesionales llevó a la elaboración del documento *Criterios para el diseño de planes de estudios de los títulos de Grado en Trabajo Social* (2007), cuyo objetivo fue establecer un marco de referencia que sirviera de guía a las universidades para la elaboración de los planes de estudio y como un primer conjunto de estándares de calidad para la evaluación y acreditación en España.

En esta guía, se establecieron las normas reguladoras, el perfil profesional, las competencias y orientaciones para el desarrollo de los planes de estudio a partir de la descripción de los módulos o materias y de las condiciones para la práctica, todo en el marco de los estándares mundiales, antes señalados.

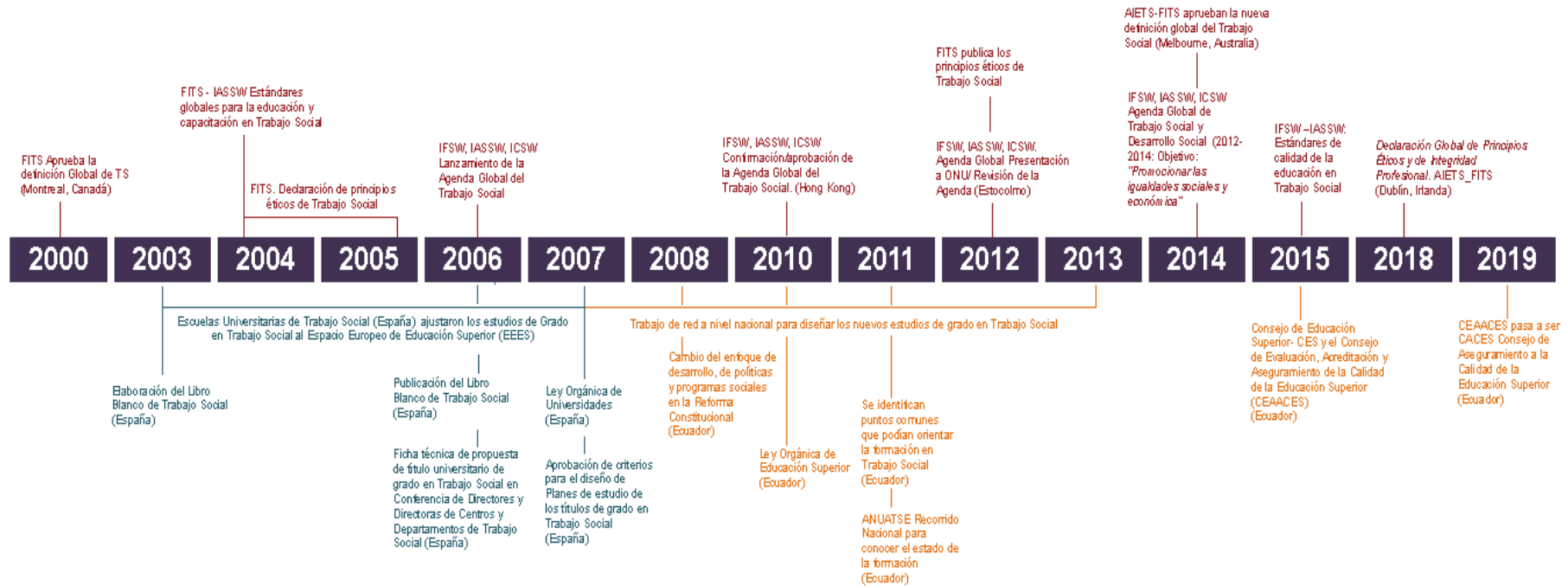
La dinámica mundial obligó al Trabajo Social a resituarse de otro modo; si bien este proceso reformista en la formación de la primera década de los años 2000 se inició en Europa, se refleja en el resto de los continentes en momentos y de formas diferentes. Lo común, es una serie de cambios en los últimos años que han hecho que, de igual manera, en los otros continentes, se hayan visto influidos por estos. En la siguiente infografía, en línea de tiempo, se sintetizan las dinámicas claves de las transformaciones vividas por el Trabajo Social, antes descritos:



Infografía 4

Línea de tiempo de las transformaciones producidas por normativas y organismos del Trabajo Social en el mundo, España y Ecuador

Línea de tiempo de las transformaciones producidas por normativas y organismos del Trabajo Social en el mundo, España y Ecuador



Acontecimientos a nivel mundial		Fuente: Infografía: Reyes Ortega P. 2020 Fuentes documentales: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- ANECA (2005) Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW)
Acontecimientos en el contexto español		Ley de Ordenación de las Profesiones Académicas Para La Educación y Formación En Trabajo Social. El Nuevo Capítulo En La Profesión De Trabajo Social. 2006 Ley Orgánica de Educación Superior. 2018
Acontecimientos en el contexto ecuatoriano		Ley Orgánica de Educación Superior. 2018

Una experiencia similar, guardando las proporciones, se vivió en algunos países de América Latina. Un caso cercano al ecuatoriano, es el colombiano; actuando el Consejo Nacional de Educación en Trabajo Social [CONETS]. En el año 2004⁵⁴, en coordinación con el Ministerio de Educación, el CONETS, lideró en el país la elaboración tanto del marco de fundamentación conceptual como el específico para los Exámenes para la Calidad en la Educación Superior [ECAES]. El proceso fue realizado con la participación de todas las Escuelas de Trabajo Social, dando como resultado la publicación de un libro y la estructuración de una batería de preguntas a partir de las cuales el Estado colombiano evaluó, por algunos años, la calidad de la formación en Trabajo Social.

La experiencia y los productos⁵⁵ dieron lugar a la primera aproximación al estado de la formación profesional en Colombia. Recogieron y sintetizaron información acerca de los currículos formativos de las diversas escuelas, de algunos estudios que en torno a los procesos formativos se habían desarrollado en Colombia y de discusiones académicas con relación a la calidad de la educación/formación en Trabajo Social. Tuvieron como contexto y oportunidad del debate, los eventos profesionales y los textos que circulan en las revistas y demás publicaciones de las Escuelas (Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, 2014, p.7).

Años después, sucede lo propio en Ecuador, producto de la oportunidad de rediseñar los currículos de todas las carreras. Fue la reconstrucción de este antecedente histórico y la revisión documental realizada, que la experiencia permitió construir un sistema analítico para comprender la formación en Trabajo Social en el país.

4.4 Plataforma estratégica para la formación en Trabajo Social en el Ecuador

En la línea planteada por los Estándares globales para la educación y formación en la profesión del Trabajo Social (2004), en el 2018, la autora de esta tesis publicó la plataforma estratégica de las escuelas de Trabajo Social, a partir del diálogo nacional producto del proceso de rediseño curricular que en ese período se vivía. En ese entonces no se tomaron

⁵⁴ Desde el año 2021 el CONETS viene realizando con las Escuelas nacionales la actualización de los estándares para la formación en Trabajo Social en Colombia. A la fecha, 2022 continúan con los encuentros de trabajo.

⁵⁵ El libro: Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del ECAES, 2014. Colombia.



como referencia los Estándares, por desconocimiento de su existencia. Hoy, luego del trabajo de campo y de contextualizar las reflexiones identificadas en el país con los lineamientos mundiales, se retoma el trabajo realizado en 2018, por encontrar una sintonía con los propósitos fundamentales, la misión de la escuela o centro de formación; y de los objetivos y resultados del plan de estudios o programa de formación. (Asamblea. General de la IASSW/AIETS y la IFSW/FITS, 2004. p.30).

Los Estándares plantean la necesidad de que todas las Escuelas elaboren una declaratoria, tanto de su misión como de los objetivos. Es preciso que estos objetivos:

1. Se formulen con claridad, de manera que sea comprendida por los principales agentes;
2. Se reflejen los valores y principios éticos del *trabajo social*; la aspiración hacia la equidad en relación con el perfil demográfico del entorno local, por tanto, deberá incorporar cuestiones como la representación étnica y de género, así como el proceso de reclutamiento y admisión de estudiantes.
3. Se respeten los derechos e intereses de los usuarios de los servicios y su participación en todos los aspectos del desarrollo del plan de estudios o programa de formación.

En cumplimiento con estas tres condiciones, la misión de las Escuelas de Trabajo Social en el Ecuador debe girar en torno a:

Formar profesionales e investigadores en Trabajo Social a través de la potenciación de capacidades, habilidades y destrezas humanas, sociales y ciudadanas requeridas para intervenir con individuos, grupos y comunidades en condición de exclusión, inequidad o injusticia social, por condiciones estructurantes o particulares.

La formación estará orientada a formar trabajadores sociales éticamente comprometidos con la defensa de los derechos humanos y del ambiente, con sentido humanista y los valores y sentimientos morales. Con capacidad de incidir en el bienestar social, las políticas y programas sociales y el desarrollo económico de diversos grupos, en diferentes contextos. Su actuar profesional debe estar orientado a promover el respeto por las diferencias culturales, ideologías, religiosas, etarias, étnicas, sociales entre los diferentes



grupos, en particular las de los pueblos y naciones indígenas y afro-ecuatorianas, las mujeres y las diversidades sexuales.

Las Escuelas de Trabajo Social del Ecuador deben orientar su visión a ser reconocidas, a nivel nacional y de la región Andina, por brindar una formación de alta calidad, por su capacidad de trabajo en red, su producción investigativa y su aporte a la transformación social, el desarrollo humano sostenible y el buen vivir.

De igual manera, para plantear los objetivos formativos, esta vez se incluirán los Estándares y el Pacto Global también se incluirá los objetivos que el Trabajo Social decretó en 2012 en Guía de Compromisos de la Agenda Global del Trabajo Social y desarrollo social (IFSW et al., 2004).

4.5 Objetivos Formativos

Nos consta que la noción de objetivo, en todo proceso pedagógico, pueden tener diferentes significados, dependiendo de la Teoría del Currículum que se adopte. No entraremos en esta tesis en debates de las Ciencias de la Educación, por muy interesantes y fructíferos que sean para nuestro campo, nos vamos a limitar aquí a seguir las tendencias dominantes establecidas más arriba, con la cuestión de los Estándares de la formación fijados por las organizaciones internacionales del Trabajo Social (FITS, AISTS). Y nos limitamos a la clásica distinción de “objetivos generales”, “objetivos específicos”, sin mayor matización. Asumimos que los objetivos explicitados en toda propuesta curricular, son elementos orientadores de la planificación de las enseñanzas, como guía para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (o formación, cuando se trata de “educar” para una profesión).

4.6 Objetivo general

Podemos establecer un solo y amplio objetivo general de la formación, derivado directamente de la misión de las Escuelas de Trabajo Social que acabamos de explicitar. Cabe ser expuesto así:



- *Formar profesionales en Trabajo Social con responsabilidad social, conciencia ciudadana y espíritu investigativo, que actúen en los diferentes contextos de interacción de los seres humanos con sus entornos y las estructuras políticas y sociales, en el marco de los derechos humanos y el buen vivir, con el fin de promover la equidad social y económica y la sostenibilidad ambiental.*

Las Escuelas de Trabajo Social, además de la formación y la investigación, deben asumir su compromiso y responsabilidad social de liderar el cambio social y participar activamente en la movilización y denuncia social a toda forma de discriminación, exclusión, violencia y defensa de los derechos; a fin de fomentar democracias saludables, en las que se requiere una mayor participación, deliberación, respeto a la diferencia y se fomenten los consensos ciudadanos y la resolución pacífica de conflictos.

4.6.1 *Objetivos específicos*

En un nivel más específico, si bien los objetivos generalmente están orientados a los propósitos que deben alcanzar los estudiantes, al revisar la orientación de los Estándares, conviene pensarlos en la línea por estos planteada; debe ser cada escuela, como unidad formativa, la que ha de pensar sus propósitos en virtud de sus realidades. Pero, con el ánimo de contribuir a esa tarea, se plantean algunas exigencias que la sociedad y el mercado tratan de imponer, y que requieren ser pensadas a nivel formativo:

- ⇒ Reflexionar los objetivos formativos planteados en los planes de estudio en virtud de que en estos se vean reflejados los valores y principios éticos del Trabajo Social y la identidad profesional. Existe una necesidad de fortalecer la práctica profesional, tanto a nivel de la intervención, como de la acción ciudadana. Se hace necesario redoblar esfuerzos para lograr un pacto por la honestidad, transparencia y equilibrio en las relaciones de poder y dominación; en muchos de los ambientes laborales donde están inmersos los egresados se respira un ambiente de autoritarismo, temor y agotamiento laboral que requiere ser transformado.
- ⇒ Retomar las discusiones pedagógicas frente a los métodos de enseñanza aprendizaje usados para el desarrollo tanto cognitivo como afectivo de los



estudiantes, reconociendo las inteligencias múltiples, las diferencias funcionales, étnicas y etarias y las nuevas culturas juveniles.

- ⇒ Reformar la formación en el contexto en donde las rupturas económicas, sociales y culturales marcan la pauta en la mayoría de los países Latinoamericanos.
- ⇒ Asumir la presencia de la tecnología y de la información y la comunicación; estas llegaron para quedarse. Se debe pasar del campo de tensión entre lo tradicional y lo moderno a aprovechar las oportunidades que estas generan.
- ⇒ El trabajar más copiosamente en la resolución pacífica de los conflictos en la convivencia y la paz se hace más perentorio por el creciente individualismo y la permanencia en alguna forma de la lucha de clases.
- ⇒ El fenómeno de desplazamiento forzado por situaciones políticas y la migración por situaciones económicas y familiares requieren de nuevos modelos de intervención que devuelvan la dignidad a los ciudadanos y contribuyan a nuevos planteamientos frente a la cohesión entre pueblos y nacionalidades.
- ⇒ El debilitamiento del sistema de protección social a causa de la pérdida de financiamiento, requiere revisar las acciones y redoblar la defensa por los derechos individuales y colectivos.

4.7 Perfil profesional del Trabajo social⁵⁶

Siguiendo lo planteado en el *Libro Blanco* del Trabajo Social (2006), la intervención requiere formas complementarias de acción a saber: (i) Una intervención directa, que configure un vínculo entre el profesional y la persona, familia o grupo. (ii) Establecer una relación cercana que pueda significar un cambio en la situación. Y (iii) otra, indirecta, que prepare el conocimiento del profesional requerido para la comprensión del objeto de intervención, a través del estudio, análisis, sistematización, planificación, evaluación; entre otras.

⁵⁶ En el tercer capítulo del Libro Blanco se presenta la definición del perfil profesional de los trabajadores sociales. En él se establece un único perfil profesional generalista y se exponen las competencias, realizaciones profesionales y criterios de realización requeridos. De igual manera, se presentan los ámbitos de actuación de los trabajadores sociales como resultado del análisis de la normativa en vigor, que establece funciones y competencias para los trabajadores sociales y la percepción de 47 representantes de entidades empleadoras de trabajadores sociales. Con ello, presentan un catálogo de 25 competencias específicas para los trabajadores sociales que someten a la consideración de profesionales, profesores, egresados y alumnos (ANECA, 2006).



Según el Libro Blanco, el perfil profesional “es la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación, así como sus condiciones de desarrollo profesional. Está compuesto por la declaración de la competencia general, la descripción de unidades de competencia, las realizaciones profesionales y los criterios de realización o ejecución, independientemente del área profesional y/o ámbito de desempeño en el que desarrolle sus funciones (ANECA, 2006, p.110).

4.7.1 *Perfil al egreso formativo*

Siguiendo lo planteado en el Libro Blanco del *Trabajo Social* (2006), la intervención requiere formas complementarias de acción, a saber: (i) Una intervención directa, que configura un vínculo entre el profesional y la persona, familia o grupo. (ii) Establecer una relación cercana que pueda significar un cambio en la situación. Y (iii) otra, indirecta, que prepare el conocimiento del profesional requerido para la comprensión del objeto de intervención, a través del estudio, análisis, sistematización, planificación, evaluar, entre otras.

Según el libro Blanco, el *perfil profesional*:

es la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación, así como sus condiciones de desarrollo profesional. Está compuesto por la declaración de la competencia general, la descripción de unidades de competencia, las realizaciones profesionales y los criterios de realización o ejecución, independientemente del área profesional y/o ámbito de desempeño en el que desarrolle sus funciones. (p.110).

4.7.2 *Perfil al egreso formativo*

Asumiendo al *trabajo social* como un sistema estructurado de valores, teorías y prácticas al servicio de los derechos humanos y la justicia social, los estudiantes que aspiran a convertirse en profesionales deben asumir el reto de la transformación social y de incidir en contextos inequitativos, injustos, deshumanizadores, en donde la violación a los derechos humanos y el ambiente son una constante. Es así como el compromiso de las Escuelas de TS debe orientar la formación de nuevos profesionales del Trabajo Social capaces de brindar las soluciones requeridas por la problemática social.



Para ello se presenta el perfil profesional que deben desarrollar los estudiantes de Trabajo Social del Ecuador, frente a conocimientos a adquirir, actuaciones a asumir y posturas éticas y ciudadanas a incorporar.

4.7.3 *Frente a sus conocimientos*

1. Comprende y aplica los desarrollos teóricos de la de las Ciencias Sociales y Humanistas en sus procesos de intervención profesional.
2. Reconoce la necesidad de fundamentar epistemológicamente su praxis profesional, a partir del estudio de los diferentes paradigmas de la ciencia y desde epistemologías de la práctica que reconozcan los saberes ancestrales y culturales.
3. Posee capacidad de síntesis, análisis, abstracción y comprensión de textos y contextos. Ubica la centralidad de la intervención en la comprensión de la misma.
4. Elabora informes, ensayos y otro tipo de textos académicos como estrategia para comunicar sus experiencias profesionales, generar nuevo conocimiento y orientar acciones institucionales.
5. Conoce e implementa las diferentes estrategias técnico-operativas propias de la profesión en la defensa, promoción, restitución y garantía de los derechos humanos y del ambiente.
6. Contextualiza su intervención en las dinámicas de inclusión y la generación de oportunidades para el goce pleno de la democracia y la ciudadanía.

4.7.4 *Frente a sus actuaciones*

7. Actúa con visión organizacional, promoviendo los valores y las metas, tanto a nivel institucional como a nivel comunitario, que aporten al fortalecimiento institucional y al desarrollo humano y social.
8. Plantea alternativas particulares de intervención a partir del análisis de los escenarios y métodos de intervención, tanto micro como macro, reconociendo las características del contexto, el sector y el actor.
9. Actúa con liderazgo social frente al empoderamiento de los actores involucrados en el desarrollo y la defensa de los derechos humanos y del ambiente.



10. Promueve el trabajo en red y participa en equipos interdisciplinario e intersectorial en procura de generar el acceso a los derechos de los diferentes actores en el territorio.
11. Diseña, ejecuta, evalúa y sistematiza planes, programas y proyectos de desarrollo humano y social en sectores urbanos y rurales.
12. Desarrolla competencias investigativas para generar comprensión y conocimientos de las dinámicas sociales con el fin de fundamentar la intervención en los procesos de transformación social y contribuir al desarrollo científico.
13. Asesora a gremios, instituciones y organizaciones en diversos procesos involucrados con los sectores del desarrollo humano y social.
14. Domina el idioma natal, se esfuerza por entender dialectos y comprender al menos una lengua extranjera para interactuar con comunidades nacionales e internacionales.

4.7.5 Frente a su ética

15. Tiene compromiso frente a la construcción social de una cultura basada en principios, valores y reconocimiento de los derechos del buen vivir a nivel de individuos, grupos, organizaciones, comunidades e institucional.
16. Asume, en su ejercicio profesional, los derechos como inalienables de los seres humanos y el ambiente.
17. Orienta y promueve prácticas de inclusión social y de acceso a oportunidades de desarrollo humano con sujetos, familias y grupos víctimas de discriminaciones y segregación.
18. Conoce y actúa a partir de los derechos y deberes ciudadanos y el código de ética del Trabajo Social.

4.7.6 Frente a su convivencia

19. Posee habilidades humanas, sociales y ciudadanas para la interacción armónica en los diferentes escenarios de su cotidianeidad.
20. Posee capacidades de concertación, negociación y solución pacífica de diversas situaciones de conflicto o violencia.
21. Asuma la pluralidad y diversidad como parte del ejercicio de libertad de los sujetos y de los grupos sociales.



Este perfil identificado está en completa armonía con las competencias profesionales que plantea el Libro Blanco del Trabajo Social (2006), en el que se determina una competencia general y cinco competencias específicas para la acción profesional. Así:

4.8 Competencias generales

El/la trabajador/a social es un/a profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano, que le capacita para:

1. intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación;
2. participar en la formulación de las Políticas Sociales;
3. contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales.

Todo ello con el fin último de contribuir junto con otros profesionales de la acción social a:

1. la integración social de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades,
2. la constitución de una sociedad cohesionada y
3. el desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social. (ANECA, 2006, p. 111).

Desde aquí definieron cinco competencias profesionales:

1. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.
2. Planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del Trabajo Social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales.
3. Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
4. Actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente así como para las propias y las de los colegas de profesión.



5. Administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización. (ANECA, 2006, p.112-113).

En el marco de estas competencias y desde el análisis de los planes de estudio, se pueden plantear competencias formativas que deben orientar la formación en el Ecuador.

4.8.1 *Competencias profesionales a formar para el Trabajo Social*

La adquisición de los logros o resultados de aprendizaje declarados en los planes curriculares y *syllabus* (programa de asignatura) deben de garantizar el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para ejercer profesionalmente como licenciado en Trabajo Social. Por tanto, al finalizar el plan de estudios, los estudiantes deben estar en capacidad de: saber: apropiar teorías, conceptos y marcos estratégicos y normativos; saber hacer: contar con las habilidades y destrezas requeridas para intervenir en los diferentes escenarios de interacción humana; saber ser: actitudes, valores, sentimientos ajustados a los derechos humanos, los sentimientos morales y los códigos de ética de la profesión; y saber convivir: estar con el otro, actuar de acuerdo a los valores ciudadanos, procurar la resolución pacífica de conflictos, asumir posturas de defensa y exigibilidad de los derechos de los diferentes grupos y comunidades. Para ello se plantean:

4.8.2 *Competencias cognoscitivas, referidas al “Saber”*

Comprende desde las perspectivas teóricas, metodológicas y normativas, los derechos humanos, las políticas sociales y el desarrollo humano; como fundamento para conceptualizar la praxis del Trabajo Social.

Reconoce desde los diferentes paradigmas epistemológicos y teóricos, de las ciencias humanas y sociales, los referentes conceptuales requeridos para el diseño e implementación de alternativas particulares de intervención profesional.

Conoce las condiciones del contexto frente a situaciones de vulnerabilidad de individuos, familias y grupos que limitan el goce pleno de los derechos humanos y del ambiente.



Aplica las teorías de la interacción social para comprender las relaciones de filiación, parentesco, producción y organización; entre otras, de los sujetos y sus colectividades.

4.8.3 *Competencias procedimentales, referidas al “Saber hacer”*

1. Gestiones para acceder a recursos, con organismos gubernamentales, no gubernamentales y agencias de cooperación multilateral, para la promoción y exigibilidad de los derechos humanos y del ambiente.
2. Diseños de planes, programas y proyectos de desarrollo humano y social con fundamento en el conocimiento de la realidad social, las teorías, los métodos y las técnicas de las ciencias sociales; los ejecuta, evalúa y sistematiza.
3. Procesos educativos con individuos, familias y comunidades, el desarrollo y estimulación de las habilidades humanas, sociales y ciudadanas.
4. Investigaciones cuantitativas-cualitativas para la generación de conocimiento, la comprensión de las realidades sociales y el diseño de alternativas de intervención social.
5. Intervenciones en las diferentes áreas de la profesión: laboral, salud, protección, desarrollo local y educación; entre otras, reconociendo sus actores y las problemáticas existentes que causan violación de derechos y dan lugar a procesos de intervención social.
6. Implementar modelos de intervención propios del Trabajo Social a partir de los métodos de la profesión, el análisis del contexto y la fundamentación teórica frente a segmentos particulares de la realidad social.

4.8.4 *Competencias ontológicas, referidas al “Saber ser”*

1. Orienta sus actuaciones públicas y privadas a partir de principios morales y éticos que le permita convivir en armonía y actuar de manera solidaria, justa y equitativa.
2. Asuma la pluralidad, la diversidad, la sensibilidad social y la interculturalidad como principios de su actuación profesional.
3. Viva su profesión a partir de valores humanistas y ciudadanos, como medio y fin de su praxis profesional.



4.8.5 Competencias ciudadanas, referidas al “Saber convivir”

1. Cumple deberes ciudadanos acorde con los principios democráticos y constitucionales de la República del Ecuador.
2. Práctica la tolerancia, el respeto y actúa desde una visión pacifista en los diversos escenarios de interacción.

4.9 Valores Formativos

El Trabajo Social se ha desarrollado con ideales humanitarios y democráticos, y sus valores se basan en el respeto a la igualdad, el valor y la dignidad de todas las formas de vida. Desde sus comienzos, hace más de un siglo, la práctica de Trabajo Social se ha centrado en hacer frente a las necesidades humanas y desarrollar su potencial.

Los valores del Trabajo Social están expresados en los códigos de ética profesional nacional e internacional; se pueden señalar entre otros:

- 1.Participación.
- 2.Honestidad.
- 3.Justicia social.
- 4.Equidad.
- 5.Respeto a la diversidad.
- 6.Solidaridad.
- 7.Democracia.

Es así, como nuestros valores nos comprometen con los derechos humanos y del buen vivir constituyendo la motivación y la justificación de la intervención del profesional del Trabajo Social, en solidaridad con los grupos históricamente excluidos. La profesión lucha por mitigar la pobreza y liberar a los sectores de atención prioritaria, promoviendo su inclusión social y equidad con base a los principios de interculturalidad y plurinacionalidad.

4.10 Perfil profesional generalista de Trabajo Social en el Ecuador



El título otorgado en el Ecuador debe de conducir a brindar a la sociedad un profesional para la intervención en las distintas dimensiones de los social con una comprensión amplia del contexto, de las estructuras estatales y organizacionales de los procesos sociales. Debe posicionarse en oposición a las estructuras de opresión, a la violencia, las relaciones de poder, las inequidades e injusticias sociales. Debe estar convencido del poder transformador de los grupos y las comunidades, de las capacidades humanas de los seres humanos y de la acción colectiva.

4.10.1 *Roles y funciones profesionales*

No podríamos ir directo al tema de cuáles son los papeles o roles que adoptan y las “funciones” que cumplen las y los *trabajadores sociales* sin primero, al menos sugerir algunas anotaciones frente a las razones de la existencia del *trabajo social*. Y esta pregunta ¿cuáles son las razones de ser del Trabajo Social? necesariamente nos lleva al complejo tema de la especificidad en Trabajo Social. Por muchas publicaciones que existen frente al tema, queda aún la sensación de ser una pregunta sin responder, a pesar del amplio debate que se dio en el movimiento de reconceptualización. Aporta bastante la discusión del trabajo investigativo realizado por Susana (1990) al plantear tres cuestiones esenciales para comprender el tema:

1. ¿Cuál es la lógica de constitución de Trabajo Social como campo profesional?
2. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la especificidad profesional? y
3. ¿Cuáles son los componentes y la lógica de constitución del saber y el hacer especializado?

Al primer interrogante existe un acuerdo, ha sido la demanda social histórica que la ha legitimado. La presencia de desequilibrios entre los grupos sociales y de intereses hace que surja un conjunto de acciones que desarrollaron un saber especializado orientado a mantener un cierto equilibrio social o que no se rompa el desequilibrio existente. Esta constante incertidumbre o estado de crisis hace que la intervención se presente en situaciones de mucha tensión que no siempre, por la urgencia, tienen la necesidad de ser atendidas.



Es por esta configuración, que la ubicar el conocimiento del Trabajo Social dentro de las estructuras teóricas de las ciencias, haya tardado tanto en ubicarse. En palabras de Solorza (1990):

El Trabajo Social se constituye en una profesión sin cumplir el requisito de estructurar su autonomía en base a una Teoría de la Intervención, que, al dar cuenta del campo profesional, de su objeto de intervención y de las formas propias de intervención en dicho objeto, aporta el cuerpo de conocimientos que conformen el saber especializado y que orienten el ejercicio profesional (p.4).

A diferencia de Solorza, se debe reconocer que en el saber práctico es donde está la fuerza comprensiva de la intervención del Trabajo Social. Es en la experiencia dónde cobran sentido las elaboraciones teóricas y conceptuales desde y sobre la práctica profesional. Esto implica, alejarse de lo que Solorza (1990) denomina mal de origen: a la carencia de la profesión de no haber acumulado el saber especializado de tal manera que le permita desarrollar un cuerpo teórico y metodológico, a fin de superar la dicotomía entre el discurso teórico: que explica la realidad y el “híper-empirismo” de su práctica.

Tendría, la comunidad académica, que ir superando la necesidad de encontrar puntos finales a lo que está en continua evolución y se debería desvirtuar posturas que lejos están de contribuir al avance disciplinar. Disputas, que además han estado saldadas desde la época de las pioneras; Mary Richmond al respecto ya advertía:

La comprensión y la acción se interpenetran continuamente” de manera que conocer e intervenir forman un todo y son parte de un solo proceso, en el cual se hacen imperceptibles sus diferencias, y la particularidad de esta nueva clase de técnica especializada (p. 81) consiste justamente en la habilidad y capacidad para la combinación de acciones (1993, p. 72).

El Servicio Social “trabaja sobre materiales que son la cadena y la trama de la vida cotidiana, siendo el artífice de las relaciones sociales, descubriendo significaciones y nuevas posibilidades en las situaciones familiares en las que participamos todos” (Travi, 2017, p. 20).

Además, es ingenuo pensar que el desarrollo disciplinar de profesiones que intervienen con sujetos responda a una “ciencia única” y no sea producto de la



transdisciplinariedad. Edgar Morín (2004) lo decía: “la multiplicidad compleja de lo que es humano está plenamente justificado en la medida que ninguna ciencia unitaria puede abarcarla”. El desafío será hallar los canales de encuentro hacia una ecología de saberes, desde la fluidez de un conocimiento en permanente movimiento y reivindicando el saber práctico que es propio de los micro-contextos de intervención. A manera de inventario, con las limitaciones que tiene el tratar de concretar la acción del Trabajo Social, se presenta la siguiente tabla, con algunos de los roles que asume el trabajador social y algunas funciones que cumplen que frente a la riqueza de su acción queda bastante corto.

Tabla 5
Roles y funciones del Trabajador Social

Rol	Función
Asesor	Brinda información, dar a conocer servicios, orientar sobre recursos, dar a conocer programas, recomendar procedimientos; entre otros.
Dinamizador	Trabaja con grupos, familias, comunidades para que de manera conjunta busque soluciones a sus necesidades y dinamicen las circunstancias de vida que no permitan el goce pleno de sus derechos
Gestor	Diseña, gestiona, evalúa planes, políticas, programas, proyectos y modelos de intervención que permitan actuar preventivamente, atender situaciones de riesgo o generar alternativas de solución a problemáticas sociales. Crear alianzas, sinergias y sinfonías entre las personas para la conformación y consolidación de redes de apoyo.
Investigador	Genera información de las condiciones de vida de individuos, grupos y comunidades a partir de la elaboración de diagnósticos sociales. Identifica, analiza, comprende problemáticas sociales en diferentes contextos a partir de los métodos de la investigación social.
Administrador	Maneja recursos, bienes, servicios, talentos humanos a partir de los principios de eficiencia y eficacia, con apego a la equidad y la honestidad en la administración de los mismos.
Educador	Previene la ocurrencia de problemáticas sociales y sus efectos en individuos, grupos y comunidades. Potencia las capacidades y habilidades humanas para el desarrollo humano. Desarrolla destrezas y habilidades productivas, gremiales y

Motivador	Apoya, da confianza, fortalece la autoestima de los individuos, grupos y comunidades para que en ellos encuentre la fuerza y confianza necesaria para hacer frente a las situaciones o circunstancias de conflicto, dificultad, carencia, explotación o violencia que puedan estar viviendo. Promover el desarrollo, independencia y las libertades humanas de los individuos. Fortalecer la capacidad de elegir y decidir sobre sus propias vidas.
Negociador	Construir acuerdos entre las necesidades y los recursos a disposición. Entre los sistemas de suministros o servicios y los individuos, grupos y comunidades. Utilizar la mediación como estrategia de intervención para gestionar conflictos, dilemas o problemas éticos.
Consultor	Plantear servicios de diseño, evaluación o seguimiento de políticas, programas, servicios o proyectos de desarrollo social, de investigación social y de sistematización de experiencias profesionales o institucionales.
Director	De organizaciones, departamentos, secciones que brinden servicios orientados a garantizar los derechos humanos a individuos, grupos o comunidades, a través de instituciones o entidades de bienestar social, públicas o privadas
Supervisor	De la práctica profesional propia y de otros trabajadores sociales o profesionales que hagan parte de equipos interdisciplinarios.
Promotor	De prácticas, decisiones o estilos de vida saludables, democráticos y pacíficos en individual, familiar, grupal y comunitario.

Si bien al momento del trabajo de campo de nuestra investigación doctoral, entre los años 2018 y 2019 en el mundo no se encontraba un elemento común de interés mundial como es la COVID-19, en marzo del 2020, la crisis social generada por la pandemia implicó repensar la práctica profesional y en virtud de ella los roles y funciones de las trabajadoras sociales. Frente a las nuevas demandas profesionales, surgidas de las nuevas realidades, sin ser el tema de la tesis, es necesario señalar la centralidad del rol de cuidador, la tarea del autocuidado y del cuidado de los demás como rol y funciones perentorias para la continuidad de la especie humana. El cómo hacerlo es un reto, pues la pandemia desnudo otras desigualdades en la distribución de las responsabilidades de cuidado que estaban presentes en la vida cotidiana de las familias y en los contextos profesionales. Al respecto, en las reflexiones sobre la formación, el CONETS (2020), frente al tema del autocuidado y el

cuidado mutuo, plantea múltiples espacios de la vida en común en los que adquieren hoy relevancia:

1. En los espacios familiares, por cuanto en muchos casos, más que el cuidado mutuo, se han exacerbado los riesgos para las mujeres, los adultos mayores y los niños, tanto por la precariedad y lentitud de las ayudas como por las situaciones de violencia intrafamiliar y las dificultades para garantizar las condiciones mínimas de subsistencia. Ello pone en relieve desigualdades no solo económicas, sino de género y de generación.
2. En los espacios dedicados al cuidado de la salud, el personal de la salud ha salido no solo afectado sino estigmatizado, sin que, además, mejoren sus condiciones de contratación, en clave de cuidar a los cuidadores.
3. En los espacios públicos cuya necesaria apertura, para activar la economía, se pone en riesgo sin cultura del autocuidado y del cuidado mutuo.
4. En los espacios políticos e institucionales que deben ocuparse del tema para garantizar las condiciones para el desarrollo de una cultura de cuidado, apuntalada en condiciones para su realización. (p. 28).

En este contexto, las acciones de investigación y los proyectos sociales que se propongan desde Trabajo Social, han de involucrar la reflexión sobre este tema, se trata de hacer visible un asunto clave para el cuidado de la vida, que ha sido desconocido por las lógicas culturales y las desigualdades económicas que han visibilizado las enormes y sustanciales labores de cuidado de la vida que recaen sobre los hombros de las mujeres, en la mayoría de los casos. (CONETS, 2020). Suena muy dicente cerrar este punto diciendo es tiempo para el cuidado y este es un tema que necesita asumirse con responsabilidad académica y política en la formación en Trabajo Social.

Hasta este punto, se viene planteando una reflexión desde el contexto global del Trabajo Social para la construcción de lineamientos formativos a nivel local, esta comprensión permitió re-pensarlos en un nivel macro-curricular, lo que da paso a los puntos subsiguientes que entran a la revisión de las condiciones educativas y de cambio del país el contexto que determinaron las apuestas a nivel meso-curricular.



4.11 Ubicación de la formación en el contexto de las reformas vividas por el Trabajo Social y en las normativas de la educación superior

Para comprender el estado actual de la formación es necesario ubicarnos entre los años 2007 y 2017; tiempo de mucha significación histórica para el Ecuador, por las reformas sociales y, lo que estas implican en las nuevas construcciones para el Trabajo Social, tanto a nivel formativo como para su ejercicio profesional. Luego del triunfo de Correa en las elecciones presidenciales, en el año 2007 se da inicio a la «Revolución Ciudadana», autodenominada así por las expectativas y la disposición del gobierno para realizar cambios profundos en los ámbitos económico, político y social del país (Benito, 2017). En el año 2008 se convoca una consulta popular sobre la nueva Constitución Política ecuatoriana: contó con el apoyo del 63.99 % de los votantes (López & Cubillos, 2009), evidenciando el gran respaldo al proyecto político de aquel gobierno.

Así, a lo largo del texto constitucional se puede percibir una apuesta por la aplicación y goce efectivo de los derechos sociales, colectivos, económicos y ambientales y el rol preponderante del Estado para actuar y ser garante de estos. Reconoce, además, al Ecuador como un Estado plurinacional y soberano, otorgando reconocimiento a la interculturalidad y diversidad étnica del país. Minteguiaga sostiene que a partir de esta Constitución:

El Estado adquiere un nuevo estatus: de «Estado legal de derecho» a «Estado constitucional de derechos y justicia». Ligado a ello, una nueva concepción de los derechos marcadamente social y garantista, la ampliación y ejecutabilidad de los mismos mediante una institucionalidad con rango constitucional y la dominancia de una lógica de universalización de los derechos, frente a la mirada segmentadora y particularista de la asistencia y la focalización. Sumado a ello, la incorporación de la noción de bienestar colectivo respetando estilos de vida individual vs. la más restrictiva consecución del «bienestar individual» (2012, p. 52).

Es así, que la histórica transformación se inició con la llegada al gobierno del expresidente Rafael Correa, con él se inician vertiginosos cambios a nivel político, económico y social, iniciados con la reforma constitucional de 2008, que trajo un cambio en el enfoque



de desarrollo⁵⁷, nuevas políticas y programas sociales y el convencimiento de sacar al país de una profunda crisis social que se evidenciaba en los indicadores sociales y la precariedad de las condiciones de vida de los ecuatorianos.

Una de las situaciones más agudas y de mayor impacto para el desarrollo, era la baja calidad de la educación. Por ello, fue el interés del gobierno dar cumplimiento con el principio constitucional de asumir la educación como una prioridad del mismo⁵⁸ Por ello, se incrementó la inversión en educación, se establecieron controles de calidad a las Instituciones de Educación Superior -IES- y se abordó la transformación de la estructura y el funcionamiento del sistema educativo. El cambio en la educación superior fue establecido a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior -LOES, que supuso la creación de organismos de control como: el Consejo de Educación Superior- (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que cambia de nombre en 2019, con la reforma a la LOES, a Consejo de Aseguramiento a la Calidad de la Educación Superior, CACES. Desde estos órganos se lideraron las reformas, controles y evaluaciones que dieron lugar a una transformación de la educación superior.

Las reformas se orientaron a asegurar estándares mínimos para el funcionamiento de las instituciones de Educación Superior: todas las carreras debían rediseñar sus currículos en virtud de unas condiciones formativas que dos años después fueron consolidadas en el Reglamento de Régimen Académico (RAE, 2013). El reto para las universidades y, en particular para las Escuelas de Trabajo Social, fue rediseñar los currículos en cumplimiento de la Ley, pero también asumir el momento histórico como una oportunidad para mejorar de la formación profesional y de cumplir con el principio constitucional de pertinencia con las

⁵⁷ La Constitución Política pretendió una transformación en los diferentes ámbitos públicos (social, político, económico, ambiental) buscando fortalecer la garantía de los derechos a través de normativas, políticas públicas y la participación de los ciudadanos desde una concepción de desarrollo ligada al «buen vivir» en la que se tiene en cuenta la dignidad y el desarrollo integral de las personas transversalizado por la igualdad, las diversidades económicas, sociales, étnicas, culturales y nacionales.

⁵⁸ Vásquez et al. (2014) realizan un análisis investigativo sobre la reforma educativa a partir de la nueva institucionalidad establecida por el gobierno de Rafael Correa, tratando aspectos como el progreso social y educativo que ha generado la reforma educativa en ese contexto. Los autores llegan a la conclusión de que, a través de la implementación de esta reforma, se han logrado fortalecer los procesos de mejoramiento de la calidad, relevancia, equidad y eficiencia de la educación en el Ecuador



condiciones socio-económicas del país, a través de brindar perfiles profesionales orientados a prevenir y superar las injusticias sociales, las desigualdades y las discriminaciones.

Para ello, desde la Asociación Nacional de Unidades Académicas de Trabajo Social del Ecuador -ANUATSE- en 2011, se inició un recorrido nacional con el fin de conocer el estado de la formación e identificar puntos comunes que pudieran orientar la formación en Trabajo Social, además, claro está, del cumplimiento de la LOES.

La iniciativa surge de la necesidad de profesionales y académicos de cumplir con las nuevas disposiciones legales, mejorar la calidad de la práctica profesional y dar respuesta al nuevo enfoque de desarrollo del Buen vivir y al espaldarazo que desde el gobierno de Correa se le daba a la profesión, en sus palabras poder contar con “un ejército de trabajadores sociales”⁵⁹ que implementaran el nuevo modelo de Estado, centrado en el bienestar de la población.

Fue en este periodo de ocho años, que las y los trabajadores sociales fueron ubicados como protagonistas del modelo de desarrollo. Se aumentó la demanda laboral de trabajadores sociales en todo el territorio, generando muchos cambios positivos para el Trabajo Social: en las condiciones laborales, la incursión en casi todas las dimensiones del desarrollo, la apertura a la intervención con otros grupos poblacionales desprotegidos; entre otras. Se podría decir que la profesión ganó prestigio y la ciudadanía pudo contar con aliados en los diferentes programas y servicios sociales que se crearon producto del Estado de bienestar en la versión ecuatoriana.

Para dar respuesta a tales demandas y retos, los profesionales sentían la necesidad de cualificarse y mejorar sus competencias profesionales. Esto fue producto del sentimiento de los trabajadores sociales de no estar listos para asumir la fama del Trabajo Social, en los primeros años del gobierno Correa, pero que además fue evidente la falta de capacidad profesional frente a las demandas sociales. Tal situación, generó el deterioro de la imagen

⁵⁹ Expresión usada por el expresidente Rafael Correa en su programa radial de los sábados, La sabatina, para referirse a la cantidad de trabajadores y trabajadoras sociales que el país requería contratar para contribuir a la mejora de las condiciones del país en cuanto a calidad de vida y frente a la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.



pública del Trabajo Social, pérdida de espacios laborales y señalamientos por parte de otros profesionales.

Así, casa adentro, la comunidad de Trabajo Social sentía una suerte de temor-vergüenza, porque reconocía que la profesión no estaba a la altura del compromiso ciudadano que tenía. Los gremios empezaron a solicitar capacitaciones profesionales a las Escuelas, los profesionales sentían la necesidad de cualificarse y las Escuelas reflexionaban sobre la responsabilidad la calidad formativa y la pertinencia social de esta; los perfiles profesionales formados no estaban en correspondencia con las competencias laborales demandadas. Esta autoevaluación, personal y gremial, generó un ambiente propicio para unir y movilizar, en una sola causa, a las once unidades académicas del país. Afloró una responsabilidad colectiva del bajo nivel formativo que históricamente se venía brindando.

Esta situación social y profesional, más las reformas a la educación superior, junto con el azar, fueron los antecedentes de un trabajo en red, iniciado en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, en Esmeraldas, e impulsado por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, en Manta, para conocer y analizar la formación *desde las particularidades territoriales* de cada Escuela en Trabajo Social.

El camino inició con el diseño y ejecución de una ruta de trabajo para construir espacios de debate entre estudiantes, docentes y profesionales en todo el territorio nacional. La experiencia concluyó en 2013 con resultados muy positivos; además de permitirle a la autora de este trabajo, conocer las once (11) escuelas, se materializó en el libro, *Lineamientos Formativos para el Trabajo Social* (2018), editado por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí- ULEAM, que sirvió como “una estrategia de conservar en la memoria los debates construidos y como una ruta para orientar a las unidades académicas del Ecuador frente a cómo dar respuesta a los retos del momento y demandas del entorno” (Mejía, 2018. p.11).

Varios autores coinciden en identificar el gobierno de Rafael Correa y el nuevo texto de la Constitución Política como una manera alternativa de concebir el desarrollo⁶⁰, como

⁶⁰ Benito (2017), en su tesis doctoral, realiza un estudio minucioso sobre las políticas educativas en Ecuador y su coherencia en la aplicación por parte del Gobierno en relación al Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir. Al respecto, el autor sostiene que si bien la apuesta de Ecuador por la educación «fue una receta para salir del



medio para alcanzar el «buen vivir», en donde la vida es el centro de todas las acciones y no un fin en sí mismo.

De igual forma, Mejía (2018) refiere que hubo una «recuperación de la política que supuso una reconfiguración del Estado y un retrasado de asuntos desde el ámbito social-mercantil al ámbito público estatal», resaltando acciones como la recuperación de la planificación estatal a través de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES-, la llegada de las “funciones del Estado a todos los territorios del país, la generación y fortalecimiento de empresas públicas y mixtas, la reducción del peso de la deuda externa en el presupuesto público, el impulso de políticas redistributivas de corte universal” (Minteguiaga, 2012, p. 53).

Por todo ello, la pregunta por la formación en Trabajo Social en este contexto de transformación educativa que vivió el país cobra mucho sentido y abre el análisis a nivel micro-curricular.

4.12 Sistema analítico para pensar la formación en Trabajo Social en el Ecuador

Desde este contexto político y reto profesional, surge la necesidad de crear un sistema analítico para componer las “piezas” que desde organismos internacionales y la realidad nacional se venía planteando para la formación en Trabajo Social. Para crearlo, se tuvo a consideración los documentos, antes referidos, producidos tanto desde los organismos mundiales de Trabajo Social, FITS, IASSW, CIBS, los producidos por el Confederación de Centros y Departamentos de Trabajo Social en España, el Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Servicios Sociales, del Consejo Nacional de Educación en Trabajo Social de Ecuador, de artículos y libros publicados frente a la formación y de la normativa en vigencia para la Educación Superior en Ecuador.

Tal sistema analítico tiene, como marco teórico-epistemológico de fondo, el ya expuesto en supra (Capítulo III de esta tesis); ahorramos aquí su repetición, reenviando a la relectura o recordatorio de lo ya dicho. Pero añadiremos, para concretar tal marco en el

subdesarrollo», no necesariamente se han obtenido todos los resultados esperados. A partir de ahí realiza un análisis de las acciones, estrategias, coherencias y demás aspectos relevantes para dicho estudio.



específico campo teórico-metodológico del Trabajo Social, que el sistema analítico que adoptamos para pensar la formación de esta concreta profesión llamada “trabajo social”, incluye especialmente las perspectivas teórico-prácticas desarrollada en el seno de la disciplina académica del Trabajo Social que se conocen, de manera genérica, como Trabajo Social Crítico, compuesto de una variedad de tendencias o perspectivas, haciendo énfasis en la perspectiva post-estructuralista y la del desarrollo ecológico-humano, sin excluir otras perspectivas (que a veces, en la literatura especializada, resulta ser solo denominaciones), como el trabajo social anti-opresivo, el trabajo social de empoderamiento o el trabajo social feminista, entre otras.

Desde este paradigma crítico se asumió la formación en Trabajo Social como un espacio ecológico de aprendizajes definido como una organización compleja y multidimensional que interactúa en un entramado de relaciones, con capacidad de cambio y auto-regulación, cuya finalidad es el desarrollo de capacidades para la transformación del entorno individual, familiar, profesional y social en el balance entre las oportunidades del medio y las capacidades de los sujetos; a partir de la garantía de la libertad y de los derechos. Este se caracteriza por:

1. La existencia de un patrón vincular que construyen una red de interacciones entre los entornos, o subsistemas, en sus distintos niveles: micro, meso, exo y macro; y entre las dimensiones materiales, relacionales y vivenciales de los actores, tanto educativos y profesionales del Trabajo Social, como políticos, culturales y sociales.
2. Ser un espacio en permanente tensión, entre las demandas eventos estresores entre los subsistemas presentes en la red interaccional. La flexibilidad y fluidez de estas, determinan las posibilidades de homeostasis del sistema.
3. El interés del espacio es sobre la intervención formativa y profesional, es lo que determina la capacidad del sistema para generar estrategias de afrontamiento y de cambios para llevar a cabo las “transiciones ecológicas” propias.
4. La dinámica del espacio es el cambio permanente, el cual gira alrededor de la capacidad de adaptación de los subsistemas, mediante la activación de procesos de auto-regulación, que se da desde la sistematización de la práctica formativa, de la investigación a la formación, de los encuentros y diálogos entre escuelas, entre otras; el sistema debe ser capaz de auto-evaluarse permanentemente.



5. El espacio asume los sujetos en construcción permanente como producto-productor del sistema y epicentro del aprendizaje desde la mediación de su propia estructura. Hay una acomodación mutua entre los individuos y los sistemas en interacción con el contexto.

Es desde estas 5 características que se asume el análisis de la formación como un territorio ecológico que se configura a partir del conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales, contiene a la otra, en un dinamismo sincrónico en la que cada una de ellas se mueve o modifica si alguna de las otras lo hace. En la capacidad de adaptación y de auto-control esta determina la calidad de la interacción o del ambiente formativo.

Desde esta relación entre subsistemas es donde se viven los procesos vitales de la formación en Trabajo Social. En símil a la propuesta teórica de Bronfenbrenner (1979) de las “actividades molares” de los niños, que representan la dinámica de las necesidades de adaptación en sus espacios y ciclos vitales, proponemos lo siguiente.

Respecto al *microsistema* se dan las conexiones primarias de los estudiantes, por vínculos se establece la diada en donde tienen lugar las interacciones de poder y socioafectivas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde las condiciones objetivas “*mundo material*” (estructura curricular, infraestructura, recursos educativos, administración educativa, plan de estudios, entre otras); las subjetivas “*mundo relacional*” (conocimientos, habilidades docentes, roles y patrones inciden en la mayor actitud de réplica o de subordinación); y el intersubjetivo “*mundo vivencial*” (donde los gustos, motivaciones, sentimientos, valores de los estudiantes desarrollan la personalidad y la identidad profesional), cómo desde la formación, a través de la socialización, el estudiante va identificando su propia versión de lo que es y debe ser él como *trabajador social*. Condiciones intersubjetivas que se tejen entre los estudiantes, el espacio formativo y los docentes.

En el *mesosistema* y el *exosistema* se dan las conexiones entre los entornos que inciden en la diada primaria de la formación, como diadas de apoyo, afectividad, réplica en el que está el *trabajo social*, su rol social, las demandas de intervención que le dan sentido a la formación y que son el espejo de proyección de los educandos y del mismo currículo. Además



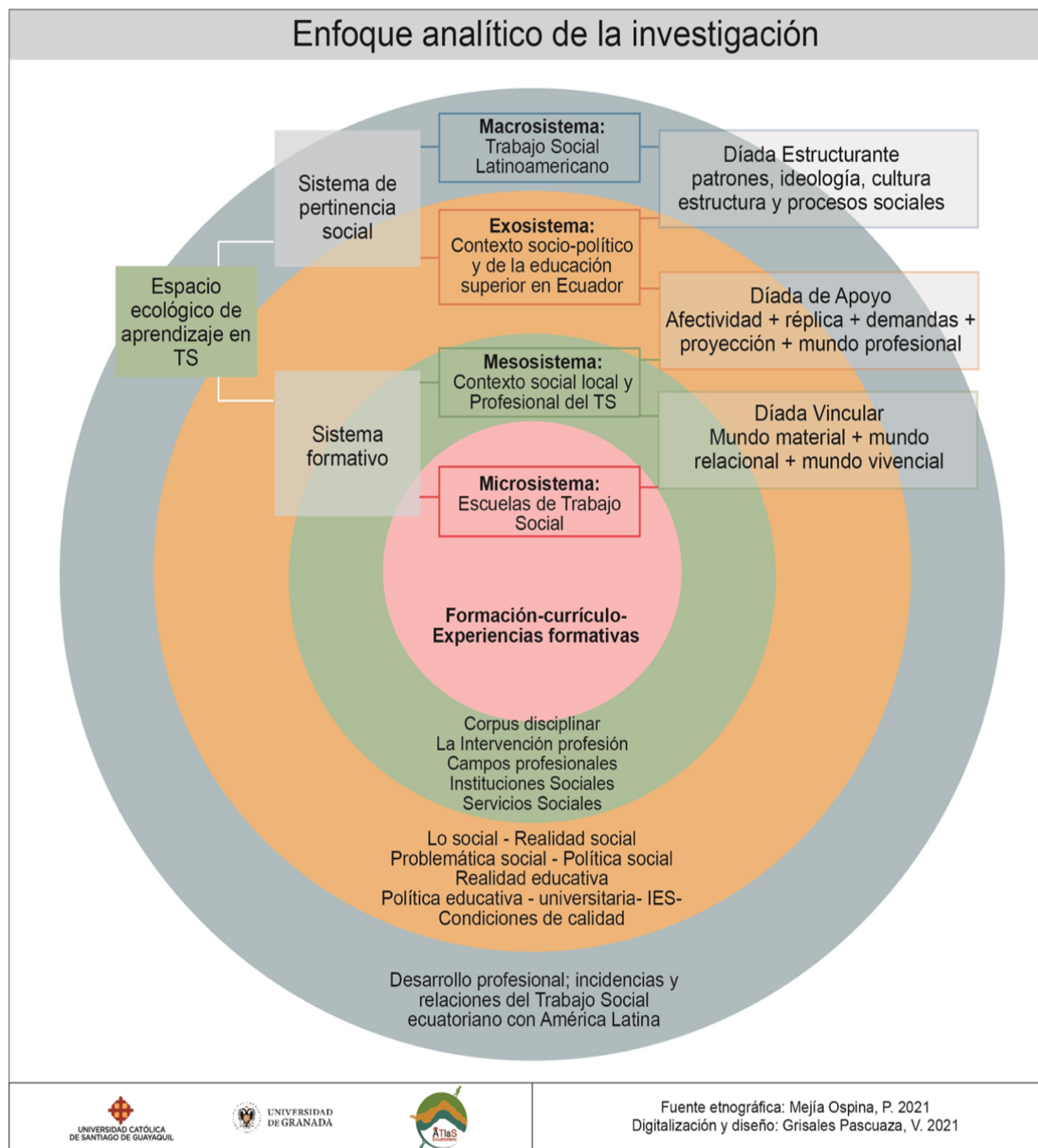
del estatus social y disciplinar y del reconocimiento que el sistema universitario hace de la formación en Trabajo Social como parte de la oferta profesional del país.

Y en el *macrosistema* están los patrones estructurantes que se convierten en los lazos invisibles que garantizan tanto la formación como la intervención del Trabajo Social; a nivel cultural son las instituciones sociales “*glolocales*” las que se configuran como patrones o ideologías; esa diada de aprendizaje permanentemente está influyendo y reconfigurando tanto la práctica profesional, como el sistema de educación superior y la formación en Trabajo Social.

Entre los sistemas formativos y de pertinencia en Trabajo Social ha existido un potencial evolutivo, por la capacidad de transmitir, crear, compartir, relacionar los roles y funciones profesionales, desde el espacio formativo. La relación e interacción entre los ambientes profesionales y formativos. Gráficamente se puede representar así:



Gráfico 2
Enfoque analítico de la investigación



4.13 El currículo como dimensión esencial de la intencionalidad pedagógica para la formación integral en Trabajo Social. A manera de precisión

Si bien es cierto que existe una confusión o una diferencia entre países en el uso y aplicación a la realidad de su educación formal, de cada sistema educativo nacional, de los conceptos de Pedagogía, Didáctica (general/especializada), Currículum, Programa Educativo, Proyecto Educativo, Plan de Estudios, Proyecto Curricular, etc., a fin de establecer una claridad mínima, se parte aquí de entender estos conceptos del campo de la Ciencia de la Educación y de su aplicación en la Política Educativa (y la Política Universitaria), como estructurantes del proceso formativo en Trabajo Social que, si bien se entrecruzan, son diferentes. Por ello, es preciso distinguirlos como categorías diferentes, aunque pertenezcan todos a ese campo disciplinar común: el ámbito pedagógico en donde tienen objetos de estudio diferentes y dan cuenta de comprensiones diferentes para la educación y el aprendizaje.

La primera diferencia la encontramos en la propia definición de la categoría. Para precisión práctica se asume en este trabajo a la Pedagogía como la Ciencia de la Educación eje, en la que se estructuran las teorías y metodologías desde diferentes perspectivas filosóficas.

Por el contrario, la Didáctica, está referida a una unidad más operativa, tiene una connotación procedimental, como el conjunto de metodologías usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es a través de las diferentes formas, recursos o estrategias, didácticas, que se lleva a la acción formativa.

De otra parte, el *currículo* es la cultura educativa en el que se da la vida cotidiana de las escuelas de Trabajo Social. En esta línea de pensamiento podríamos citar a varios autores que se acercan a esta comprensión; así Carlos E. Uribe Vasco, lo plantea no como un programa o plan de estudios, sino como todo el proceso formativo global que se produce en una institución y que influye sobre todos sus alumnos. El currículo ideal debe ser "lo que uno se imagina utópicamente que su institución educativa y su programa debería incorporar como proceso global de formación de sus alumnos" (Uribe, 2003, p. 9).



Al asumirse así, se opta por una de las dos tendencias analíticas principales frente al currículo (“Teorías del Curriculum”). La primera de estas asume el currículo desde una mirada reduccionista, al referirse al plan de estudios, en el sentido de la distribución de contenidos. Y la segunda tendencia, hace énfasis en un currículo integrado, que trascendiendo la perspectiva de “plan de estudios, disciplina, recorrido, producto”, da cuenta de una nueva visión, que permite asumir el currículo en un sentido integrador de conocimiento, y a la vez, lo considera en sus dimensiones de educación y proceso. Así entendido, el currículo se constituye en espacio académico para la formación integral y mediación pedagógica e institucional específica de formación.

Allí están consideradas tanto lo que son las declaratorias educativas: plan de estudio, programas de asignaturas, malla, entre otras; como también los recursos materiales: mobiliario, tecnológica, espacios de estudio, salones de clase, bibliotecas, entre otras; y las interacciones entre los estudiantes, los docentes y los directivos. Este conjunto de elementos es lo que se asume en esta tesis como currículo⁶¹.

4.13.1 *Características curriculares de la formación en Ecuador*

Fueron muchas las rutas posibles para estructurar esta parte. Se optó por:

1. Iniciar planteando una reflexión de las tendencias identificadas en la construcción de currículos, tomando como referencia tanto currículos ecuatorianos como colombianos⁶².
2. Paralelo a esta, se presenta también la reflexión sobre los enfoques pedagógicos posibles para la formación, esto en un primer acercamiento pedagógico al tema.

⁶¹ Por la necesidad de abordar un estudio del currículo en Trabajo Social desde la perspectiva integral, y siendo la cobertura de esta tesis de carácter nacional, se renuncia a las pretensiones de presentar un análisis curricular de la formación, quedando esta línea investigativa abierta. El lector encontrará que esta tesis está referida a una de las dimensiones del currículo, la concerniente a *las declaratorias educativas y sociales de la formación en Trabajo Social*. Podemos identificarla con el conocido pedagogo español Gimeno Sacristán designa como la dimensión de “política curricular”. “La política curricular es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum, desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular” (Gimeno Sacristán, 1989, p. 130).

⁶² Este interés parte de la experiencia como docente en universidades colombianas y ecuatorianas, razón por la cual se invita a investigar la relación curricular ecuatoriana con otros países de Latinoamérica.



3. Para luego pasar a plantear el objeto, objetivos y misión formadora de las escuelas.
4. Y desde allí, presentar los diez campos de conocimiento para la formación que se identificaron de manera inductiva desde los currículos analizados; en los que se presentan tanto las asignaturas vinculadas a ellos, como las competencias específicas.
5. Finalmente, esta primera parte plantea un perfil profesional generalista, igualmente construido desde la lectura inductiva de los planes de estudio.

4.13.2 *Campos de conocimiento para la formación en Trabajo Social en el Ecuador*

Estos campos son el resultado de una lectura inductiva de las mallas curriculares de las 11 Escuelas de Trabajo Social⁶³. Se realizó una codificación de las materias de acuerdo a su naturaleza y luego de ello se procedió a establecer 10 campos de conocimiento requeridos para la formación⁶⁴.

Estos campos se pueden estructurar en tres sistemas de conocimientos desde donde procederán los saberes y habilidades requeridas para ser Trabajador Social. Un saber referido a la fundamentación del Trabajo Social, otro a la comprensión de las problemáticas de la realidad social, la naturaleza del sujeto y sus interacciones y a los procesos y estructuras sociales y el último, referido al desarrollo de destrezas y habilidades para la práctica. Estos están cruzados por las reflexiones de la ciencia desde los paradigmas epistemológicos y sus métodos y el compromiso de una práctica ética.

Al cruzar estos sistemas de conocimiento con los resultados de aprendizaje que se esperan sean los logrados por los estudiantes, para configurar el perfil de egreso que se desea que obtengan de la formación brindada, se podría representar desde la misma lógica post-estructuralista en la que se planteó el sistema de análisis para la formación⁶⁵, de la siguiente manera.

⁶³ Véase. Tabla 6. Campos de conocimiento presentes en las unidades académicas.

⁶⁴ Véase. Infografía 5. Campos de conocimiento para la formación en Trabajo Social.

⁶⁵ Véase. Gráfico 2. Enfoque analítico de la investigación.



Gráfico 3

Sistema relacional entre conocimiento, resultados de aprendizaje y el perfil de egreso.



Es así que la estructura analítica planteada reconoce tipos de saberes que componen el perfil de egreso. Los saberes que vienen de las teorías y conceptos que fundamentan el Trabajo Social, los que componen las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanísticas y los que configuran los saberes para la práctica o que surgen de la praxis.

Al correlacionar estos sistemas de conocimientos con los campos emergentes identificados, se pudieron ubicar las asignaturas que están concebidas en las mallas curriculares en el país. Pero si bien para la presente tesis fue una ruta para caracterizar la formación, se puede concluir que no existe un modelo único de referencia, pero que sí hay elementos muy importantes que deben ser tenidos en cuenta para configurar el título de grado en Trabajo Social.

En este apartado se presentan de manera gráfica los campos de conocimiento propuestos, el balance identificado de los pesos relativos de estos en las Escuelas, la descripción básica de los campos y el estado de la formación en las Escuelas.

En suma, se presenta desde un panorama general la formación, por los campos, para pasar a ver la situación en cada uno de ellos en las 11 Escuelas del país.

Infografía 5

Campos de conocimiento para la formación en Trabajo Social



Luego de la construcción de los *campos de conocimiento* se ubicó cada una de las 513 asignaturas que se imparten en el país, dependiendo su naturaleza, contenido, nivel formativo en el campo con el que tenía relación. Así se ubicó cada una de las asignaturas previstas en las mallas curriculares en un campo y desde allí se realizó un procesamiento a partir del uso de la estadística descriptiva.

Tabla 6*Campos de conocimiento presentes en las unidades académicas*

Totales por campo y unidad educativa											
Campos de conocimiento para la formación	Ciencias Sociales y humanísticas	Fundamentos del Trabajo Social	Teoría en Trabajo Social	Praxis profesional	Contexto y problemática social	Formación para la Investigación Social	Formación sociojurídica	Formación en habilidades y destrezas para la intervención	Prácticas pre-profesionales	Formación para la ética profesional	Totales
U. Católica de Cuenca	11	1	4	6	5	6	3	6	1	2	45
U. Católica de Santiago de Guayaquil	11	3	6	12	3	10	3	8	0	1	
U. Central de Quito	8	3	6	3	3	8	4	5	6	0	46
U. de Cuenca	10	1	2	8	1	11	6	3	6	1	49
U. Estatal de Milagro	7	4	4	4	5	11	5	7	4	2	53
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	16	3	4	3	3	10	3	5	6	1	54

U. Luis Vargas Torres	10	1	6	2	4	8	5	12	3	1	52
U. Técnica de Ambato	9	1	2	12	5	4	3	10	8	0	54
U. Técnica de Machala	9	5	13	3	2	8	2	4	2	1	49
U. Técnica de Manabí	11	3	7	5	2	10	3	5	6	2	54
Totales	102	25	54	58	33	86	37	65	42	11	513

Se puede interpretar que la formación en el país está orientada al desarrollo de conocimientos de las ciencias sociales y humanísticas, con énfasis psicológico, que podría estar en detrimento de la formación intra-disciplinar, se observa que la formación en fundamentos y teorías del Trabajo Social es bastante inferior.

En cuanto a la formación para la intervención e investigación, llama la atención que tiene muchos más espacios y tiempo la formación en investigación que en intervención. Aunque es débil la formación para la intervención a nivel técnico operativo, lo que es casi inexistente es la formación ética, que, si bien se plantea en algunos casos desde la perspectiva que debe ser transversal a la formación, el dejarla implícita dentro del desarrollo de las asignaturas tiene el riesgo de invisibilizar y terminar siendo olvidada en una especie de subvaloración que no se puede justificar por ser central en el “ser” trabajador social.

De igual manera, la débil presencia de la formación en contexto y problemas sociales reafirma la importancia de volcar la mirada a una formación con *pertinencia social*, porque el perfil formativo no corresponde con el perfil ocupacional. Recordemos que la *pertinencia social* del currículum es una de las cuestiones centrales que se indagan en esta tesis.

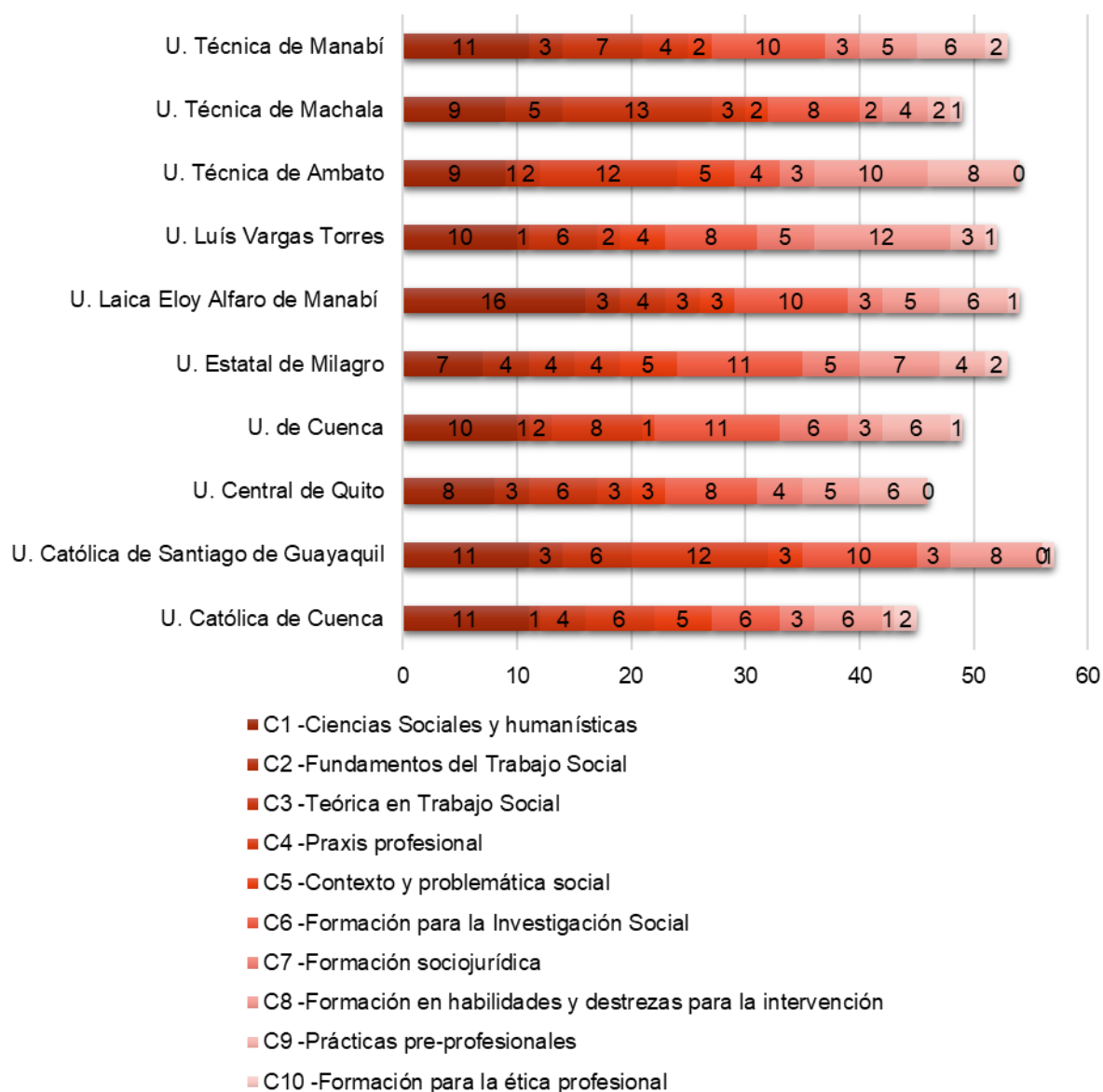
Se mantiene la formación socio-jurídica como parte constitutiva de la formación, en cantidad y énfasis requeridos, lo que se podría plantear con la conexión con la visión estratégica y las políticas públicas del país desde el estudio de los derechos y garantías constitucionales y la obligatoriedad de las leyes que acompañan la ejecución de las políticas en temas laborales y del sistema de protección especial.

Frente a la formación práctica, connatural al *trabajo social*, el balance si bien es aceptable, se esperaría mayor dedicación a la formación práctica en contextos reales que superen la dificultad expresada del exceso de requerimientos administrativos que aqueja las instituciones de práctica.

Gráficamente se puede apreciar cómo se distribuye la formación según cada escuela de Trabajo social del país en los campos de conocimiento planteados.

Gráfico 4

Pesos relativos de los campos de conocimiento por unidad académica.



Este balance general invita a entrar en el detalle de ver en que consiste cada campo, desde una referencia básica, que asignaturas se imparte y de qué manera cada unidad académica, en comparación con las demás, las asumen en su propuesta formativa. A este propósito se dedican los siguientes numerales.

4.14 Campo de saberes en Ciencias Sociales y Humanísticas

Las Ciencias Sociales y Humanas son un conjunto de ciencias y ramas del conocimiento que, en virtud del interés explícito sobre diferentes aspectos de la vida colectiva, han formulado planteamientos analíticos y teorías generales. En las disciplinas y ciencias que se identificaron se forma en este campo encontramos: la Psicología, Sociología, Antropología, Economía, Geografía Humana, Psicología, Sociología, Ciencias Políticas y Demografía. Estas ciencias y disciplinas sociales permiten comprender la sociedad centrada en hipótesis, métodos, interpretación de datos; que, posteriormente permitirán nuevas explicaciones y conceptos que serán integrados al lenguaje cotidiano y a la experiencia práctica de los trabajadores sociales. Mientras que en las ciencias humanísticas encontramos que se forman los trabajadores sociales en Filosofía, en las reflexiones epistemológicas, e Historia, básicamente.

Estas ciencias, surgen en el siglo XIX, momento histórico en el que se indica la necesidad de fundamentar su quehacer y cientificidad, empero es en el siglo XX cuando se realizan discusiones acerca de su objeto y naturaleza. Gadamer (1977), indica que las ciencias sociales no se sostienen en reglas y leyes, como es el caso de las ciencias naturales. Teniendo en cuenta que, estas ciencias se direccionan más por la comprensión e interpretación de lo humano y del sistema social, indica que

La ciencia social trata de comprender el significado subjetivo de la acción social y por esta razón su metodología no puede ser la misma que la de las ciencias de la naturaleza. (...) Las ciencias sociales procuran comprender los fenómenos sociales, frente a la explicación causalista de las ciencias naturales. (Mardones, 1999, citado por Mejía, 2009, p. 240).

Por lo que, la función de las Ciencias Sociales y Humanas en la formación es lograr la comprensión de los estudiantes frente a la acción social; interpretar el entorno social, económico y cultural a fin de intervenir; es decir, no buscar explicaciones causales, tal y como lo realizan las ciencias naturales (Álvarez, 2012). Autores como Kuhn (1962), Toulmin (1972), Feyerabend (1975) y Lakatos (1978) pusieron en evidencia las limitaciones del positivismo, abriendo un debate trascendental acerca de la naturaleza de las teorías científicas



y de su carácter relativo y evolutivo, debate que por muchos años estuvo presente en el Trabajo Social, pero que con paradigmas más comprensivistas va siendo superado.

El lugar histórico en el que surgen las Ciencias Sociales al igual que el Trabajo Social se da en una coyuntura social, económica y política que suscitaron el ascenso del capitalismo moderno. La desintegración del tejido social, la injusticia social y la desigualdad entre los individuos y grupos sociales, son tomados en cuenta como las bases epistémicas sobre las que se construyen las Ciencias Sociales de forma en general, y el Trabajo Social en particular, como disciplina esta que construye saberes sistemáticos, metódicos y reflexiones acerca de modos para interpretar e intervenir (Portugal & Carranco, 2016).

Al respecto se pudo identificar que todas las escuelas brindan formación en Ciencias Sociales y Humanas y esto a nivel nacional representa el mayor énfasis en la formación, seguida de la formación en investigación social, como se puede identificar en el siguiente gráfico, donde se analiza la importancia comparativa a partir del número de materias dedicadas a cada campo.

Gráfico 5

Énfasis por campos del conocimiento en la formación en Ecuador.



En específico, la formación en Ciencias Sociales y Humanas representa entre un 1% hasta el 21% de las asignaturas de la malla en el país, realizada a partir de la enseñanza en las disciplinas, en diferentes proporciones. Así:

Tabla 7

Asignaturas por unidad académica en el énfasis en la formación en Ciencias Sociales y Humanas en el Ecuador

Unidades Académicas	C1 -Énfasis en Ciencias Sociales y Humanísticas								Total por Unidad
	Antropología	C. Sociales	Demografía	Economía	Filosofía	Gestión y Planificación	Psicología	Sociología	
U. Católica de Cuenca	1	1	0	0	0	3	5	1	11
U. Católica de Santiago de Guayaquil	1	1	0	1	0	0	6	2	11
U. Central de Quito	1	3	0	2	1	0	1	0	8
U. de Cuenca	1	2	1	0	0	0	5	1	10
U. Estatal de Milagro	1	1	0	2	0	1	2	0	7
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	3	2	0	1	0	2	4	4	16
U. Luis Vargas Torres	1	2	0	1	0	2	2	2	10
U. Técnica de Ambato	1	1	0	1	0	3	2	1	9
U. Técnica de Machala	1	1	0	1	0	3	1	2	9
U. Técnica de Manabí	2	1	1	0	0	2	3	2	11
Total Materias	13	15	2	9	1	16	31	15	102

Al respecto cabría reflexionar sobre la mínima presencia de asignaturas de Antropología Socio-Cultural en un país mega-diverso donde el estudio de la cultura, los hábitos, el parentesco, etc., son fundamentales para intervenir desde la pluralidad metodológica requerida. De igual manera, el saber frente a la *gestión social* es puesto en cuestionamiento, dado que la presencia de asignaturas del campo de la Administración y

Planificación es baja; un saber que está directamente relacionado con las competencias de diseño, administración y gestión de la política pública y que son requeridos en espacios laborales del trabajador social como son las instituciones que brindan los servicios sociales y las organizaciones que velan por los derechos de los ciudadanos en condición de vulnerabilidad. En sistemas universitarios de otros países que forman a trabajadores/as sociales, estos saberes teórico-prácticos, de administración y gestión, unido al análisis y estudio de los diversos componentes de la política pública suelen denominarse Política Social, disciplina tradicionalmente presente en la formación de profesionales del Trabajo Social.

De otra parte, queda claro el énfasis en Psicología de la formación y el avance, también, que se ha ganado con la presencia de la Sociología en la formación. Trabajo Social, es la única disciplina académica del campo de las Ciencias Sociales y Humanas que si bien fundamenta su accionar en las ciencias, lo propio de ella es la intervención. Como lo plantean Portugal y Carranco (2016), el Trabajo Social es de las pocas disciplinas desde la que se puede intervenir de forma directa en la realidad del ser y en la sociedad, respectivamente. En cambio, las demás disciplinas son privilegiadamente deductivas y de incidencia macro-social, (Portugal & Carranco, 2016, p. 2). Por tanto, si bien en una vista general el porcentaje de asignaturas en relación a este campo es bajo, se comprende por la naturaleza de la propia profesión.

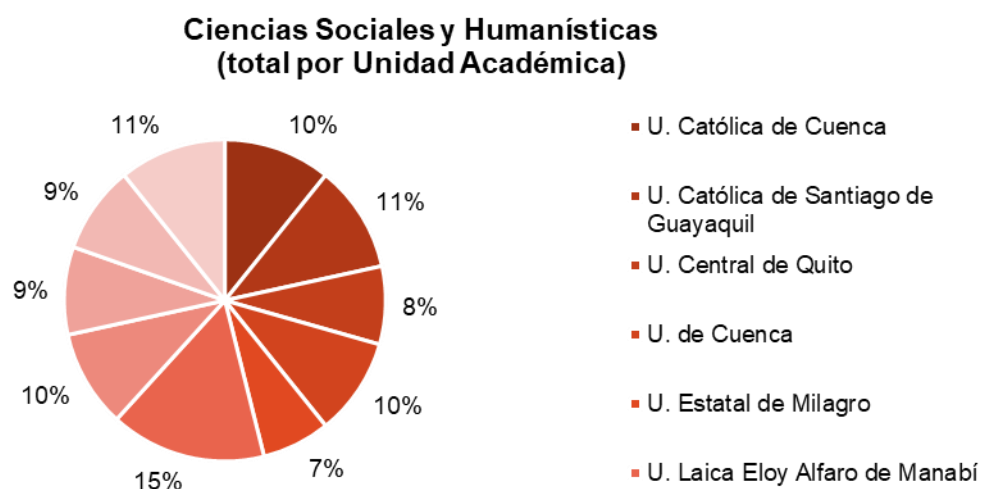
De igual manera, es notoria la ausencia de una perspectiva territorial y poblacional en la formación: no se brinda formación en estudios poblacionales, Demografía, Geografía, Estudios Territoriales para, desde un nivel básico, comprender cómo el sistema planetario co-construyen el sistema ambiental.

Gráficamente habría que exaltar a las Universidades Eloy Alfaro, Santiago de Guayaquil y Cuenca por la apuesta a fortalecer el aprendizaje disciplinar.



Gráfico 6

Porcentaje de asignaturas de las Ciencias Sociales y Humanas en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador



En un panorama general, en el campo se encuentran las siguientes asignaturas desde las cuales se brinda la formación.

Tabla 8

Asignaturas pertenecientes a la formación en Ciencias Sociales y Humanas en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.

Campo formativo en Ciencias Sociales y humanísticas	
Énfasis	Nombre de la Asignaturas
Psicología	Fundamentos de Psicología, Psicología de la Personalidad (FT), Psicología Social, Psicopatología.
	Psicología general y evolutiva, psicología de la personalidad, psicología social, psicopatología e higiene mental, psicología del trabajo
	Psicología social I, psicología social II
	Psicología Social I y II, Psicopatología Social
	Psicología General, Psicología Social, salud mental
	Psicología de la Personalidad, Psicología Social, Patologías Sociales
	Psicología Social y Trabajo Social

	Psicología social
Sociología	Fundamentos de Sociología, Teoría y métodos sociológicos , Sociología de Familia, Sociología Rural y Urbana
	Sociología General y Familiar
	Fundamentos de Sociología, Sociología Urbana y Rural
	Sociología de Familia, Sociología Rural y Urbana
	Sociología Urbana y Rural
	Sociología Familiar
	Sociología General, Sociología Urbana y Rural
Antropología	Fundamentos de Antropología , Teorías Antropológicas , Etnografía
	Antropología Social
	Antropología Social y Ecosistémica.
	Fundamentos de Antropología, Etnografía
	Antropología Sociocultural
	Antropología Social
Antropología Socio-cultural	
Economía	Economía y Desarrollo Humano Sostenible
	Fundamentos de Economía
	Economía Política y Trabajo Social.
	Economía Popular y Solidaria, Economía Social y Desarrollo Sustentable.
	Principios de Economía popular y solidaria
	Economía Solidaria y T.S.
Políticas	Estado y Políticas Públicas, Políticas Sociales y Trabajo Social.
	Políticas Públicas y Trabajo Social
	Análisis de las Políticas Sociales
	Políticas Públicas y Trabajo Social.
	Política Social I y II.
	Estado y derechos ciudadanos, Desarrollo Humano y Políticas Públicas

	Estado, Sociedad y Comunidad, Democracia, Gobernanza y Buen Gobierno , Democracia e Interculturalidad
	Política Social
Administración (Planeación y Gestión)	Planificación del Desarrollo Humano y Social, Gerencia y Gestión Social.
	Gestión y organización social
	Gerencia social
	Gestión estratégica para el bienestar social , planificación del desarrollo social .
	Gerencia y gestión social, planeamiento y evaluación de los servicios sociales
	Modelo de gestion social, gestión social
	Planificación y proyectos sociales I, Planificación y proyectos sociales II, Gestión social y trabajo social
	Planeación I y II
Demografía	Demografía
	Demografía
General-Integradora	Teorías Sociales, desde la Filosofía de la Praxis , Re-configuración Social e Identidades Colectivas

4.14.1 *Campo de saber en Fundamentos del Trabajo Social*

En este campo se presentan los debates frente a los fundamentos del Trabajo Social, desde su constitución, naturaleza, estructura y posturas éticas. A este respecto se encontraron asignaturas que tratan los asuntos medulares de la formación: la comprensión del sujeto, del objeto del Trabajo Social, de los objetivos de este, de las relaciones que tiene con las diferentes disciplinas y teorías de lo social, del papel del trabajador o trabajadora social como ciudadano o ciudadana, y su aporte al *buen vivir* como compromiso profesional.

El campo de Fundamentos permite tener una aproximación a la disciplina y profesión del Trabajo Social, teniendo así una exploración del mundo en el que vivimos y del papel del Trabajo Social en él, con la realización de un acercamiento adecuado a las realidades desde el propio conocimiento del Trabajo Social y de otras disciplinas o situaciones. (Malagón, 1949).



Es así que este campo permitiría comprender tres dimensiones que configuran el saber de la profesión: ¿cómo, por qué y con qué propósitos surge?, referido a la historiografía de la profesión; ¿qué es y qué significa el Trabajo Social?: su naturaleza, los principios fundamentales, valores, la relación con otras disciplinas, el objeto, objetivos, campos y criterios éticos y el ¿para qué, qué hace, con quién interviene y con qué finalidad?: más orientado a entender su intervención; ¿a través de qué?: referido a sus modelos de intervención, las áreas de trabajo y las bases metodológicas y operativas. Si es tan central como se acaba de plantear, la pregunta sería ¿por qué en el Ecuador es tan marginal o tan poco significativo este campo de la formación?

Tabla 9

Asignaturas pertenecientes a la formación en Fundamentos del Trabajo Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador

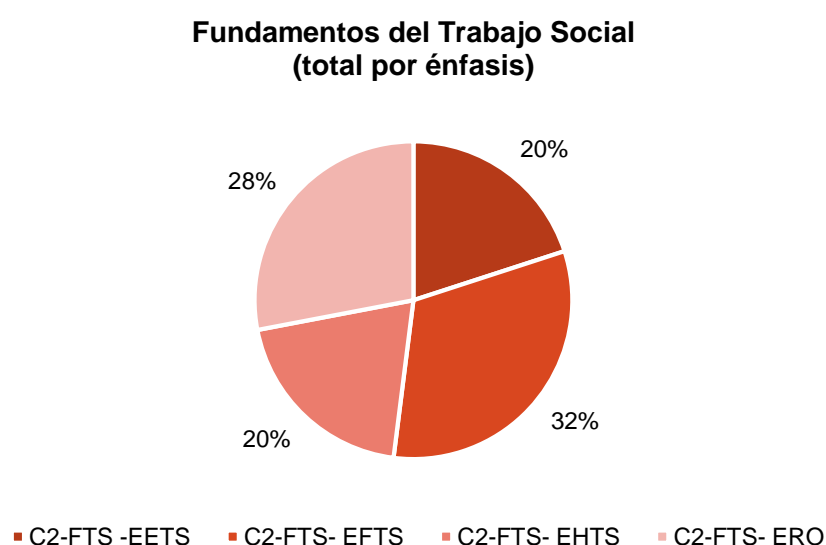
Unidades Académicas	C2 -Fundamentos del Trabajo Social				Total por Unidad
	Epistemología	Fundamentos	Historia	Objeto	
U. Católica de Cuenca	0	0	1	0	1
U. Católica de Santiago de Guayaquil	1	1	0	1	3
U. Central de Quito	0	2	0	1	3
U. de Cuenca	0	0	1	0	1
U. Estatal de Milagro	1	1	1	1	4
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	0	1	1	1	3
U. Luis Vargas Torres	1	0	0	0	1
U. Técnica de Ambato	1	0	0	0	1
U. Técnica de Machala	0	3	0	2	5
U. Técnica de Manabí	1	0	1	1	3
Total Materias	5	8	5	7	25

Si bien no son muchas las asignatura que encontramos exclusivamente sobre historia, para comprender las bases para el surgimiento y el desarrollo del Trabajo Social, esta discusión está en el plan de clase de las asignaturas de Fundamentos, como un tema, desde el cual se plantea el contexto social de cada período histórico por el que ha pasado esta disciplina, los cambios y dinámicas sociales, los problemas y necesidades que se originan en

el seno de la sociedad, todo ello configura también la intervención en Trabajo Social. El interés en comprender y profundizar en aquellos cimientos del Trabajo Social, es objeto del campo de estudio de los Fundamentos del Trabajo Social, y desde este lugar es clara la necesidad de robustecer la formación en este campo.

Gráfico 7

Porcentaje de las asignaturas de Fundamentos de Trabajo Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador



En el ámbito académico, si bien no aparece como asignatura, se esperaría encontrar espacios, mediante cátedras que aborden los fundamentos (EFTS), la epistemología (EETS), surgimiento/historia (EHTS) y la relación con el objeto de estudio/trayectoria de Trabajo Social (ETRO).

Cabría anotar la importancia de fortalecer este campo formativo, partiendo de la historiografía del Trabajo Social, leer su evolución desde la perspectiva intercultural y decolonial, incorporando la lectura de contexto y los saberes en las diferentes épocas desarrolladas. En la producción de las diferentes épocas existe una riqueza técnico-metodológica aún por descubrir.

Si bien el estudio de la historia y de las pioneras en Trabajo Social en los últimos tiempos ha ganado vigencia e importancia en la agenda académica del Trabajo Social en

Latinoamérica, al parecer este fenómeno no ha llegado a las aulas de clase, o no al menos desde la necesidad de su presencia en los planes de estudio en el país.

Sucede lo mismo con los Fundamentos del Trabajo Social, la discusión frente a qué estudiar cuando a estos se refiere, es casi un acuerdo implícito. Prueba de ello es el avance en textos de Fundamentos de Trabajo Social, que llegaron a Latinoamérica en los años 90, de la mano de Tomas Fernández y otros; y que en el transcurrir de los tiempos se han multiplicado. En ellos los docentes tenemos una clara pauta que con sobrados méritos han trascendido de la pregunta por el qué contenidos debe tener la o las asignaturas, de qué manera enseñarlos. En cuanto a las asignaturas se relacionan en este campo se identificaron los siguientes:

Tabla 10

Asignaturas pertenecientes a la formación en Fundamentos del Trabajo Social en Trabajo Social en Ecuador elaboración propia, 2020

Campo en Fundamentos del TS	
Énfasis	Nombre de la Asignaturas
Epistemología	Epistemología del Trabajo Social
	Epistemología del Trabajo Social
	Epistemología del Trabajo Social
Fundamentación	Fundamentos del Trabajo Social
	Contexto Profesional
	Demanda Social (Pertinencia) y Trabajo Social, Elementos Fundamentales de Trabajo Social.
	Fundamentos históricos, sociales y políticos del Trabajo Social, Filosofía de Trabajo Social , Trabajo Social como profesión.
Historia	Historia del Trabajo Social
	Historia y fundamentos del trabajo social
	Desarrollo y evolución del trabajo social
	Historia del Trabajo Social
	Historia del Trabajo Social
	Trabajo Social y Derechos Humanos.

Relaciones con el objeto	Bienestar social colectivo e interculturalidad
	Redes Sociales y Trabajo Social
	Movimientos Sociales y Territorialidades
	Trabajo Social y Derechos Humanos. Trabajo Social y Desarrollo Humano.

4.14.2 *Campo de saber en Teorías en Trabajo Social*

Trabajo Social es una disciplina teórico-práctica que para el desarrollo de su quehacer profesional se ha inclinado por la búsqueda y captura de teorías de otras disciplinas para ser aplicadas a la intervención social. En el devenir de los años, en la disciplina de Trabajo Social, se observa una evolución constante de los diversos enfoques y paradigmas que guían el quehacer profesional (Vílchez et al., 2018).

Para los autores, el quehacer profesional del Trabajo Social se ve en la necesidad de reafirmar su identidad en el gran y cambiante universo de realidades y procesos sociales. En sus inicios, se vio que tuvo gran influencia con las teorías positivistas de la Sociología, pero por los limitantes que tiene, se ha nutrido de otras disciplinas de las Ciencias Sociales, haciendo uso de sus enfoques, teorías, métodos, técnicas e instrumentos que permitan desarrollar metodologías y vías apropiadas para la intervención.

Las teorías ocupan un rol esencial en Trabajo Social debido a que los campos teóricos necesitan ser traducidos a la aplicación de práctica-teórica. Según Viscarret (2007), Trabajo Social necesita verificar si una teoría de cualquier otra disciplina de las Ciencias Sociales, que sea usada, es útil para los fines y los problemas que enfrenta la profesión. El quehacer profesional de los y las trabajadoras sociales está orientado y guiado por el conocimiento de las teorías formales, aunque cada profesional la aplica dependiendo de la experiencia y estilo profesional.

Por otro lado, el conocimiento de la teoría y metodología del Trabajo Social es trascendental en la formación de los profesionales, ya que su conocimiento, su análisis y reflexión pueden permitirles un mayor nivel de análisis y de juicio crítico. En este contexto, el *modelo* se convierte en una síntesis explicativa cuya validez o utilidad se mide por su



habilidad para calcular una serie de enunciados que se consideran verdaderos (Viscarret, 2007).

Tabla 11

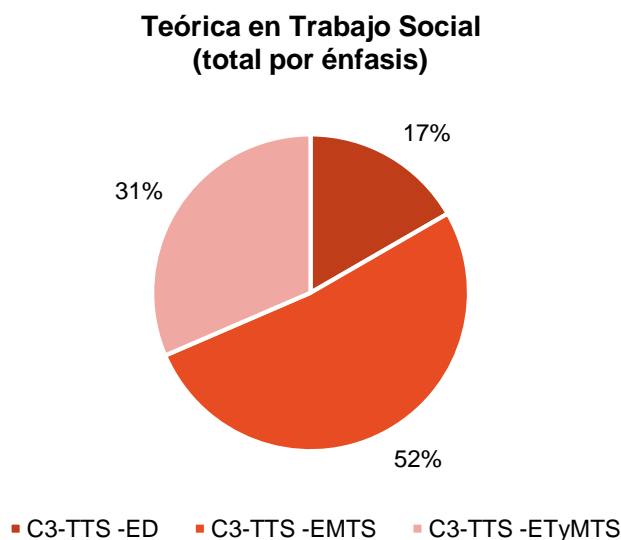
Asignaturas pertenecientes a la formación en Teorías del Trabajo Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador.

Unidades Académicas	C3 -Teórica en Trabajo Social			Total por Unidad
	T. Desarrollo	T. Modelos TS	Teorías y Métodos	
U. Católica de Cuenca	0	4	0	4
U. Católica de Santiago de Guayaquil	2	2	2	6
U. Central de Quito	1	2	3	6
U. de Cuenca	2	0	0	2
U. Estatal de Milagro	0	3	1	4
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	0	1	3	4
U. Luis Vargas Torres	0	5	1	6
U. Técnica de Ambato	2	0	0	2
U. Técnica de Machala	0	9	4	13
U. Técnica de Manabí	2	2	3	7
Total Materias	9	28	17	54

Acá básicamente se evalúa las materias que lleven al desarrollo del conocimiento y la apropiación que los estudiantes deben tener de los métodos de intervención profesional. Se mira la capacidad para identificar, diferenciar y comprender diversos enfoques teóricos y metodológicos para el abordaje de procesos sociales con individuos, familias, grupos, comunidades y organizaciones. En particular se identificó un énfasis en el estudio de teorías sobre el desarrollo (ED), en modelos (EMTS) y teorías y métodos del Trabajo Social (ETyMTS).

Gráfico 8

Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación en teorías de Trabajo Social en Ecuador.



En Trabajo Social, los “modelos” son usados para traducir las situaciones que se enfrentan los profesionales ante un lenguaje que les permita comprender y explicar lo que está sucediendo, para así evaluar las hipótesis planteadas para comprobar su funcionamiento. De ahí que, el “modelo” lleva integrada la teoría, pero también tienen relación con la práctica. En la formación de Trabajo Social, es importante abordar el modelo debido a que “aparece definido el fenómeno al que se dirigen los principios de acción, da explicaciones sobre las razones por las que se utilizan dichos principios, aclara los fines a los que sirven los principios de acción” señalando las técnicas y métodos a usar (Viscarret, 2007).

Estos, han surgido a lo largo de la evolución histórica de Trabajo Social lo que ha permitido que crezca la diversidad epistémica y metodológica en Trabajo Social. Cabe mencionar que los distintos modelos, son únicamente formas distintas de observar y analizar las problemáticas sociales. Entre los modelos estudiados en las distintas carreras se encuentra: modelo sistémico, modelo de gestión de casos, modelo de intervención en crisis, modelo centrado en la tarea, modelo psicodinámico, modelo conductual-cognitivo, modelo crítico/radical y modelo humanista y existencial (Viscarret, 2007).

Viscarret (2007) enfatiza que la diferencia entre un modelo respecto a un paradigma teórico radica en que el primero es un elemento práctico, combina la teoría con la práctica, es una aplicación, así como también, se sustenta en objetivos teóricos y de acción, y, en métodos específicos que permitirán alcanzar dichos objetivos.

Como se puede apreciar, varios de los currículos en el país, están configurados a partir de los métodos como eje articulador, desde la perspectiva clásica del Trabajo Social de caso, grupo y comunidad. Pero de igual manera, la amplitud del desarrollo metodológico del Trabajo Social implica otros elementos de sumo interés que se ven relacionados de diferente manera en los currículos.

Tabla 12

Asignaturas pertenecientes a la formación en Teorías del Trabajo Social en Ecuador

Campo de Teorías en TS	
Énfasis	Nombre de la Asignaturas
Modelos	Modelo de Intervención Institucional
	Modelos de intervención en trabajo social
	Modelos de trabajo social, educación y salud
	Modelo de Intervención Institucional, Redes Sociales y Trabajo Social, Procesos de Trabajo Social con población de atención prioritaria
	Trabajo social y bienestar, trabajo social integral , trabajo social jurídico, ambiente y territorio , trabajo social en participación ciudadana y gobernabilidad, administración del desarrollo en el trabajo social
	Modelos de intervención en T.S. I: Sistémico y Ecológico, Modelos de Intervención en T.S. II: crítico/racional/hermenéutico
	Trabajo Social y Familia, Trabajo Social en Instituciones Educativas, Trabajo Social en Instituciones de Salud. Trabajo social en instituciones de protección y rehabilitación social. Trabajo social en organizaciones empresariales. Trabajo social en instituciones de desarrollo local. Trabajo social en el área jurídica. Trabajo social en organizaciones comunitarias. Modelos de intervención profesional
Teorías /Métodos TS	Teorías y Procesos de Trabajo con Individuo y Familia, Teorías y Procesos de Trabajo Social con Comunidad, Teorías y Procesos de Trabajo Social con grupos

	Trabajo social de caso y familia, teorías y procesos de trabajo social con grupos, trabajo social: el modelo del desarrollo de la comunidad
	Trabajo social, familia y comunidad, gestión del trabajo social para la protección
	Teorías y Procesos de Trabajo con Individuo y Familia, Teorías y Procesos de Trabajo Social con Comunidad, Teorías y Procesos de Trabajo Social con grupos
	Método Socio-terapéutico , Métodos de Intervención Clásicos de T.S.: Caso, Grupo y Comunidad , Métodos de operador/a Socioterapeuta.
	Metodología del Trabajo Social I, Metodología del Trabajo Social II. Teoría de los grupos sociales. Procesos con grupos sociales
Enfoques del Desarrollo	Desarrollo Humano y calidad de vida
	Trabajo social y Desarrollo humano. Trabajo social en instituciones de desarrollo local
	Desarrollo Local y participación ciudadana
	Desarrollo personal y social, Desarrollo Humano y Bienestar social
	Desarrollo Humano e Identidades

Lo primero es que lo metodológico, es teórico en sí mismo, este saber procede de la teoría, por tanto, el pensar en las diferentes perspectivas metodológicas es necesario. Ello no significa que la reflexión sobre lo metodológico se circunscribe al tema de los métodos tradicionales. Hoy hay debates en torno a la noción misma de método y metodología en coherencia con los paradigmas epistemológicos y los enfoques teóricos asumidos en cada programa formativo.

Lo segundo es que ha ganado lugar esta relación entre epistemología, teoría, metodología y método a partir de la configuración de los modelos de intervención. Aquí, si bien no son estructurantes de las propuestas formativas, si deben ser estudiados desde la amplitud de autores y fuentes que existen.

La metodología “supera la visión ‘simple’ del método” (Mendoza, 1986 p. 50) y trasciende el estudio de los métodos y sus interrelaciones, por cuanto tiene intención de orientar la acción de manera transformadora y reflexiva. “No solo comprende el instrumental técnico para conocer, analizar e interpretar la realidad, [...] incluye la concepción teórica e ideológica de dicho abordaje” (Mendoza, 1986; 50). Es una estructura compleja que conjuga intenciones, objeto, métodos, técnicas, instrumentos y

actividades, articuladas por la teoría. Este conjunto, involucra hacer y pensar, sirve a la intervención como proceso de transformación de la realidad, en un contexto correlacional e interactivo. El método es parte constitutiva de la metodología, a partir de esta se dotan de sentido y se transforman los objetos de intervención. (CONETS, 2020, p. 43).

Siguiendo en esta línea, lo tercero a señalar será la concepción misma de la intervención social, en lo social o profesional, según el autor en el que se ubique la reflexión. Frente a esta, lo interesante es reconocer el acuerdo en entenderla como un proceso, lógica de secuencia, que parte de reconocer una demanda profesional, elemento de malestar psicosocial, que requiere ser cambiada a partir de un arreglo a fines entre los sujetos vinculados con la intervención. Esta acción fundamentada, supera la concepción de tarea, actividad o taller que desafortunadamente aún persiste.

De otra parte, la pretensión de un equilibrio entre lo cognitivo y lo procedimental ha llevado a desarrollar la dimensión técnico-operativa del proceso de intervención. Autoras como Travi (2006), ubican este saber como centro de la capacidad transformadora de la intervención, pero no desligado de lo teórico. En palabras suyas, indica que “lo instrumental” “no tiene vida propia” [...] está orientado por perspectivas teórico -epistemológicas [...] su aplicación implica [...] una toma de posición con fuertes implicancias político - ideológicas” (p.20). Esta dimensión prevista desde el diseño de la intervención, “está sujeta de manera permanente a revisión, en la búsqueda de pertinencia teórica y contextual. Se trata, entonces, de una dimensión que se concibe no como aplicación, sino como acto creativo, cuya realización se fundamenta ontológicamente” (CONETS, 2021, p.45).

Al respecto, propone Vélez (2003) “darle mantenimiento a la caja de herramientas que conforman el arsenal instrumental de la profesión” (p. 14). En ese sentido, esta dimensión ha de ocupar un lugar no residual en los procesos de formación profesional, que deberían posibilitar, según lo propuesto por Travi (2006), una comprensión que permitiera a “los profesionales/estudiantes [...] fundamentar y argumentar acerca de las perspectivas más amplias en las que se inscriben sus opciones/decisiones más técnicas, operativas e instrumentales” (p.20).



4.14.3 *Campo de saber frente a la Praxis profesional*

En Trabajo Social hay varios campos de intervención, ésta última entendida como un concepto básico para la comprensión de la profesión, considerando que se relaciona con el actuar profesional con individuos o grupos sociales a fin de transformar o modificar una problemática a partir de una realidad contextual. Desde la génesis de Trabajo Social se construye y fundamenta en y con la intervención profesional. Los componentes que conforman esta intervención son el objetivo de la misma, los sujetos sociales implicados en la problemática, los fines con los que se construye el objeto de intervención y la propuesta metodológica para abordar la problemática. No obstante, esta intervención se la puede realizar desde distintos campos (Prieto & Romero, 2009).

Entre estos campos de intervención se encuentra, el área de salud, desde la cual es posible identificar e intervenir en los factores sociales que inciden directa o indirectamente en las condiciones de salud de los sujetos sociales. Para esto, es fundamental realizar el desarrollo de acciones de prevención, promoción, protección, conservación y recuperación de la salud. Por otro lado, desde el área educativa, en la educación formal, los profesionales de Trabajo Social son vistos como una figura que se encarga de hacer de puente entre el establecimiento educativo, la familia y el o la estudiante para que pueda tener las mismas oportunidades en este contexto, procurando que el entorno microsocial sea el más motivante para su desempeño académico (Arroyo et al., 2012).

Para Prieto y Romero (2009) otras áreas de intervención son: la laboral, donde se trabaja para mejorar las relaciones de los colaboradores, el clima laboral, seguridad social, las prestaciones sociales y económicas y los servicios sociales. En la comunidad, el trabajador social interviene para trabajar en el mejoramiento de los barrios y rehabilitación de sectores, es decir en el desarrollo comunal y rural; solo por nombrar algunas de los múltiples campos de intervención.

Las complejidades, relaciones, contradicciones y dinámicas presentes en los campos de intervención, condicionan la misma y generan relaciones recíprocas para la comprensión global y local de las situaciones y relaciones presentes. Los diferentes condicionantes (la formación, las instituciones, los procesos políticos y económicos que imperan, las políticas,



las relaciones existentes) hacen parte de la lectura comprensiva de los campos de acción del Trabajo Social (Prieto & Romero, 2009).

Tabla 13

Asignaturas pertenecientes a la formación en Praxis profesional en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador

Unidades Académicas	C4 -Praxis profesional			Total por Unidad
	Campos de Intervención	Funciones y Roles	Metodología	
U. Católica de Cuenca	1	2	3	6
U. Católica de Santiago de Guayaquil	9	0	3	12
U. Central de Quito	2	0	1	3
U. de Cuenca	6	0	2	8
U. Estatal de Milagro	3	0	1	4
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	2	0	1	3
U. Luis Vargas Torres	0	0	2	2
U. Técnica de Ambato	7	1	4	12
U. Técnica de Machala	2	1	0	3
U. Técnica de Manabí	1	0	4	5
Total Materias	33	4	21	58

Las nuevas realidades están provocando que, frente a los campos tradicionales del Trabajo Social, emerjan de lo plural, social y culturalmente heterogéneo, otros, a partir de nuevas formas de organización y relación social que deberán ser abordadas, discutidas y reflexionadas. Así:

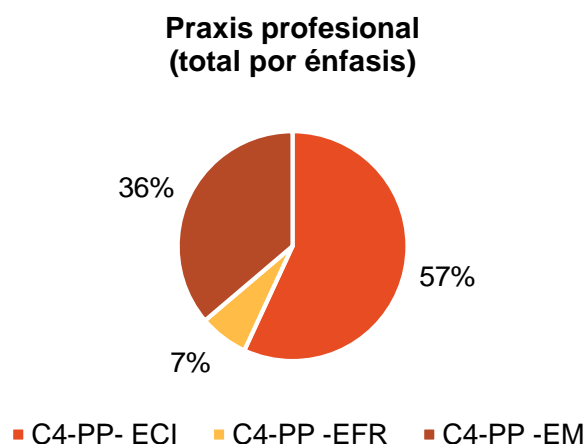
1. El género, el feminismo, las violencias basadas en género, las nuevas masculinidades.
2. El Patriarcado, las prácticas misóginas y los micro machismos.

3. Las diversidades sexuales, el desarrollo erótico afectivo, las nuevas formas de relaciones no binarias.
4. La diversidad de la población indígena, afro-ecuatoriana, campesina, migrantes, sexualidades diversas, formas de estar en el mundo diferentes y personas con capacidades de aprendizaje distintas.
5. Las formas de innovación social y de transformación de la intervención a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TICs].
6. La educación no formal, desde el Trabajo social comunitario, ambiental y de bases sociales.
7. El hambre, la seguridad alimentaria y la soberanía alimentaria en territorios ancestrales.
8. El cuidado y ética del cuidado en diferentes espacios de la vida cotidiana y del sistema de protección especial.
9. La salud mental, la atención psicosocial, las adicciones y atenciones terapéuticas.
10. La gerontología y el cuidado a la persona mayor
11. Los procesos de reeducación, resocialización de grupos y sujetos.
12. La ciudadanía, la educación para la paz y la reconciliación.

Por otro lado, para Mendoza (1990), la metodología es ante todo una posición científica, que se ubica necesariamente en una visión teórica, en una opción ideológica y a través de ella el ser encuentra su capacidad de modelar una posible solución para la historia y sus acontecimientos. Parte de lo que es real, vislumbra lo que es posible, encontrar los límites de lo posible, los caminos de retorno para proyectar de manera rigurosa la nueva búsqueda, ubica en la visión teórica los objetivos, los límites y las posibilidades de nuestra acción.

Gráfico 9

Porcentaje de las asignaturas en el campo de la praxis profesional de la formación de Trabajo Social en Ecuador



La apuesta formativa en el país es preparar para la intervención en los diferentes campos de intervención, donde el 57% está enfocado a (ECI), seguido, con un 36%, por la formación metodologías de intervención social. Y frente a la formación técnica operativa nos encontramos que es realmente baja con un 7 %. Es así, que se debe de buscar construir propuestas metodológicas más técnico-operativas que abran espacio a otras formas de aproximarse a la realidad, propicien traducción, diálogo de saberes y sentidos y autorreconocimiento, desde la recuperación de las experiencias de intervención (CONETS, 2021).

Tabla 14

Asignaturas pertenecientes a la formación en Praxis profesional en Trabajo Social en Ecuador

Campo Praxis Profesional	
Énfasis	Asignatura
Metodológica	Proyectos de Desarrollo Social
	Metodología y técnicas del trabajo social, proyectos de desarrollo social, evaluación de proyectos
	Diseño de proyectos para la intervención social
	Intervención profesional I y II, proyectos de desarrollo social

	metodologías y áreas del trabajo social
	Gerencia de proyecto social, Proyecto social
	Proyectos I y II
	Metodología del trabajo social I, Metodología del trabajo social II
	Diseño, monitoreo y evaluación de Proyectos sociales
Campos intervención	Gestión del Talento Humano
	Campos ocupacionales en trabajo social
	Gestión del talento humano para el bienestar laboral
	Intervención social laboral , intervención social en comunidad, ntervención de economía social y desarrollo sustentable
	Campos ocupacionales en trabajo social
	Trabajo Social Forense
	Trabajo Social y DESC, Práctica Socio – terapéutica
	Trabajo Social y Familia, Trabajo Social en Instituciones Educativas, Trabajo Social en Instituciones de Salud. Trabajo social en instituciones de protección y rehabilitación social. Trabajo social en organizaciones empresariales. Trabajo social en instituciones de desarrollo local. Trabajo social en el área jurídica. Trabajo social en organizaciones comunitarias. Gerontología y trabajo social. Trabajo social y gestión cultural.
	Gestión del talento humano para el bienestar laboral
	Procesos de Trabajo Social con Población de Atención Prioritaria
	Intervención en Trabajo Social Individual y familiar, Intervención en Trabajo Social con grupos y comunidades, Intervención Psicosocial
	Funciones o roles
Orientación familiar	
Promoción Social	

4.14.4 *Campo de saber frente al Contexto y Problemática social*

Trabajo Social es una profesión y disciplina que se inscribe en un contexto caracterizado por transformaciones sociales provenientes de la globalización, es decir, el capitalismo internacionalizado según el modelo neoliberal que provocan dificultades sociales y económicas que afectan a un sector importante de la población, creando nuevas situaciones de vulnerabilidad o agudizando situaciones anteriores, estructurales. Las problemáticas que enfrentan los grupos poblacionales se deberían evidenciar en cátedras como desarrollo sostenible, medio ambiente, educación, salud y derechos humanos (Gómez, 2012). Los nuevos contextos en donde se desarrolla la intervención profesional se encuentran circunscritos por

La existencia de una marcada exclusión social, pobreza, desigualdad, desintegración, heterogeneidad, fragmentación, social, diferenciación, crisis de identidades y pérdida de los lazos sociales; que aluden a ciertas tendencias y cambios conceptuales, dentro de las ciencias sociales y humanas, que pueden ser útiles en la medida en que sea posible una apropiación de ellos para la intervención en lo social. (Carballeda, 2004, p. 39).

Desde la década de los 80, se viene gestando uno de los avances teóricos más significativos en las Ciencias y Disciplinas Sociales y Humanas, el pasar de la visión antropocéntrica a la visión eco-centrista, a partir del reconocimiento de las interacciones que se dan entre el sistema natural, social y el construido. Esta propuesta, que reconoce la intrínseca relación entre el ser humano y la naturaleza, la vida social y la vida terrenal (Morin, 1990 citado por en Wallerstein, 1996), no se ve reflejada en los problemas sociales que se estudian, en los énfasis dados a los estudios ambientales y de género, siendo la mirada muy endógena a la realidad del país y su contexto en otras dimensiones del desarrollo.



Tabla 15

Asignaturas pertenecientes a la formación en contexto y problemática social en Trabajo Social en Ecuador

Unidades Académicas	C5 -Contexto y problemática social				Total por Unidad
	Ambiente	Contexto y Realidad Nacional	Género	Problemas Globales	
U. Católica de Cuenca	1	2	1	1	5
U. Católica de Santiago de Guayaquil	0	0	1	2	3
U. Central de Quito	1	2	0	0	3
U. de Cuenca	0	0	1	0	1
U. Estatal de Milagro	2	2	0	1	5
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	1	1	0	1	3
U. Luis Vargas Torres	0	3	1	0	4
U. Técnica de Ambato	4	1	0	0	5
U. Técnica de Machala	1	1	0	0	2
U. Técnica de Manabí	0	1	1	0	2
Total Materias	10	13	5	5	33

De otra parte, también desde los años 90, las profesionales del Trabajo Social, han incursionado en distintos campos de acción interdisciplinarios; aunque los sujetos sociales vayan a ser los mismos, para la intervención se necesita de conocimientos específicos y actualizados y nuevos elementos para conocer la realidad social. De ahí que la intervención de Trabajo Social en el campo del medio ambiente se articule con el trabajo en las comunidades, sean urbanas o rurales a fin de empoderarse para el respeto y conservación del mismo (Franceschi, 2014). No obstante, el quehacer de los y las trabajadoras sociales en el campo del desarrollo sostenible, data de los años 80. En esta década la intervención de Trabajo Social supera la problemática ambiental y se vincula directamente con la concepción integral de desarrollo.

El reto en el país es reconocer este avance y centrar la formación en este cambio paradigmático, que permita la toma de conciencia de la condición humana, biológica y social de cada sujeto, “Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con

la especie humana” (Morín, 1999 p. 26). Si miramos las asignaturas que aportarían a ello encontramos en el país solo dos asignaturas, en dos unidades académicas, así:

1. Ecología de Saberes: ecología política. Universidad Central de Quito.
2. Ecología y Medio Ambiente. Universidad de Cuenca

La recuperación de la identidad biológica, terrenal, planetaria y cósmica del ser humano (Morín, 1999) y el replanteamiento del vínculo profundo entre la naturaleza y las condiciones para la vida humana (Puleo, 2018) posibilitará el giro epistémico al reconocer la necesidad de plantear la vida en sociedad en los límites de sostenibilidad y sustentabilidad para garantizar la vida en el planeta.

A las luchas sociales por las condiciones materiales de existencia como el derecho al acceso a la salud, a la educación, al trabajo digno, a la vivienda, a una vida libre de violencia y otros elementos fundamentales para el bienestar humano, es fundamental integrar las luchas de los movimientos ambientalistas y ecológicos que plantean la existencia de la vida humana completamente vinculada a las condiciones ambientales del planeta.

El debate más reciente sobre el cambio climático y el acentuado fenómeno del calentamiento global ha mostrado que las lógicas extractivistas y de explotación del planeta, propias de la sociedad capitalista, amenazan la persistencia de la vida planetaria. La vulnerabilidad humana y social generada por los efectos nocivos de ello, se distribuye de manera desigual entre las poblaciones (Uloas et al., 2008; citado por Sepúlveda, 2016). Esta situación, ha generado debates sobre el clima, la soberanía y la seguridad alimentaria, el problema de tierras y el despojo, la contaminación del aire y el manejo de las basuras, entre muchas otras situaciones que hacen clamar por la justicia ecológica y por la urgencia de revisar nuestra relación con el planeta que habitamos. Todas estas cuestiones, apenas señaladas aquí, son insoslayables para pensar el desempeño y la formación profesional en el siglo XXI (Silva, 2010).

Es urgente y necesario pensar y construir un nuevo modelo civilizatorio que sea sostenible lo que implica pensar cambios en las estructuras económica, social y cultural aunando procesos educativos a procesos estructurales (Arévalo, 2014), bajo la convicción que, además de la vida humana, es necesario cuidar de todas las formas de vida y del planeta

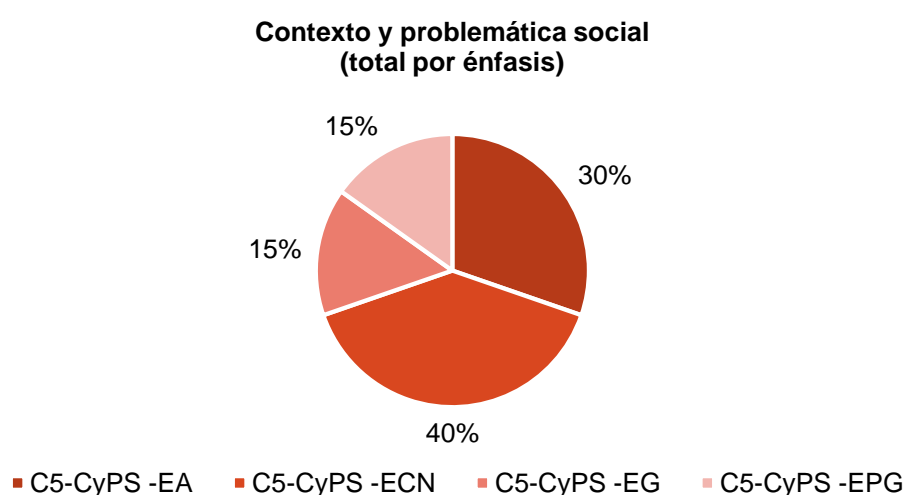


mismo, transitar hacia lo que Touraine (2000) llama Ecología Política. La contra hegemonía que se presenta en las apuestas ecológicas y ambientalistas debe oponerse a la degradación que produce el modelo vigente de vivir, producir y reproducir la sociedad. (CONETS, 2020, p. 21).

Frente a este nuevo contexto y problemática social, el Trabajo Social en el país tiene como reto cuestionar los problemas socio-ambientales en sus relaciones causales con la dinámica de la economía capitalista contemporánea y las expresiones particulares de sus efectos para la vida humana en cada sociedad. En este sentido Franceschi Barraza (2014) indica que en la formación de los nuevos profesionales se debe brindar las herramientas necesarias para asumir una posición basada en considerar un enfoque ecológico al concepto de desarrollo que permita superar el significado de crecimiento económico. Por otro lado, orientar la conservación de los recursos naturales a la equidad social, así como también integrar lo ambiental en las estrategias de desarrollo económico-social, pues en la actualidad solo el 30% (EA) de las asignaturas dedicadas a este campo son referidas a tal propósito, no siendo esta la constante en todas las Escuelas: básicamente son solo tres en el país las que asumen la tarea.

Gráfico 10

Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación en contexto y problemática social en Trabajo Social en Ecuador



Adicionalmente, como se puede evidenciar dentro de las problemáticas más agudas de la realidad ecuatoriana, las cátedras con énfasis en género y trabajo social se hacen imprescindibles, pero en la actualidad solo el 13% (EG) de las asignaturas se dedican a ello. Tomar en cuenta el género permite hacer hincapié en la diversidad de factores sociales, económicos, culturales y demás que determinan la construcción de la identidad en hombres y mujeres. El género, las dinámicas y conflictos frente a las posiciones de género y sexualidad, resultan cada vez más notables en la sociedad contemporánea. La desigualdad de género está en estrecha relación con la estructura y organización de cada sociedad, y el momento histórico en específico, por lo que, desde Trabajo Social, es necesario visibilizar las transformaciones que esto ha tenido y cómo se ha configurado en la sociedad actual.

La perspectiva o enfoque de género en Trabajo Social se ha convertido en un modelo de análisis esencial que se ha incorporado de forma transversal en el estudio de la realidad social de esta profesión. Para Morales y Agrela (2018) tener cátedras con énfasis de género supone que se replanteen todos los temas, en todos los ámbitos y niveles de la sociedad. A más de esto, es una herramienta fundamental para la disciplina

Ya que propone enfoques metodológicos que articulan teoría y práctica. A su vez, vincula a los profesionales y a las personas, genera alianzas entre academia y comunidad, dialécticas entre poderes gubernamentales y poderes ciudadanos, relaciones entre conocimientos globales y conocimientos locales, entre saberes transnacionales y saberes situados, entre otros. (2018, p. 75).

La temática sobre género ya tiene gran peso en las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. En Trabajo Social, su peso es histórico, ya que ha estado presente desde su génesis la reivindicación de los derechos de las mujeres, ha sido en contravía del dominio masculino de la ciencia, pues fueron mujeres las que gestaron el Trabajo Social, a partir de la lucha por sus derechos y los de otros sectores oprimidos como migrantes, esclavos y niños (Travi, 2007) y quienes la desarrollaron académicamente, fue en oposición a las exclusiones producidas por el patriarcado que la equidad de género se ha convertido en una de sus luchas fundamentales, siempre proponiendo una nueva instancia de formación institucionalizada, desde la equidad.



Alcázar Campos (2014) indica que los contenidos de género son inherentes y moldeadores del Trabajo Social, el enfoque de género permite también reactivar las preocupaciones de la profesión por el cambio y la justicia social. Igualmente contribuye a cambiar un rígido binarismo de género, tanto para eliminarlo como para expandirlo al incluir más posibilidades de género” (Burdge, 2007 citado por Alcázar, 2014, p. 32).

El reto será no continuar ignorando que la violencia de género contra las niñas y las mujeres, incluidas las transgénero, y las personas no binarias y LGBTQIA, en su conjunto es otra pandemia global que afecta a cualquier grupo social y que se ha agudizado con la pandemia. A pesar de ellos, ha quedado evidenciado en el último informe de Oxfam (2021), que esta ha quedado por fuera de los planes de respuesta ante la emergencia y de recuperación ante la COVID-19. Las barreras para lograr justicia de género continúan existiendo y ahora con más fuerza.

Los Gobiernos, los donantes y la sociedad civil deben situar a las organizaciones y movimientos de defensa de los derechos de las mujeres y a las lideresas en un lugar central para abordar la violencia de género. Debe ser una prioridad. Debemos propiciar una transformación, unas políticas y una financiación ambiciosas y audaces para poner fin a la violencia de género, incluida la violencia sexual. Debemos reconsiderar nuestras decisiones y eliminar las barreras sistémicas que permiten la propagación de esta plaga. Debemos abordar las normas sociales nocivas que favorecen la violencia de género, y reinventar nuestros modelos económicos para mitigar las distintas causas que fundamentan este tipo de violencia. Todas y todos tenemos un papel que desempeñar al respecto. (OXFAM, 2021).

De igual manera, la formación orientada a los problemas globales, con escasa referencia a los ambientales y los producidos por las inequidades de género, representa el 15% (EG). Es así como se debe asumir la lectura crítica de la realidad para situar las contradicciones del contexto en las que se insertan el Trabajo Social y la formación profesional. La comprensión territorial y especializada del Trabajo Social es determinante de la calidad formativa. Preocupa la escasa formación en contexto que reciben los Trabajadores Sociales, esto inevitablemente conduce a un perfil de egreso sin las herramientas teóricas y metodológicas para ubicarse en el territorio, el espacio y el reconocimiento de la diversidad



del sujeto. En un panorama esquemático, en el país se brindan las siguientes asignaturas al respecto.

Tabla 16

Asignaturas pertenecientes a la formación en contexto y problemática social de Trabajo Social en Ecuador

Contexto y Problemática Social	
Énfasis	Asignatura
Problemas globales	Migración y Movilidad Humana
	Pobreza y exclusión social
Contexto y realidad nacional	Realidad Nacional y Buen Vivir
	Contexto y cultura, realidad socioeconómica.
	Filosofía del buen vivir , sociedad y cultura latinoamericana - vision integradora, realidad nacional
	Realidad socioeconómica, cultural y ecológica del Ecuador
	Contexto social político latinoamericano , contexto social político nacional, saberes contexto e interculturalidad
	Integración de saberes y contextos.
	Realidad local, nacional y mundial
	Derechos del Buen Vivir y Políticas Sociales , Sumak kawsay: Territorialidades, derechos y naturaleza
Ambiente	Ecología Humana
	Ecología y medio ambiente
	Panel medio ambiente y calidad de vida, medio ambiente y calidad de vida
	Trabajo social y medio ambiente
	Ecología de saberes: ecología política
Género	Desarrollo y género
	Género e inclusión social
	Género y trabajo social
	Identidad de Género
	Género y Trabajo Social

En este apartado, es posible comprender por qué esta tesis pone el énfasis en la *pertinencia social* y en la conversación que se debe tener con la formación, especialmente de las profesiones que trabajamos con la intervención social y particularmente el caso que nos ocupa: el *trabajo social*. Son 33 asignaturas para 11 unidades académicas que abordan el contexto y la problemática social, allí hay avances significativos en cuanto a categorías contemporáneas de abordaje (género, ambiente, buen vivir...); sin embargo, esto no está normalizado para todas las Unidades Académicas, y en algunas de ellas, estas problemáticas no suscitan interés profesional. Si se revisa el Capítulo 5, nos daremos cuenta, que la complejidad territorial (social, cultural, histórica, política y económica del país y sus regiones) y las estadísticas en cuanto a problemáticas sociales, requieren de una mayor profundidad descriptiva, explicativa y analítica en lo relacionado con la política social nacional, con los derroteros internacionales, y muy particularmente con la Constitución Política del Ecuador, como derrotero del orden social, de los deberes y derechos y, en especial, de la Justicia Social.

4.14.5 *Campo de saber frente a la investigación formativa*

La investigación específica en el campo del trabajo social es un asunto muy importante tanto para la formación como para la práctica profesional, y está en plena discusión a nivel internacional, pero de manera más intensa en aquellos países más tardíos en reconocerse que la investigación en Trabajo Social no solamente existe, en paridad con el resto de la investigación científico-social, sino que aporta resultados, enfoques y metodología de gran interés para el conocimiento y la transformación social. Ya hemos abordado, con cierto detenimiento, la problemática de fondo en supra, Capítulo III de esta Tesis. Abrir ahora aquí un amplio apartado mostrando todas las perspectivas, enfoques y discusiones, su relación con los paradigmas teórico-prácticos del trabajo social, etc., alargaría innecesariamente la Tesis; pero somos conscientes que lo que a continuación se expone adolece de cierto esquematismo. Hemos optado por la simplificación, apoyándonos para esta cuestión en pocos autores muy centrados en las cuestiones curriculares, es decir, en la formación para la



investigación, sobre todo para el primer nivel de cualificación de trabajadoras y trabajadores sociales: el de “grado” (o, en la denominación ecuatoriana, “licenciatura”)⁶⁶.

Una de las características de Trabajo Social es la estrecha relación con la práctica investigativa, desde donde se aportan conocimientos referentes a las nuevas dinámicas sociales haciendo que su quehacer profesional tenga un efecto directo en los contextos sociales donde se desempeña. La historia de la investigación en Trabajo Social puede ser descrita como la interacción de dos enfoques. Por un lado, la perspectiva positivista de la ciencia que pone énfasis en el pensamiento lógico, la objetividad y el uso de técnicas racionales explícitas que buscan conocimiento sistemático generalizado; y, por otro lado, están los elementos y factores intrínsecos de la profesión, como es el caso de la visión práctica, los valores que apoyan el conocimiento y tratamiento de problemas individuales y sociales complejos que no siempre responden a un enfoque de investigación en específico (Acero, 1988).

⁶⁶ De entre la gran cantidad de publicaciones que abordan la problemática de la investigación reenviamos aquí a solo dos, que ofrecen una actualizada panorámica al respecto: Scarpino & Bertona (2021) y Muñoz Arce (2028).



Tabla 17

Asignaturas pertenecientes a la formación en Social en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador

Unidades Académicas	C6- Formación para la Investigación Social							Total por Unidad
	Enfoques Inv.	Fundamentación Científica	Herramientas-datos	Intervención/Inv.	Procesos Inv.	Sistematización	Titulaciones	
U. Católica de Cuenca	1	0	1	0	2	1	1	6
U. Católica de Santiago de Guayaquil	1	1	2	0	3	1	2	10
U. Central de Quito	1	1	1	1	2	2	0	8
U. de Cuenca	1	1	2	0	3	2	2	11
U. Estatal de Milagro	0	1	1	2	3	0	4	11
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	1	2	1	0	2	2	2	10
U. Luis Vargas Torres	0	0	4	0	2	1	1	8
U. Técnica de Ambato	0	0	2	0	1	0	1	4
U. Técnica de Machala	1	0	2	0	3	0	2	8
U. Técnica de Manabí	1	0	1	1	3	2	2	10
Total Materias	7	6	17	4	24	11	17	86

La investigación en Trabajo Social está vinculada a tendencias socio-históricas, teóricas y metodológicas. El método más apropiado para usar en investigación social depende de la problemática, generalmente el investigador desarrolla habilidades e intuición que le permite escoger el indicado. El devenir histórico de Trabajo Social hace evidente que la

profesión ha transitado por distintos enfoques epistémicos, como es el caso del positivismo, neopositivismo, fenomenológico-hermenéutico, interaccionismo simbólico, entre otros (Falla, 2009). Por otro lado, la investigación desde y sobre la intervención social permite la identificación y diagnóstico de problemáticas y también un acercamiento al origen de estas, es decir, mediante la investigación es posible entender y conocer determinadas situaciones de la realidad que son muy complejas. (Rubiól, 1973, p. 87 citado por Esteban & Del Olmo, 2016) distinguía dos direcciones de la investigación en Trabajo Social.

a) Investigación para Trabajo Social: para conocer el campo en el que se actúa y el objeto concreto que se estudia. También se llama investigación operativa (ejemplo: estudio sobre necesidades de una comunidad, sobre problemas de individuos, sobre características de los individuos con los que se trabaja, etc.).

b) Investigación sobre Trabajo Social: va dirigida hacia el propio trabajo profesional. También se llama investigación básica y tiene que salir de la evaluación constante y sistemática del trabajo que realiza el Trabajo Social (ejemplo: estudio para medir los servicios ofrecidos, su adecuación y eficacia, sobre la metodología, etc.). (Esteban & Del Olmo, 2016, pp. 5-6).

Se podría decir que, la investigación se lleva a cabo para orientar la práctica profesional, guía la intervención y la dota de contenido teórico y de validación científica, de ahí que se menciona a la intervención e investigación como los dos estadios dentro del proceso metodológico del Trabajo Social. Sobre esto, Barbero (2001) señala que la producción de conocimiento está dirigida a la actuación y/o redefinición de la intervención, por tanto, son imprescindibles ciertas habilidades productivas y de producción de conocimiento. En cuanto a los códigos construidos para significar los énfasis existentes para formar en investigación se identificó porcentualmente, que el 25% forman en la relación entre investigar e intervenir, seguido por materias que son herramientas para el procesamiento de datos y las que acompañan el proceso de titulación. De igual manera, es notoria la influencia de la corriente de sistematización del aprendizaje. En la siguiente tabla se puede notar los códigos identificados y construidos para representar las diferentes formas de enseñar investigación.

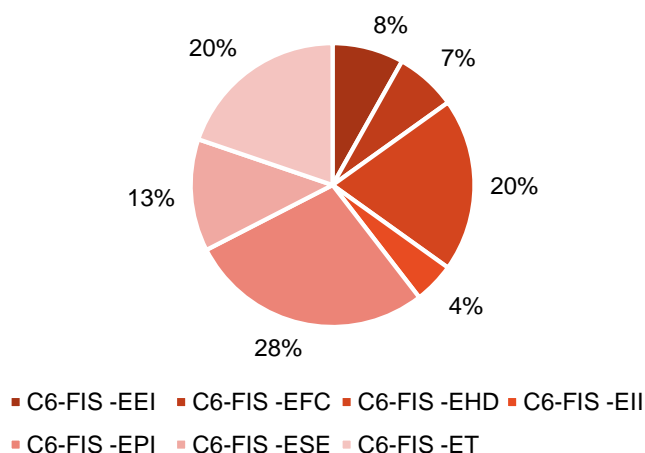


Gráfico 11

Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación en investigación en Trabajo Social en Ecuador

C6- Formación para la Investigación Social	
C6-FIS -EEI	(Énfasis en Enfoques de Investigación)
C6-FIS -EFC	(Énfasis en Fundamentación Científica)
C6-FIS -EHD	(Énfasis en Herramientas para el procesamiento de datos)
C6-FIS -EII	(Énfasis en Intervención/Investigación)
C6-FIS -EPI	(Énfasis en Procesos de Investigación)
C6-FIS -ESE	(Énfasis en Sistematización de Experiencias)
C6-FIS -ET	(Énfasis en Titulación)

**Formación para la Investigación Social
(total por énfasis)**



En Trabajo Social, es importante realizar procesos de investigación social que incorporen otros diseños y actores, esto respondería al mayor porcentaje dedicado a este énfasis (28%). Frente a esto, Gartner afirma que a partir de la experiencia y “la premisa del reconocimiento a la importancia de la investigación en la formación profesional, se concluye, entre otras, acerca de la importancia de incorporar los métodos cualitativos, redefinir estructuras curriculares en función de un mejor aprendizaje” (Gartner, 2000, p. 108) para crear nuevas líneas de investigación.

Asimismo, la práctica de Trabajo Social está vinculada a un abanico amplio de influencias, que no es menor que la reflexión realizada por el profesional acerca de lo que conlleva el desarrollo del trabajo y que sobreviene en el saber práctico. De manera tal que, la

reflexión es la forma mediante la cual los y las profesionales ponderan una teoría específica para su propia práctica o para generar una nueva teoría. La reflexión puede ser no sistemática (saber práctico) o sistemática.

La formación en investigación debe estar fundamentada epistemológica, teórica y metodológicamente, de manera que las/os estudiantes reconozcan y valoren la pluralidad de tendencias y apropien herramientas para investigar e intervenir en lógicas tanto cuantitativas, como cualitativas. Reconocer los debates clásicos y contemporáneos desde la fundamentación científica sólo representa el 7%.

La sistematización contribuye a la investigación y, aunque esta premisa no tiene discusión sólo el 13% de este campo se dedica a formar en sistematización de experiencias. En Trabajo Social, la investigación social significa tener un diálogo reflexivo con la situación-problema a la que se enfrentan, donde se tiene la preocupación por realizar un adecuado análisis de dicha situación-problema, de manera que se pueda garantizar una mejor y efectiva intervención profesional. La importancia de la investigación radica en que facilita el proceso reflexivo mediante el cual la profesión genera nuevas teorías, permitiendo dotarse de un propio cuerpo teórico-metodológico (Viscarret, 2007). El reto está en construir estrategia formativa que genere proyectos integradores, colaborativos, para acercarse a investigaciones e intervenciones teórico-prácticas, que puedan sistematizarse, en la actualidad solo un 4% asume esta apuesta formativa.

Desde la discusión que se viene dando desde hace tiempo frente al estatus de científicidad, es evidente el poder que va ganando las epistemologías de la práctica, que reconocen en el hacer y conocer haciendo. Es así, que, en Colombia, quienes hoy trasladan el discurso si el Trabajo Social es profesión o disciplina o está en camino a configurarse como disciplina, la ubican como una indisciplina de las Ciencias Sociales”. Al respecto

Desde su configuración inicial Trabajo Social más que disciplina, adquirió carácter de indisciplina de las Ciencias Sociales. Propuso otros actores, procedimientos e intenciones para comprender y abordar la realidad. A causa de esto se visibilizó su lugar en la sociedad y en las Ciencias Sociales sometidas al dominio de la ciencia positivista, lo que condujo a buscar el estatuto epistemológico y a configurarse como saber subalterno (Lorente, 2002).



Paradójicamente, hoy, el valor de la formación en investigación está asociado con las habilidades que las trabajadoras sociales desarrollan asociadas con un saber-hacer-emancipador, desde la experticia que le da la praxis. Esta relación entre saber y acción invoca a desordenar los saberes y establecer nuevos órdenes.

Estos nuevos órdenes, esta mirada del sur hacia el sur, clasificadas como epistemologías de frontera, postcolonial o decoloniales, creadas por autores como Hugo Zemelman, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, entre otros; están referidas al reconocimiento que plantea una crisis a la idea de límite de los conceptos” (Zemelman, 2005 p. 99), que problematizan el poder-saber (Foucault, 2010) impuesto por las Ciencias Sociales, insuficiente para responder a demandas y particularidades del contexto. Ello urge a reconocer otros saberes para configurar formas de comprender, abordar y transformar la realidad, por fuera de la jerarquía de la ciencia positivista, aunque permeada por ella (CONETS, 2021).

En relación con la pedagógica y didáctica para la formar en investigación se deben pensar en incluir criterios de enseñabilidad de la investigación en Trabajo Social y de su relación con la acción profesional, tales como:

1. Estar fundamentada epistemológica, teórica y metodológicamente, de manera que las/os estudiantes reconozcan y valoren pluralidad de tendencias y apropien herramientas para investigar e intervenir en lógicas tanto cuantitativas, como cualitativas y mixtas.
2. Partir desde la lógica inductiva, para reconocer los saberes populares de los actores sociales como protagonistas del proceso investigativo.
3. Innovar y aportar a los territorios y a la sociedad, reconocer el compromiso ético de la investigación aplicada. Asumir el reto de desarrollar investigaciones que planteen la transferencia metodológica requerida para un saber práctico, apropiado convertido en productos, acciones o formas de cuestionar e interpelar críticamente la realidad.
4. Formar la capacidad reflexiva, discursiva y el posicionamiento del discurso académico como tono profesional.
5. Para formar en investigación se requiere que los docentes investiguen y de crear algunas estrategias para el fortalecimiento de la formación en investigación.



Estos cinco puntos se entrecruzan en las materias que se identificaron se imparten en el país.

Tabla 18

Asignaturas pertenecientes a la formación en contexto y problemática social de Trabajo Social en Ecuador

Campo de la Investigación Social	
Énfasis	Asignatura
Fundamentación científica	Epistemología de las Ciencias Sociales, Ciencia, Sociedad y Cultura
	Filosofía de las ciencias sociales
	Epistemología de las Ciencias Sociales, Epistemológica y metodológica de la investigación
	Epistemologías del Sur
Sistematización de Experiencias.	Sistematización I , Sistematización II
	Sistematización en trabajo social
	Sistematización I , Sistematización II
	Sistematización I y II,
	Soporte académico I: Sistematización y Base estructurada
	Soporte académico II: Sistematización y Base estructurada.
Investigación/intervención	Diagnóstico desde el Trabajo Social en Instituciones Formales
	Investigación aplicada a la intervención
	Investigación acción social i , investigación - acción social II
Titulación	Seminario de Diseño de Trabajo de Titulación I, Seminario de Diseño de Trabajo de Titulación II
	Trabajo de titulación
	Epistemología del tema: trabajo de titulación, trabajo de titulación II: aplicación de los modelos de investigación,

	trabajo de titulación II: redacción de trabajo de titulación, diálogo de saberes
	Seminario de Diseño de Trabajo de Titulación I, Seminario de Diseño de Trabajo de Titulación II.
	Elaboración del proyecto De mejoramiento de contextos sociales. Redacción del informe final. Trabajo de titulación. Evaluación y sistematización de experiencias y/o investigación en la práctica social
	Proyecto de Investigación I y II
Herramientas de procesamiento de datos	Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales
	Estadística aplicada
	Estadística informática
	Estadística básica
	Matemáticas, estadística, técnicas de investigación relacionadas al trabajo social
	Estadística I y II
	Tecnologías informáticas aplicadas al trabajo social. Estadística aplicada al trabajo social
	Lenguajes y Programas de Investigación y Comunicación: Ethnograph 6.0; SPSS, M s. Project
Proceso de la investigación	Diseño de Proyectos de Investigación I, Diseño de Proyectos de Investigación II
	Formación investigativa, metodología de investigación aplicada al trabajo de titulación
	Metodología de la investigación, diseño de investigación, investigación descriptiva
	Introducción a la investigación científica, Diseño de Proyectos de Investigación I, Diseño de Proyectos de Investigación II
	Metodología de la investigación , metodos de investigacion social

	Modelos y procesos de investigación: Diseño y planificación de la investigación I
	Modelos y procesos de investigación: Diseño y planificación de la investigación II
	Metodología de la Intervención Social, Investigación Social I y II
	Métodos de Investigación Social Cuantitativos: Estadística Descriptiva, Diagnóstico desde el Trabajo Social en Instituciones No Formales
Enfoques	Modelos de la Investigación
	Investigación cualitativa y cuantitativa
	Modelos de la Investigación a Social
	Investigación Cuantitativa
	Métodos y técnicas de la Investigación. Investigación social.
	Métodos de Investigación Social Cualitativos

4.15 Campo de Formación socio-jurídica

Trabajo social es una profesión que articula la lectura socio-jurídica del contexto a su objeto de estudio e intervención, porque no se puede concebir su acción sin el acceso a la justicia, la igualdad y el ejercicio de derechos, desde los distintos ámbitos. La noción de esto es el eje principal del quehacer profesional, para lo que se necesita privilegiar lo social con la finalidad de conocer a detalle las circunstancias contextuales y subjetivas de cada cual, incluyendo el concepto de dignidad humana y ciudadanía de las personas con las que se realiza la intervención, para lo que es necesario aportar conocimientos a las instancias jurídicas para contribuir a la justicia, mediante la ampliación de la parte conceptual y metodológica, direccionándose a las instancias legislativas de cada país (Arroyo et al., 2019).

Para Mitjavila, Krmpotic y De Martino (2008) el campo jurídico, en ocasiones, oprime la intervención de las problemáticas desde Trabajo Social, aunque en la propuesta formativa en el país esto no se ve evidenciado:



El campo socio jurídico, sus prácticas profesionales y discursos son conformados a partir de la norma legal, es decir, a partir del poder judicial, de los agentes profesionales del derecho y del saber jurídico. El ejercicio profesional del Trabajo Social en este campo se encuentra predominantemente demarcado, en términos de problemas, espacios ocupados y referenciales teóricos y fácticos, por el habitus del campo jurídico... Este define las formas de abordaje profesional de esos mismos problemas por parte del Trabajo Social. (p. 108).

Tabla 19

Asignaturas pertenecientes a la formación sociojurídica en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador

Unidades Académicas	C7 -Formación sociojurídica					Total por Unidad
	Derecho Constitucional	Derechos Humanos	Derecho en general	Derecho del Trabajo	Protección Especial	
U. Católica de Cuenca	0	0	1	1	1	3
U. Católica de Santiago de Guayaquil	1	0	0	1	1	3
U. Central de Quito	0	1	2	0	1	4
U. de Cuenca	0	0	1	3	2	6
U. Estatal de Milagro	0	0	3	1	1	5
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	0	0	0	2	1	3
U. Luis Vargas Torres	1	1	1	2	0	5
U. Técnica de Ambato	1	0	0	1	1	3
U. Técnica de Machala	0	0	2	0	0	2
U. Técnica de Manabí	0	2	0	1	0	3
Total Materias	3	4	10	12	8	37

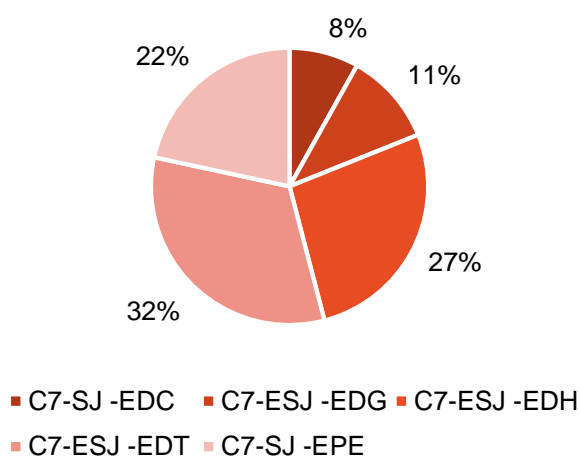
La formación socio-jurídica desde Trabajo Social, debe ser entendida como un diálogo entre esferas de la intervención social de la profesión sustentada en perspectivas teóricas provenientes de lo social y de la teoría jurídica, donde la ética es el eje fundamental de las intervenciones (Ponce de León, 2014). El Trabajo Social es una profesión que ha basado su quehacer profesional en el fortalecimiento de la ciudadanía, autonomía, democracia, organización de los sujetos sociales, en pro de lograr justicia social, defensa de derechos

humanos y restitución de derechos, sobre todo, en países como Ecuador donde existen brechas sociales y desigualdades que han llevado a sectores de la población a vivir en situación de desigualdad e incumplimiento de sus derechos (Cruz et al., 2019). Esto es congruente con encontrar mayor orientación a la formación en Derecho del Trabajo (32%) y Protección Especial (22%).

Gráfico 12

Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación sociojurídica en Trabajo Social en Ecuador.

Formación sociojurídica (total por énfasis)



C7- Formación sociojurídica	
C7-SJ -EDC	(Énfasis en Derecho Constitucional)
C7-ESJ -EDH	(Énfasis en Derechos Humanos)
C7-ESJ -EDG	(Énfasis en Derecho en general)
C7-ESJ -EDT	(Énfasis en Derecho del Trabajo)
C7-SJ -EPE	(Énfasis en Protección Especial)

En el detalle de las asignaturas se encuentra:

Tabla 20

Porcentaje de las asignaturas en el campo de la formación sociojurídica en Trabajo Social en Ecuador

Énfasis Socio jurídico	
Énfasis	Asignatura
Derecho constitucional	Constitución y servicios públicos
Protección especial	Derecho de Familia, Niñez y Adolescencia
	Derecho de la familia, niñez y adolescencia
	Relaciones jurídicas: mujer, infancia y familia
	Derecho de Familia I, Derecho de Familia II
	Derechos, dignidad y Orientación Familiar
Derecho al trabajo	Derecho Laboral, Legislación y Seguridad Social
	Derecho laboral y seguridad social
	Seguridad social y protección a los grupos
	Legislación y Seguridad Social
	Salud y seguridad social, legislación laboral
	Derecho Laboral, Seguridad Social, Seguridad y Salud Ocupacional
	Fundamentos de Derechos Humanos y Dignidad
Derechos Humanos	Trabajo Social y Derechos Humanos
	Derechos humanos y ciudadanos
	El trabajo social en el contexto de los derechos económicos, sociales y culturales I; el trabajo social en el contexto de los derechos económicos, sociales y culturales II; derecho ciudadano, garantías institucionales y tratados internacionales
	Derechos Humanos, Ciudadanía y Buen Vivir. Legislación Social
	Derechos humanos
	Derechos Humanos
	Garantías de Derechos Humanos y Dignidad
General	Información jurídica I y II
	Leyes especiales
	Derechos Colectivos y Territorialidades.

4.16 Formación en habilidades y destrezas para la intervención

Como bien se sabe, el trabajo social surgió como una profesión de ayuda y caridad, sin embargo, con el tiempo se fue enmarcando entre las profesiones orientadas al cambio planificado y a la transformación social de los sujetos y grupos. Para lo cual el conocimiento se considera esencial, ya que a partir de allí es posible introducir modificaciones o dar soluciones a situaciones que se contraponen al bienestar y desarrollo social, sin embargo, no es el único aspecto relevante. Es necesario contar con destrezas y habilidades en diversas áreas (Álava et al., 2017).

Al respecto, CELATS (2019) considera importante las *capacidades procedimentales*, también llamadas “habilidades”, es decir, aquellas referidas al saber hacer o saber aplicar los saberes fundamentales y, las *capacidades actitudinales*, que se sustentan en valores y principios de cada persona y que contribuyen a su desempeño, referidas al *saber estar*. Entre las habilidades en que se brinda formación en el país se encontró las siguientes habilidades:



Tabla 21

Asignaturas pertenecientes a la formación en habilidades y destrezas en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador

Unidades Académicas	C8 -Formación en habilidades y destrezas para la intervención								Total Unidad
	Comunicación	Técnicas	Productivas	Personales	Sociales	Tecnológicas	Manejo conflictos	Producción científica	
U. Católica de Cuenca	2	1	0	0	0	2	1	0	6
U. Católica de Santiago de Guayaquil	1	0	0	2	0	1	2	2	8
U. Central de Quito	4	0	1	0	0	0	0	0	5
U. de Cuenca	0	0	0	0	0	1	1	1	3
U. Estatal de Milagro	3	1	1	0	1	0	0	1	7
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	1	1	0	0	0	1	1	1	5
U. Luis Vargas Torres	6	0	1	1	0	1	1	2	12
U. Técnica de Ambato	1	0	2	1	0	3	2	1	10
U. Técnica de Machala	0	1	0	1	0	0	1	1	4
U. Técnica de Manabí	1	0	0	0	0	1	1	2	5
Total materias	19	4	5	5	1	10	10	11	65

Resulta bastante necesario hacer énfasis en las habilidades que se requieren fomentar y fortalecer para la intervención, como lo es el trabajo interdisciplinario. En este sentido, se puede decir que para intervenir se requiere de habilidades comunicativas, ya que sin ellas resultaría imposible indagar lo que les sucede a los usuarios, proporcionar el tipo de información que necesitan, interpretar situaciones complejas con precisión, brindar contención y apoyo, orientar y enseñar, así como también negociar y mediar de manera pertinente y sensible, pero también con autoridad y adecuadamente (Barranco, 2004).

Considerando lo anterior, vale la pena también resaltar las habilidades respecto al manejo de conflictos, sobre todo porque “la metodología de intervención del trabajo social incluye la acción mediadora entre las distintas actividades que pone en práctica el trabajador social para la resolución del problema” (Munuera, 2013, p. 30).

El *trabajo social* se interesa por superar los conflictos y resolver los problemas en las relaciones humanas en la medida en que esto contribuya a mejorar los niveles de bienestar de las personas. Por tanto, la mediación, como método de resolución de conflictos, se encuentra entre los diversos roles que integran la intervención del trabajo social.

Partiendo de la relación existente entre intervención, comunicación y manejo de conflictos, es pertinente resaltar que entre las destrezas y habilidades a fomentar en la formación se encuentra la mediación, escucha activa, comunicación clara (entiéndase comunicación oral y escrita), planificación, gestión de recursos y emociones, así como también técnicas de entrevista (para realizar preguntas, aclarar conceptos, sentimiento e información brindada por los usuarios).



Tabla 22

Asignaturas pertenecientes a la formación en habilidades y destrezas para el Trabajo Social en Ecuador

Formación en Habilidades y Destrezas para la Intervención	
Énfasis	Asignatura
Habilidades para la comunicación	Comunicación Oral y Escrita
	Lenguaje y comunicación, habilidades de la comunicación
	La comunicación para la comprensión humana y el bienestar, lenguaje y comunicación, elaboración de materiales de difusión
	Comunicación y Lenguaje
	Expresión oral y escrita, comunicación humana y social .
	Comunicación y Lenguaje
	Comunicación: Expresión Oral y Escrita, Comunicación Alternativa, Métodos Alternativos de Comunicación, Modelos de Comunicación y Difusión de Derechos Humanos y Dignidad
Habilidades tecnológicas	Tecnología de la Información y la Comunicación
	Ofimática, Tic aplicada
	Alfabetización informacional
	Tecnologías informáticas aplicadas al trabajo social.
	Comunicación Digital y TICS
Manejo de conflictos, negociación	Negociación, Mediación y Resolución de Conflictos.
	Mediación y solución de conflictos sociales
	Metodos alternativos para solución de conflictos
	Mediación y resolución de conflictos
	Mediación y resolución de conflictos
Intervención	Didácticas de intervención con Grupos
	Técnicas participativas de educación popular
	Trabajo interinstitucional con redes de apoyo
	Cultura física: juegos y dinámicas grupales
	Cultura física

De igual forma, se puede destacar la evaluación de necesidades y circunstancias, comprensión lectora, destrezas para buscar, usar e integrar la información con el empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [TICs] y la observación tanto para analizar las situaciones como para identificar posibles problemas y soluciones.

4.16.1 *Habilidades Productivas, Sociales y Personales*

Tabla 23

Asignaturas para el desarrollo de Habilidades Productivas, Sociales y Personales

Formación en Habilidades personales, sociales y productivas	
Énfasis	Asignatura
Productivas	Emprendimiento
	Marketing para servicios sociales
	Métodos y Técnicas Alternativos de Empoderamiento I
Sociales	Relaciones humanas
Personales	Cultura física
	Cultura física

Cabe mencionar que además de las capacidades procedimentales identificadas, se encuentran las actitudinales, entre ellas la empatía resulta sumamente especial para Trabajo Social y para todas las profesiones que intervienen con sujetos sociales. Tal como lo afirma Cuartero (2018)

En el campo del Trabajo Social, la empatía tiene una importancia primordial, ya que sobre ella se sostiene el vínculo con el cliente, posibilitando la sensibilización, comprensión y capacidad de darse cuenta de los sentimientos, pensamientos, experiencias y significados de otra persona. (p. 14).

Sin embargo, la empatía no es la única, se requiere de otras habilidades personales y sociales, como actuar asertivamente, autorreflexión, autocrítica, cooperación y solidaridad, creatividad, liderazgo, flexibilidad, autodeterminación, así como también capacidad para



mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas de la profesión y la sociedad, habilidad para la toma de decisiones y de adaptación a nuevas situaciones, participación activa y responsabilidad del trabajo asignado. Otras habilidades sociales dirigidas a la intervención que ya han sido mencionadas incluyen informar, asesorar, motivar, orientar, ofrecer apoyo y tranquilizar (Ramón et al., 2019).

Cabe destacar que, es el verdadero interés sobre el bienestar del otro y la adecuada guía durante la formación lo que conduce a descubrir/pulir/desarrollar/fortalecer las habilidades personales y sociales, solo de esta manera los profesionales, en su camino académico y profesional, van adquiriendo las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional.

4.16.2 *Habilidades para la producción científica*

En lo que tiene que ver con la investigación es necesario contar con habilidades que permitan diseñar y ejecutar proyectos de investigación social aplicada. Dichos proyectos deberían estar orientados a producir conocimiento para las intervenciones sociales y evaluar procesos y resultados, por lo que habilidades en cuanto a seguimiento y evaluación son necesarias en esta área también. Asimismo, es importante hacer uso de criterios técnico-científicos y metodologías participativas por lo que las habilidades sociales también intervienen en este campo, así como también capacidades procedimentales en cuanto a recolección y análisis de información (CELATS, 2019).

Tabla 24
Formación en habilidades de producción científica

Formación en Habilidades para la producción científica	
Énfasis	Asignatura
Producción científica	Redacción Científica y Elaboración de Informes
	Elaboración de narrativas
	Redacción Científica, Elaboración de Informes
	Escritura de informes, escrituras narrativas
	Expresión Oral y Redacción Académica
	Redacción Académica

Estas asignaturas deben contar con habilidades que permitan diseñar y ejecutar proyectos de investigación social aplicada. Dichos proyectos deberían estar orientados a producir conocimiento para las intervenciones sociales y evaluar procesos y resultados, por lo que habilidades en cuanto a seguimiento y evaluación son necesarias en esta área también. Asimismo, es importante hacer uso de criterios técnico-científicos y metodologías participativas por lo que las habilidades sociales también intervienen en este campo, así como también capacidades procedimentales en cuanto a recolección y análisis de información (CELATS, 2019).

A esto se le suma las capacidades, habilidades y destrezas relacionadas particularmente a la sistematización de experiencias, ya que esto contribuye también al conocimiento de la realidad social, ya sea por su aporte al estudio de nuevas problemáticas o por su contribución en la recopilación de datos relevantes para la profesión. Al respecto, se considera necesario trabajar en habilidades que permitan desarrollar procesos de sistematización de experiencias, para ello funcionarían aquellas relacionadas a la investigación, pero también aquellas que posibiliten la reflexión crítica, la comprensión de la experiencia extrayendo aprendizajes y lecciones aplicables a nuevas intervenciones (CELATS, 2019).



4.17 Campo de Prácticas pre-profesionales

Según Edelstein (1995), las prácticas en toda disciplina profesionalizadora es una de las marcas más potentes de la construcción de su identidad, sin importar la forma que adopten. En este sentido, las prácticas curriculares pre-profesionales permiten que el estudiantado crezca de forma personal y defina su identidad profesional en la medida que pueden comprobar las habilidades que tienen en algún área en específico, y la especialización que deseen tener en el ámbito que más les llame la atención.

Pero en *trabajo social* para su intervención se toma en cuenta por un lado argumentos teóricos propios, pero también de otras disciplinas de las Ciencias Sociales (Tonon et al., 2004). Adicional a esto, según (Vélez, 2003, citado por Tonon et al., 2004) la práctica profesional es una “acción racional ejecutada por sujetos reales y en ella afloran situaciones, eventos y particularidades que sirven como insumos para avanzar en la comprensión de ciertos fenómenos sociales susceptibles de soportar elaboraciones teóricas” (p. 28). Es decir que, la práctica no es ciencia en sí misma, pero a partir de ésta se puede elaborar sistematización de experiencias, que es el camino que se debe recorrer a fin de elaborar conocimiento, de ahí la importancia de las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social.

Desde el punto de vista de (Vélez, 2003, citado por Ordóñez, 2011) “...la práctica profesional es una instancia mediadora; implica capacidad de establecer puentes con la teoría y la realidad social, posibilitar aprendizajes, des-aprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de la profesión” (p. 3). Por su parte, Londoño (2005) sostiene que las independientemente del ámbito en el que se desarrollen las prácticas, éstas abarcan los propósitos de la formación académica integral, la cual incluye aspectos humanísticos y éticos en relación con aspectos teóricos-prácticos que a su vez permiten la configuración de prácticas sistemáticas reflexivas y acordes a las dinámicas sociales.

Adicional a esto, Pérez (2006) señala que

La práctica se desarrolla en un ambiente de tensiones, en un encuentro con múltiples intereses, donde la construcción colectiva y la confrontación permanente son necesarias para evitar que éstas se conviertan en un comodín subordinado a los intereses del mercado, instrumentalizando su propósito académico y formativo (p. 97).



Es por esto que, las prácticas significan un espacio en el que el estudiantado se encuentra con una realidad que anteriormente era conocida solo en teoría, y en la que en ese momento deben enfrentarse para llevar a la realidad ese sustento teórico adquirido en el proceso formativo.

La práctica debe tener una vinculación con los contextos sociales de aprendizaje, con los saberes académicos previos y con las experiencias prácticas que durante sus procesos formativos se hayan dado. Esta si bien debe ser transversal al currículo, esto no significa que deba iniciarse en los primeros semestres. Al respecto siempre existen diferencias en las propuestas formativas, en donde la constante es el inicio a partir de la mitad del ciclo formativo.

En dos casos se presentan asignaturas de carácter práctico, se trata de prácticas académicas, que si bien desarrollan habilidades para la intervención no cumplen con los propósitos de inserción, diagnóstico, planificación, gestión y apropiación del campo objeto de la intervención propios de una práctica pre-profesional.

De otra parte, se denota una tendencia a nivel país de vincular lo teórico y lo práctico, con estrategias específicas para “tematizar” u otorgarle énfasis a las prácticas, se trata en su mayoría de campos problemáticos en los que se configuran los ejercicios de la práctica. Esto se puede identificar en las materias que acompañan, horizontalmente, las prácticas. Elemento de interés, pero que visibiliza la concepción de asignatura, limitada en tiempo y alcances de las prácticas al estudiante tener otras “asignaturas” que requieren continuar con la vida universitaria, en la distribución de tiempos y de lógicas, y no permitir una inmersión real en el mundo institucional.



Tabla 25

Asignaturas pertenecientes a la formación para las prácticas académicas o pre-profesionales en las Escuelas de Trabajo Social en Ecuador

Unidad Académica	C9 -Prácticas pre-profesionales		
	Estructuras de la Práctica	Reflexión, Acción, Intervención	Total por Unidad
U. Católica de Cuenca	0	1	1
U. Católica de Santiago de Guayaquil	0	0	0
U. Central de Quito	4	2	6
U. de Cuenca	6	0	6
U. Estatal de Milagro	4	0	4
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	4	2	6
U. Luis Vargas Torres	3	0	3
U. Técnica de Ambato	8	0	8
U. Técnica de Machala	2	0	2
U. Técnica de Manabí	6	0	6
Total	37	5	42

No es muy clara la relación que debe existir entre la práctica y la investigación. En contadas experiencias, la práctica es acompañada de asignaturas de sistematización, dos casos en el país, denotando la importancia de articular dialécticamente la reflexión, la acción y la transformación. Y, por otra parte, la investigación se ubica en los primeros semestres con una intensidad horaria relativamente baja, que al momento de la práctica no tiene una conexión curricular intencionada. Cabría pensar, si el ubicarse al final, o en los ciclos superiores, representa la necesidad de asumirla como el final del proceso formativo, cuando apenas se está realizando un primer acercamiento a la intervención en contextos reales, por ello la importancia de la supervisión, de una relación directa entre el coordinador de práctica y los centros de práctica, para garantizar su calidad como experiencia formativa y su aporte a la futura experiencia profesional.

En paralelo, los lugares, los espacios la permanencia a ellos hacen de la práctica un aprendizaje experiencial, desde la perspectiva Jhon Dewey; el lugar físico de la práctica, el estar, en dónde, de qué manera, haciendo qué y con quienes es determinante, porque si bien se ha asumido el lugar de aprendizaje como un espacio físico, la experiencia en el caso de la



práctica se debe hacer por fuera del aula de clases, en contacto directo con diferentes grupos, en condiciones muy disímiles.

En palabras de Cifuentes, Mejía, Velázquez y otras (2021):

La práctica académica acerca a las y los estudiantes a los mundos del trabajo en sus distintas manifestaciones, aún sin relación laboral, a las políticas sociales, a ordenamientos institucionales, a procesos organizativos diversos, a comunidades, a movimientos sociales, al Estado, a la política y en general a las lógicas y a las complejidades de la cuestión social y también la práctica tiene que ayudar a acercar al estudiante a ese mundo en el que va ocurrir su desempeño profesional y en el que va seguir construyendo su identidad profesional, en el que va a desarrollar su apuesta profesional, o a frustrarse frente a ella. La práctica debe acercar al estudiante a esa parte de sí mismo en la que se teje su pertenencia con el Trabajo Social y en la que empieza a reconocerse como trabajadora o trabajador social, en esa medida, la práctica no es un problema solamente instrumental, técnico o metodológico o administrativo, que todo eso está involucrado y hay consensos desde las unidades académicas sobre esto. Sin embargo, hay que resaltar que es un asunto formativo que nos pone a los profesores de frente a cada estudiante como sujeto de saber, como sujeto histórico, situado, con circunstancias de vida particulares, con trayectoria vital, con intereses de conocimiento y con apuestas políticas (p.7).

El reto será estudiar más la práctica como saber disciplinar del Trabajo Social. En América Latina es mucha la producción académica al respecto. Se reconocen entre las autoras sobre la práctica en Trabajo Social a: Rozas Pagaza, Olga Lucia Vélez, Susana García Salor, Rosa Mastrangelo, Nora Quin, Rosa María Cifuentes y Bibiana Travi; entre otras. Y a “clásicos” de la Pedagogía, de principios del siglo XX, como el estadounidense –de gran influencia en el Trabajo Social- John Dewey, con su pedagogía experiencial; y posteriormente, al brasileño, igualmente muy influyente en el Trabajo Social, Paulo Freire, con su pedagogía del oprimido o pedagogía de la liberación; o a Rodolfo Kusch; entre otros. Y frente al conocimiento en la práctica y otras formas de estar siendo, a: Ruth Parola, Silvia Navarro, Teresa Zamanillo, entre otros.



El estudio del tema convoca a la reflexión, es así que producto de esta tesis y de una pasantía internacional realizada en la Universidad del Valle-Colombia, se gestó un colectivo de estudio y debate en torno al tema de las prácticas en Trabajo Social. Consiste en una conversación entre amigas de universidades colombianas, que ganó un espacio en la dinámica de revisión académica de los lineamientos formativos que realiza el CONETS actualmente. A la fecha, el colectivo ha realizado dos eventos y publicado una ponencia a partir del compartir diferentes trayectorias en el Trabajo Social en las regiones centro occidente y caribe de Colombia, en torno a la pregunta: ¿Cómo se forman trabajadoras/es sociales en y para la práctica en contextos contemporáneos?

La ponencia cuenta con dos apartados, en el primero se centra en la práctica como formación, experiencia de sentido, un devenir entre nos, enlazadas a través de seis ejes de reflexión sobre esta como: a) estudio y aprendizaje; b) experiencia dialógica; c) experiencia tutorizada de investigación e intervención; d) creación; e) comunidad de aprendizaje; f) experiencia de articulación de las funciones misionales de las Universidades.

Y en el segundo apartado avanza hacia reflexiones sobre el paso de la formación inicial a *la práctica* como interacción en contextos formativos, sociales y laborales, integradas en torno a dos asuntos de interés: la práctica como tránsito hacia ser Trabajadora Social con sólida identidad profesional y como puerta de entrada al mundo del trabajo.

Los frutos del trabajo colectivo presentado puede ser una forma de poner en el debate la práctica como un proceso que tiene una triple intencionalidad,

1. Una de estudio de aprendizaje
2. De producción de conocimiento en registros diversos (uno es la producción de conocimiento que hace el estudiante con sus participantes en los procesos como efecto del proceso, como resultado del proceso, y de otra parte es la producción de conocimiento que hacemos los profesores de práctica de la reflexión y la reconstrucción de ese ejercicio de acompañar las prácticas,
3. De construcción social en la medida en que tiene fines emancipatorios, y de nuevo en dos sentidos, los procesos emancipatorios de los estudiantes, en torno a los cuales los estudiantes desarrollan su práctica, pero el proceso emancipatorio que significa para el estudiante formarse, aprender, estudiar acompañado de un tutor, que se



supone experto en la materia, y nos relaciona con la democracia, los derechos humanos, la ciudadanía y la justicia social (Cifuentes et al., 2021, p.7).

A ellos respondería la comprensión a los tres énfasis identificados en el país para la formación en tanto requiere una estructura curricular, un proceso de gestión monitoreo y seguimiento, unos instrumentos de ejecución, unos roles a asumir y unos contextos de ejecución. A ello responde lo identificado:

Tabla 26

Asignaturas pertenecientes a la formación para las prácticas académicas o pre-profesionales

Prácticas pre-profesionales	
Énfasis	Asignaturas
Reflexión, acción, intervención	Cátedra de Intervención Profesional I, Cátedra de Intervención Profesional II
	Supervisión en Trabajo Social
	Trabajo Comunitario I, Trabajo Comunitario I
Estructurantes de la práctica	Taller de Intervención I, Taller de Intervención II, Taller de Intervención Institucional
	Taller de Introductorio, Contexto de intervención Taller, Taller Urbano, Taller Rural, Taller de Praxis I y II
Procesos de Práctica	Práctica de Vinculación I (IV-C), Práctica de Vinculación II (V C), Pr Praxis Social I (VII), Praxis Social II (VIII), Praxis Social (IX)
	Práctica comunitaria i: liderazgo productivo en desarrollo comunitario, práctica comunitaria ii: liderazgo productivo en desarrollo comunitario; Prácticas pre profesionales i: observación en comunidades vulnerables, prácticas pre profesionales ii: intervención del Trabajo Social
	Vinculación I y II, Práctica Pre-profesional I y II
	Trabajo social en instituciones de protección y rehabilitación social (profesional). Trabajo Social en instituciones de desarrollo local (comunitaria)

	Intervención profesional integradora 1 (profesional)
	Intervención profesional integradora 2 (profesional)
	Intervención del trabajo social urbano marginal práctica de vinculación I, Trabajo Social institucional: práctica pre profesional II, Trabajo social institucional: práctica pre profesional III
	Introducción a la práctica, prácticas pre profesionales I, II, III, IV, Vinculación con la comunidad I y II)
	Práctica, práctica, práctica y Vinculación, Práctica Socio - terapéutica , Prácticas en gestión de conflictos desde T.S, Prácticas en Trabajo Social Forense, Prácticas T. S. en Instituciones de DESC, Prácticas T. S. en Organizaciones de Base

Es precisamente, en las pre-prácticas y en las prácticas del/a estudiante en formación en las que, además de ponerse a prueba el arsenal teórico metodológico y técnico instrumental de la profesión, se da una crucial oportunidad para diálogo con las problemáticas sociales, con las políticas sociales que, por lo general, actúan para su resolución y con el andamiaje institucional, público, privado o asociativo (“tercer sector”), donde se retroalimentan la formación y el currículo con la pertinencia social de nuestro saber hacer. Sin un conocimiento territorial de la intervención social, el ejercicio profesional tendería a prácticas descontextualizadas y con un carácter meramente científicista. Creemos que el Capítulo 5 sobre *pertinencia social* puede aportar elementos históricos, descriptivos y analíticos para situar la formación a través de la prepráctica y la práctica en horizontes de sentido correspondientes a la diversidad cultural, étnica, de género, socio-económica, y política de cada una de las Escuelas de Trabajo Social acá estudiadas. Ahora bien, hemos querido ser realistas y conscientes, en nuestra investigación, de lo limitado de nuestro estudio: lejos de pretender una investigación acabada de la *pertinencia social* de la formación para el *trabajo social* en Ecuador, sea esta nivel general de las líneas y planteamientos curriculares compartidos por las Escuelas de Trabajo Social del país, y menos aún, de un nivel más genuinamente curricular, más concreto de cada Escuela (incluyendo el nivel de sus mallas curriculares), nos hemos limitado a indicar de manera ordenada –creemos-, esta importantísimo línea de indagación, a la vez teórica, educativa y práctico-profesional.

Pensamos que el asunto merece investigaciones sostenidas en el tiempo, con suficientes recursos humanos, y con una visión colaborativa entre las Escuelas, en beneficio de la calidad de la formación (respetando las diferencias entre centros, y la sana emulación). Pero también creemos, con sinceridad, que los trabajos, materiales e instrumentos que hemos elaborado y que aquí presentamos a la consideración de evaluadores/as y lectores/as de esta Tesis, no solo pueden suscitar debates en nuestro ámbito académico y profesional para la apertura de vías de investigación en el futuro inmediato, sino que ya, de por sí, pueden ser de utilidad, para investigaciones en curso como para la propia acción docente, en sus distintas especialidades, que se despliega, con tanto esfuerzo, actualmente en nuestras Escuelas; también, para profundizar en la siempre necesaria y fructífera interacción entre docencia-formación, investigación y práctica profesional, en ese diálogo que tanto necesitamos personas de “la academia” y personas “de la práctica” del Trabajo Social ecuatoriano. Así, si en este Capítulo IV vamos a realizar los planteamientos y las elaboraciones principales sobre la problemática, en el Capítulo V presentaremos, de manera ordenada, aunque irremediabilmente *descriptiva*, los complejos y siempre dinámicos y cambiantes *contextos de la práctica del trabajo social*, que nos hacen pensar y poner perseverante atención en la *pertinencia social* de la *formación* que ofrecemos al mundo profesional en nuestras Escuelas de Trabajo Social.

4.18 Formación para la ética profesional

Para abordar este campo, se debe iniciar planteando los fines del Trabajo Social, reconociendo que su lógica de garantía y goce efectivo de derechos está vinculada a las matrices sociales en las que se sustentan las opresiones diversas (cinco caras de la opresión: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencias). Estas opresiones se enraízan en injusticias de clase que aún no están resueltas, que tienen un carácter económico, pero también injusticias de tipo cultural e injusticias de tipo político.

Independiente del campo de intervención, los fines de la profesión son la defensa de los derechos humanos, la ecología social, el cuidado de todas las formas de vida, la justicia social y los códigos deontológicos que delinean la dimensión ética y política como transversal a su ejercicio profesional y al proceso formativo. Su práctica profesional siempre se da en entornos de tensión, donde se enfrentan incertidumbres y dilemas derivados de las dinámicas y realidades sociales en las que se insertan las estudiantes. Por ello la pregunta sería: ¿cómo



podemos contribuir en el proceso formativo para apalancar la formación ética en la relación docente - estudiante?, asumiendo que la presencia de una cátedra no es suficiente para este propósito.

Es fundamental dimensionar que lo ético moviliza la intervención desde el conocer, desde el hacer, generando compromisos de los estudiantes con la transformación, la sensibilidad para acompañar procesos complejos, invita a la coherencia. De igual manera, es de suma importancia movilizar la reflexión respecto a que ser, sentirse trabajadora social se construye desde que se decide estudiar. Por tanto, ser trabajadora social, implica formarnos, preguntarnos por los conocimientos y la fundamentación para la práctica, siendo necesario interpelar sobre las habilidades con las que contamos y las que es necesario desplegar en el proceso formativo; implica también el querer, el deseo y el amor por la profesión que se va afianzando en el proceso curricular pero que trasciende los límites de la Universidad y atraviesa la vida misma de quienes somos trabajadoras sociales, implica una actitud, una forma de pensamiento y lectura de realidad social en clave de trabajadora social, implica compromiso en el proceso formativo, en el aprendizaje, despliegue de la autonomía.

Formar para la construcción de una postura ética implica, además, pensar un proceso formativo donde la estudiante esté en el centro, posibilitando la apropiación, el despliegue de sus posturas, la crítica, el empoderamiento, la búsqueda de conocimiento, la interpelación sobre lo que ocurre en la vida profesional. Asumir una actitud activa frente a la estudiante y también frente a la profesora como ser humano que aprende, se interpela, se cuestiona en un ejercicio que no es solitario sino con otros pares, con los estudiantes mismos y los otros actores que participan en la práctica. Frente a esta reflexión, aunque se acepté que no es exclusivamente la formación ética producto de una materia, llama la atención las pocas o inexistentes asignaturas que se dediquen a ello.



Tabla 27
Número de asignaturas pertenecientes a la formación ética

C10 -Formación para la ética profesional	
	Total por unidad
U. Católica de Cuenca	2
U. Católica de Santiago de Guayaquil	1
U. Central de Quito	0
U. de Cuenca	1
U. Estatal de Milagro	2
U. Laica Eloy Alfaro de Manabí	1
U. Luis Vargas Torres	1
U. Técnica de Ambato	0
U. Técnica de Machala	1
U. Técnica de Manabí	2
Total asignaturas	11

Aunque la Ética es considerada como uno de los componentes del Trabajo Social este propósito no es muy estudiado, enseñado y reflexionado. Malagón (2003) afirma que la profesión tiene una fundamentación ética, a medida que mediante su acción procura transformar situaciones catalogadas como malas desde el punto de vista de la moral. El componente ético del Trabajo Social, explica y de alguna manera justifica el hecho de que el profesional tiene una relación directa con la vida privada del usuario, que, desde la ética, se estaría hablando de la vida humana digna.

Asimismo, Valverde Obando (1994) indica que los profesionales de Trabajo Social ejercen su accionar profesional con individuos o colectivos sociales para mejorar su bienestar, apoyar en la comprensión de sus problemáticas y necesidades, a más de reconocer las potencialidades y limitaciones que tienen para mejorar su ambiente y resolver la satisfacción de dichas problemáticas y necesidades. Para todo lo antes mencionado, no solo se necesita tener suficientes conocimientos profesionales, puesto a que también se necesitan habilidades y destrezas que permitan manejar la parte ética, por esto es esencial que sea vista en la formación académica desde la parte instrumental, asumiendo que la parte moral ha sido ya desarrollada y reforzada. Pero, nótese que la mayoría de las asignaturas están en un plano

muy disciplinar, que, si bien contribuyen, se esperaría que contribuyan a los dilemas éticos que se presentan en los casos de intervención.

Por su parte, Hernández (1997) asegura que la ética, la política y la ciencia, son los tres componentes de la intervención. La ética debido a que justifica la intervención y, tiene relación con ésta en la medida que se relaciona en un nivel de fundamentación, motivación y justificación. Clemente (2000) coincide con lo indicado por Hernández (1997) pero añadiendo que pese a que la ética es un componente fundamental pocas veces es tomado como un tema de reflexión profunda por los trabajadores sociales en su quehacer profesional.

No obstante, en la práctica profesional, los dilemas éticos que suelen presentarse conllevan a una reflexión en la toma de decisiones para los profesionales de Trabajo Social. La IFSW (2005) señala cuatro áreas problemáticas en las que pueden darse dilemas éticos en la práctica del trabajo social relacionados con:

1. La lealtad de los trabajadores sociales cuando a menudo se encuentra con intereses conflictivos;
2. Las situaciones en las que las funciones de las trabajadoras sociales pueden conllevar un rol de ayudantes y “controladores”;
3. Los conflictos entre el deber de los trabajadores sociales de proteger los intereses de las personas con quienes trabajan y las demandas sociales de eficiencia y utilidad; y
4. La asignación de recursos limitados, las situaciones concretas con problemática social y la distribución de dichos recursos

Particularmente, en el quehacer profesional los dilemas llegan a tener una inmensa complejidad, por los efectos que se generan no sólo para profesional-usuario, sino también para las familias y las instituciones. A esto, se suman otros factores como la disponibilidad de los recursos, las condiciones laborales, las exigencias cada vez más altas en términos de la productividad, rendición de cuentas y movilidad, así como la posible injerencia de otros agentes, como las organizaciones profesionales o de protección a los derechos de los usuarios. Los dilemas son circunstancias inevitables en el ejercicio profesional, porque las profesiones son una práctica social, con recursos limitados y márgenes de acción acotados. Además, las condiciones en las que operan los profesionales son cada vez más complejas dadas las exigencias de productividad, rendición de cuentas y precariedad laboral. De ahí, la



importancia de que la ética profesional acompañe al proceso de formación en Trabajo Social (Barragán & Pérez, 2019).

4.19 Características de las mallas formativas de las unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador

A partir del análisis realizado frente a la manera como están estructurados los saberes, hasta este numeral presentado, fue el producto del análisis macro y meso curricular que permitió construir la revisión documental que se hizo de cada una de las unidades académicas.

Para dar inicio a esta caracterización se presentan esquemáticamente las unidades académicas en virtud de la unidad socio espacial de análisis, la universidad a la que pertenecen y el nombre que adoptan; así:

Tabla 28

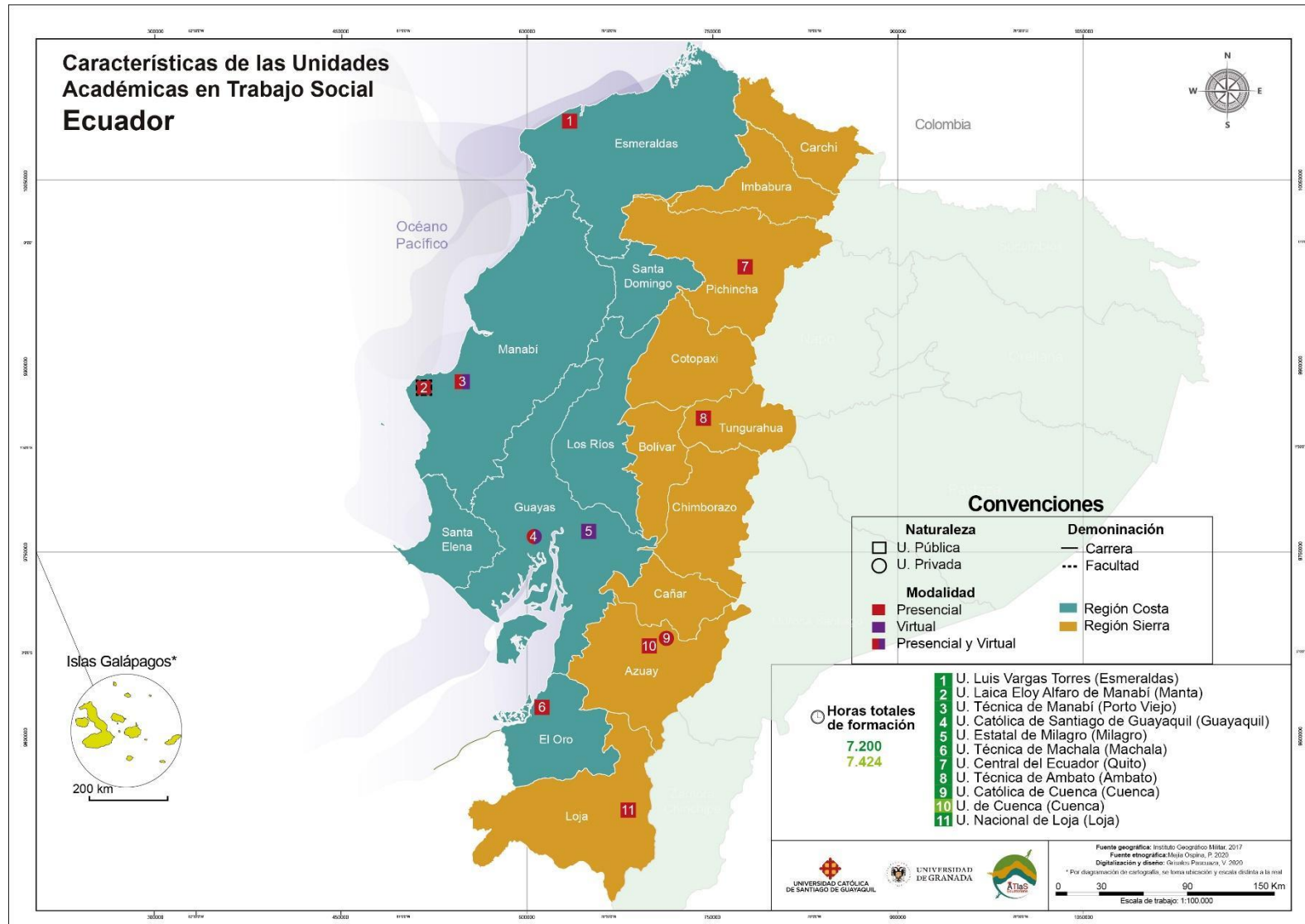
Tabla de unidades académicas ecuatorianas

Unidad de Análisis	Unidad Socio espacial de Análisis			Nombre de la Universidad	Nombre de la Unidad Académica
	Región	Provincia	Cantón		
Unidades Académicas en Trabajo Social.	Costa	Esmeralda	Esmeralda	1.Luis Vargas Torres	Escuela de Trabajo Social.
		Manabí	Manta	2.Laica Eloy Alfaro de Manabí	Facultad de Trabajo Social.
			Porto Viejo	3.Universidad Técnica de Porto Viejo	Carrera de Trabajo Social
		Guayas	Guayaquil	4. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	Carrera de Trabajo Social
			Milagros	5.Universidad Estatal de Milagro	Carrera de Trabajo Social
		El Oro	Machala	6. Universidad Técnica de Machala	Carrera de trabajo Social
	Sierra	Tungurahua	Ambato	7.Universidad Técnica de Ambato	Carrera de trabajo Social.
		Pichincha	Quito	8. Universidad Centro del Ecuador	Escuela de Trabajo Social.
		Cuenca	Cuenca	9.Universidad de Cuenca	Carrera de Trabajo Social
				10.Universidad Católica de Cuenca	Carrera de Trabajo Social
		Loja	Loja	11.Universidad Nacional de Loja	Carrera de Trabajo Social

De las 11 carreras 9 son públicas y 2 privadas, 8 de ellas ofrecen la carrera en la modalidad de presencialidad y 1 en virtualidad y 2 combinan la modalidad entre la presencialidad y la virtualidad.

Mapa 2

Características de las unidades académicas de Trabajo Social



En el mapa se representan en la Región Costa 6 unidades académicas y en la Región Sierra 5, a continuación, presentamos cada una de ellas con su respectivo análisis. La idea con los mapas es presentar el territorio formativo, su ubicación geográfica en el Ecuador, las mallas declaradas y el análisis inductivo de su formación.

En adelante, se representará cada universidad de *trabajo social* en Ecuador con un acercamiento, su origen como Universidad, la unidad académica y el contexto histórico, para dar paso al análisis de su propuesta formativa.

4.19.1 *Universidad Central del Ecuador*

La Universidad Central del Ecuador (UCE) se encuentra ubicada en Quito, es considerada la más antigua y grande que funciona en el país. Algunos han llegado a considerarla incluso como una de las universidades más antiguas de Latinoamérica. El origen de la Universidad Central del Ecuador llega a sustentarse en el surgimiento de instituciones educativas de marcada popularidad en la época colonial del Ecuador estas son: Universidad de San Gregorio Magno fundada por los Jesuitas en 1620 y Universidad de Santo Tomás de Aquino fundada por los Dominicos en 1688 (Pinto, 2019).

Cuando los Jesuitas fueron expulsado de los dominios españoles en toda América en 1767, la Universidad San Gregorio fue completamente asumida por la Universidad Santo Tomás de Aquino, la misma que, en 1788 pasó a ser del Estado mediante una Ley de Educación expedida en aquella época en la que se acordó la fusión de ambas instituciones. Esto generó que se estableciera la Real y Pública Universidad Santo Tomás de Aquino. En el centro se daban cátedras de lengua inca, artes, retóricas, sagrada escritura, no obstante, las cátedras de medicina y jurisprudencia fueron las que tuvieron mayor acogida. También se fueron introduciendo cátedras de economía, historia y filosofía. Bajo su dirección se formaron Eugenio de Santa Cruz y Espejo y José Mejía Lequerica, mentalizadores de la independencia. Además, Manuel Quiroga y Pablo Arenas, Vicerrector y Prosecretario de la Universidad respectivamente, quienes en la masacre del 2 de agosto de 1810 ofrendaron su vida, convirtiéndose en eminentes patriotas (Universidad Central del Ecuador, 2020).



En el año 1827, época de la Gran Colombia, Simón Bolívar emitió un reglamento para la Universidad Central de Venezuela, el mismo que fue acogido por las otras dos universidades de los departamentos de Cundinamarca (Colombia) y Quito (Ecuador). En este mismo reglamento se hablaba de establecer Universidades Centrales con mayor extensión en la enseñanza de Artes y Ciencias, por lo que, en 1862, por decreto de Simón Bolívar el nombre de la Real y Pública Universidad Santo Tomás de Aquino fue cambiado por Universidad Central de Quito (Universidad Central del Ecuador, 2020).

Posteriormente, en Ecuador se empezó a pensar en la conformación de un Estado que fuera independiente de la Gran Colombia. Estas ideas se volvieron realidad y en 1830 se firmó la Carta de Independencia de España, todo esto luego del Primer Grito de Independencia en Quito suscitado el 10 de agosto de 1809. La firma de dicha carta sucedió con presencia de destacadas figuras de Quito en el Salón Máximo de la Universidad Central conocido también como el Aula Magna, aún existente en el casco histórico de Quito. El hecho de la independencia fue confirmado con la Convención en Riobamba en agosto de 1830, con la que el país pasó a llamarse República del Ecuador y la Primera Constitución Nacional fue dictada. Esto dio paso a que, en el gobierno del presidente Vicente Rocafuerte, en 1836 se dictara la Ley de Instrucción Pública, en la que se decretó que la Universidad Central de Quito se llamaría de ahora en adelante Universidad Central del Ecuador.

Más adelante, en 1857 el doctor Gabriel García Moreno fue electo Rector de la UCE y en 1862 se aprobó el Concordato con la Santa Sede en la que se obligaba a la Universidad, así como también a escuelas y colegios, a educar conformes la fe católica y cristiana. Fue el mismo Dr. García Moreno, quien clausuró la universidad por primera vez en 1869 alegando que ha llegado a convertirse en un “foco de perversión” y de “enseñanza imperfecta”, ya que en ella se gestaba en los más jóvenes un gran espíritu libertador. El centro de enseñanza permaneció cerrado hasta 1875, cuando el Congreso Nacional la reabrió, pero no fue hasta 1878 que volvió a gozar de todos sus derechos y autonomía gracias a que la Asamblea Constituyente decretó la Ley de Educación Pública. Sin embargo, en 1880 fue clausurada nuevamente a manos del dictador Ignacio de Veintimilla, y tres años más tarde reabrió sus puertas, gracias a la lucha de los jóvenes universitarios que desafiaban el sistema dictador de la época. La Universidad fue clausurada por última vez en 1979, durante el quinto mandato del presidente José María Velasco Ibarra, hasta que en 1971 se expidió una nueva Ley de



Educación Superior. Estos son solo algunas de las múltiples ocasiones en las que la universidad fue clausurada causando el descontento de la población, sobre todo, de la más joven.

Las clausuras se deben sobre todo a motivos políticos, pese a esto el espíritu de libertad y sabiduría de los jóvenes ha logrado mantenerla en pie durante los años haciendo tributo a su lema *Omnium Potentior est Sapientia*, en español *Todopoderosa es la Sabiduría*. En este sentido, la institución ha sido concebida como una figura importante en la lucha por la libertad de expresión, los derechos civiles y políticos (Universidad Central del Ecuador, 2020).

Ilustración 1

Campus de la Universidad Central del Ecuador



4.19.1.1 La Carrera de Trabajo Social

La Carrera de Trabajo Social en la Universidad Central tiene sus antecedentes en la creación de la Escuela Nacional de Servicio Social adscrita al Ministerio de Previsión Social, en la que se formaban a trabajadores sociales laicos con presupuesto Estatal. En el año de 1966, los alumnos de la Escuela Nacional se declararon en huelga para solicitar a la Universidad Central se los acepte como parte de ella, puesto que las aspiraciones de los estudiantes de la Escuela Nacional de Servicio Social no eran satisfactorias, el tipo de

formación profesional, según los planes de estudio, no respondía a las expectativas del momento y anhelaban elevar su formación profesional (Universidad Central del Ecuador, 2020).

La propuesta tuvo acogida entre los dirigentes de la federación de estudiantes, no obstante, las autoridades no acogieron la solicitud, debido a la crisis económica por la que atravesaba la Universidad. Pese a esto, dada la presión social del momento, se consiguió que la Escuela Nacional de Servicio Social se anexara a la Universidad Central del Ecuador mediante Decreto Nro. 443 expedido por el presidente interino de la República, Clemente Yerovi Indaburo, publicado en 1966. A mediados de ese mismo año, el movimiento estudiantil logró que las autoridades universitarias renovaran el pensum de estudios, así como también al equipo docente de la época por profesionales con perfiles más aptos en cuanto a temas sociales y pedagogía (Universidad Central del Ecuador, 2020).

Es importante resaltar que, el Trabajo Social como carrera estuvo constituido por una buena parte de ideas provenientes de la filantropía, la caridad y la buena voluntad. No obstante, durante las décadas de los sesenta y setenta, en el país y en América Latina se vivían contradicciones políticas, económicas y sociales resultado no solo de la Guerra Fría, sino también de la Revolución Cubana y una serie de eventos sociopolíticos, lo cual

Generó en el Trabajo Social un replanteamiento epistemológico y político centrado en: una crítica a la idea de que la sociedad se puede transformar con solo tener un pensamiento crítico y voluntad para hacerlo, la búsqueda y síntesis de nuevos referentes teóricos que partan de la realidad latinoamericana. (Bonilla Urbina, s.f., p. 3)

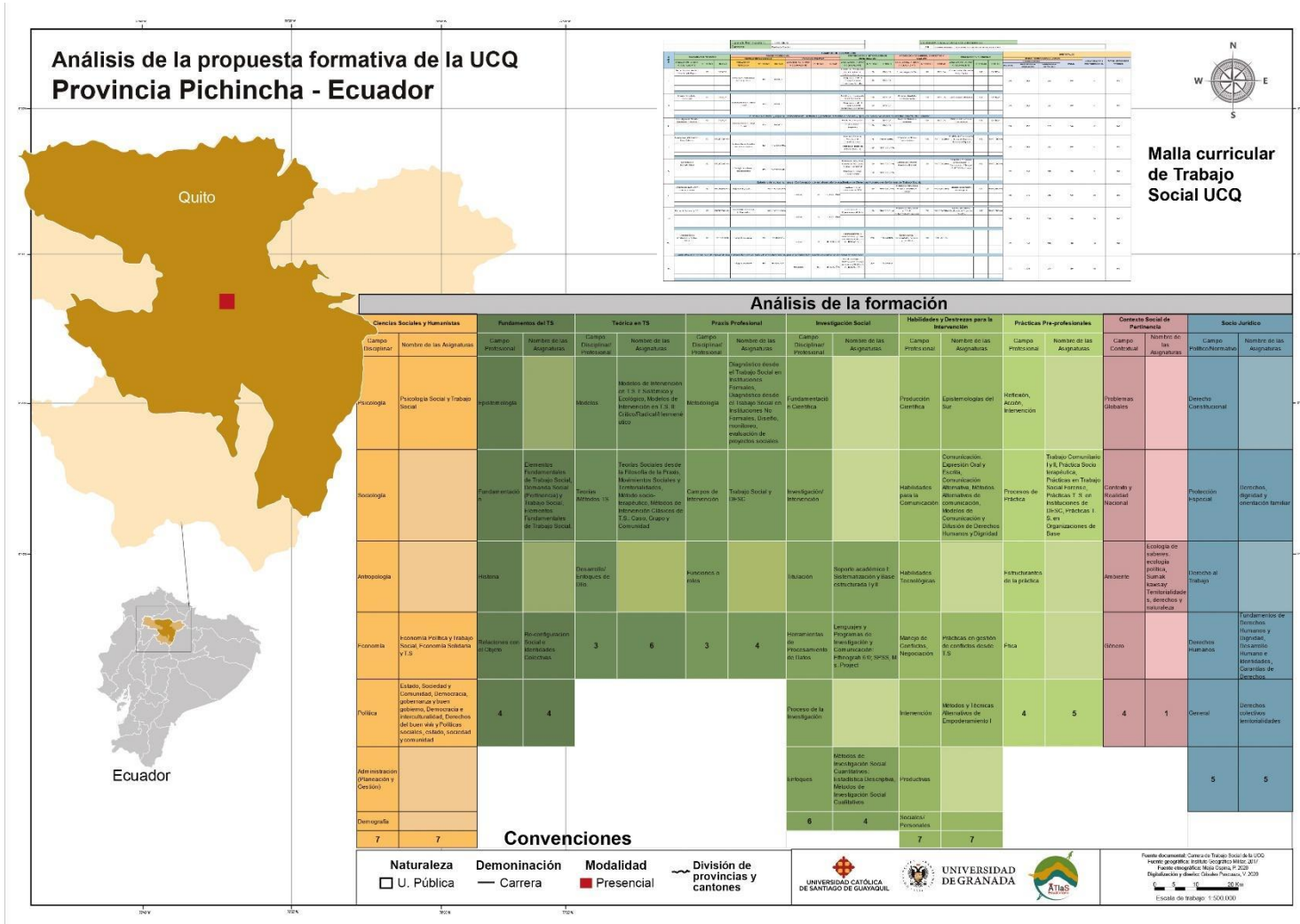
De forma paralela, a nivel nacional se producen situaciones que configuraron el carácter de la formación de Trabajo Social de la UCE. Entre estas se destaca la inclusión progresiva y constante de la mujer en espacios públicos, el auge del capitalismo y sus inminentes consecuencias en la población, así como también la necesidad de fortalecer el contenido teórico y práctico que convirtieron lo que se conocía como asistencia social por servicio social (Bonilla, s.f.).



4.19.1.2 Énfasis formativos en Trabajo Social

Mapa 3

Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Central del Ecuador



En cuanto a la formación en Ciencias Sociales, llama la atención el énfasis en ciencias políticas y económicas y seguido por las habilidades y destrezas para la intervención. La mirada desde el análisis de la malla es la presencia de la dimensión política del Trabajo Social y su conexión con el contexto y el paradigma de desarrollo del país. En cuanto a las habilidades, en esta propuesta se identifican elementos tan interesantes como el dotar a los estudiantes de técnicas para el emprendimiento, en correspondencia con su interés por la dimensión económica de la realidad social. De igual manera, las herramientas y presencia de los elementos comunicacionales, ubicando implícitamente el enfoque formativo en paradigmas más relacionales.

De otra parte, es la Carrera con más espacios para la fundamentación en Trabajo Social, incluyendo la visión de pertinencia de esta, aunque no desde la mirada historiográfica, si desde la configuración del saber intradisciplinar que se ubica en el campo de los fundamentos del Trabajo Social.

En cuanto a la formación teórica, se denota un interés y orientación por la formación a partir de los modelos de intervención, combinado con los métodos tradicionales y del desarrollo de las teorías propias del trabajo social, comprendiendo en parte la aparente no presencia de asignaturas de sociología y antropología.

La formación frente al contexto y las problemáticas sociales, sobresale sobre las demás propuestas formativas, ya que es una de las pocas propuestas que abordan la dimensión ambiental, incluyendo el enfoque de derechos colectivos territoriales. Y de igual manera, en el campo investigativo, la formación epistemológica, la opción por formar en investigación a partir de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Se presenta como innovador e interesante, la presencia de formación en herramientas de bases de datos, incluyendo el manejo de software y superando los límites que se presentan en cuanto a las habilidades del manejo informático que históricamente se ha tenido en Trabajo Social.

Frente a la concepción de las prácticas, por campos de intervención, en dos de ellos, el educativo y comunitario y desde perspectivas interventivas, la Forense y Socio-terapéutica.



Frente a la formación socio-terapéutica, comunitaria y de intervención educativa, se acompaña con materias metodológicas. Ha vinculado entre la intervención y la investigación queda visibilizada con la presencia de dos asignaturas de sistematización.

La dimensión ética, está sustentada en un enfoque hacia los derechos humanos, quedando al parecer, temas pendientes, como el género y la interculturalidad en una región donde la presencia de población indígena es muy alta, por efecto de la ubicación geoestratégica de ser la capital y dónde las cifras de violencia de género están en el segundo lugar en el país.

Si bien existe un espacio para la intervención institucional no se ubican materias de administración y gestión social, saberes fundamentales para el posicionamiento laboral de las egresadas. La mayor demanda laboral de trabajadoras sociales está desde instituciones, oficinas o proyectos estatales, por ser Quito la sede de los Ministerios que direccionan la política social, y que, si bien se trata de un modelo de gestión descentralizado, el país en este aspecto tiene metas por cumplir.

En cuanto a la titulación, se identifica un espacio de soporte académico y un interés porque las estudiantes elijan opción la sistematización de experiencias.

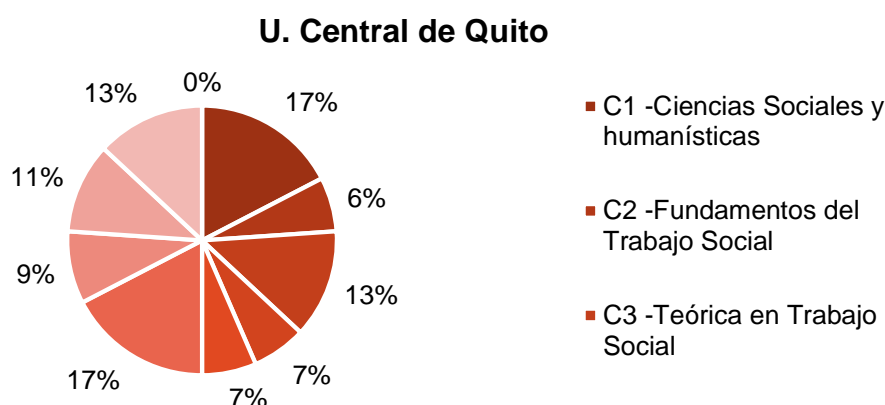
4.19.1.3 Distribución de contenidos. Pesos relativos orientados en la formación en Trabajo Social.

La malla pondera el interés por brindar una formación sólida en Ciencias Sociales, con detenimiento en Ciencias Políticas.



Gráfico 13

Análisis de la distribución por campos formativos Universidad Central del Ecuador.



4.19.2 *Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil [UCSG] fue fundada el 17 de mayo de 1962, por petición de la junta pro-universidad católica que presidía Monseñor César Antonio Mosquera Corral, arzobispo de Guayaquil, el jurista Dr. Leónidas Ortega Moreira y el Padre Joaquín Flor Vascones S.J., quienes además fueron sus autoridades fundadoras, siendo el Dr. Leónidas Ortega el primer rector de la institución. En mayo de 1963 el presidente Carlos Julio Arosemena Monroy, mediante el respectivo Acuerdo Ejecutivo #936, aprobó el estatuto correspondiente y el Ministerio de Educación Pública autorizó su funcionamiento (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 2017).

La Universidad, como su nombre lo indica, es de origen católico, por lo que su lema “Ciencia y Fe” hace alusión a la esencia de la enseñanza en dicho centro. Su creación se dio en un contexto caracterizado por los efectos que había dejado la Revolución Cubana a nivel de ideología socialista, la influencia en la Iglesia Católica nuevamente en decisiones del Estado, el conservadurismo, y también la necesidad de conseguir la separación de la iglesia y el Estado. A su vez, a nivel nacional se implementaron mejoras en materia beneficio social, destacando temas como la educación, vivienda y salud, alineadas a las relaciones que tenía el presidente Arosemena con Cuba, quien además se vinculó con Venezuela, Panamá y Estados Unidos. No obstante, llegó a afirmar que América Latina y Ecuador eran explotados por la potencia mundial de Estados Unidos. Durante este periodo también se introdujeron nuevas

leyes laborales, entre ellas la jornada de 40 horas semanales (Arosemena, 2015). En junio de 1963, se inició el primer periodo académico, en el que se impartieron clases en las facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas; Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Políticas. Transcurridos unos meses, se creó la Escuela de Economía, en un primer momento adscrita a la facultad de Jurisprudencia, pero luego anexada a la Facultad de Economía creada en 1965. En ese mismo año, se creó la Facultad de Arquitectura en la que funcionó la Escuela homónima, que anteriormente había estado funcionando en la Facultad de Ciencias Físicas. Posteriormente, se fueron creando las diferentes escuelas y facultades que fueron dando cuerpo a la Universidad hasta que, en 2001, mediante estatuto vigente, las escuelas pasaron a denominarse Carreras (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 2017).

Ilustración 2

Fotos Generales de la UCSG.



4.19.2.1 La Carrera de Trabajo Social

En cuanto a la carrera de Trabajo Social, esta tiene sus orígenes en 1960, cuando la Escuela de Servicio Social funcionaba por auspicio del Club Rotario de Guayaquil, considerada como la primera institución que formaba asistentes sociales en Guayaquil. Asimismo, la Junta de Beneficencia, la cual tenía la necesidad de formar asistentes sociales colaboró significativamente en la formación que se brindaba en la Escuela de Trabajo Social. De esta manera, la junta trabajaba con los primeros trabajadores sociales de la ciudad con la finalidad de brindar todo tipo de atención, y también a los sectores más desfavorecidos (López, 2019).

En 1969, surge la necesidad de contar con una formación especializada, teniendo como antecedente lo ocurrido en Quito y Cuenca con los asistentes sociales y lo que requerían para su formación. Paralelo a esto, el presidente Velasco Ibarra, quien se encontraba en el poder, impulsó un programa para la creación de organizaciones internacionales para dar soporte al país, siendo parte de este movimiento Estados Unidos, con una campaña de modernización de las relaciones sociales en Latinoamérica. Sumado a esto, una destacada influencia que abrió el camino de la adscripción de la Escuela a la Universidad fue la familia Romero Menéndez, vinculada con la Facultad de Jurisprudencia, miembros de su familia que también trabajaron en la universidad y tenían contactos. Con estos antecedentes, el Cuerpo de Gobierno aprobó la incorporación de la Escuela de Servicio Social al régimen académico y se la incorporó a la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales, además se le otorgó el nombre de Escuela de Trabajo Social, más adelante denominada Carrera de Trabajo Social (López, 2019).

4.19.2.2 Énfasis formativos en *Trabajo Social*

A primera vista, esta propuesta formativa presenta un equilibrio en su estructura formativa. En el campo de las ciencias sociales y humanísticas la propuesta plantea espacios para el desarrollo de conocimientos y habilidades en las disciplinas que nutren la intervención, con un interés mayor por la enseñanza de las corrientes psicológicas, que es compartida a nivel nacional por todas las Escuelas. En este punto, la propuesta de la Escuela



incluye saberes para comprender los padecimientos subjetivos de las personas, lo que es poco usual.

Frente a la formación en los fundamentos del Trabajo Social, es bajo el porcentaje de materias destinado a este propósito, básicamente centrándose en una materia desde la cual se aborte tanto la estructura básica del saber interdisciplinario del Trabajo Social como la historia, como contenido.

En su propuesta metodológica, existe un equilibrio entre los campos del Trabajo Social, al encontrar espacios para la formación en casi todos los campos tradicionales del Trabajo Social, con énfasis en el Trabajo Social en Talento Humano, situación que, de cuenta de la relación de pertinencia formativa, al ser Guayaquil la ciudad industrial del Ecuador. Acompañadas de la enseñanza de los métodos del Trabajo Social y de herramientas para la intervención tan útiles como los proyectos de desarrollo y la fundamentación sobre cooperación internacional.

En cuanto a las habilidades, si bien ha sido un debate permanente para la educación superior el asumir como su responsabilidad el desarrollo de competencias de lecto-escritura, esta malla incluye un espacio para ser reforzadas, acompañada con estrategias para el pensamiento crítico. Entre otras habilidades que se destacan, la informática tiene un lugar para su fortalecimiento.

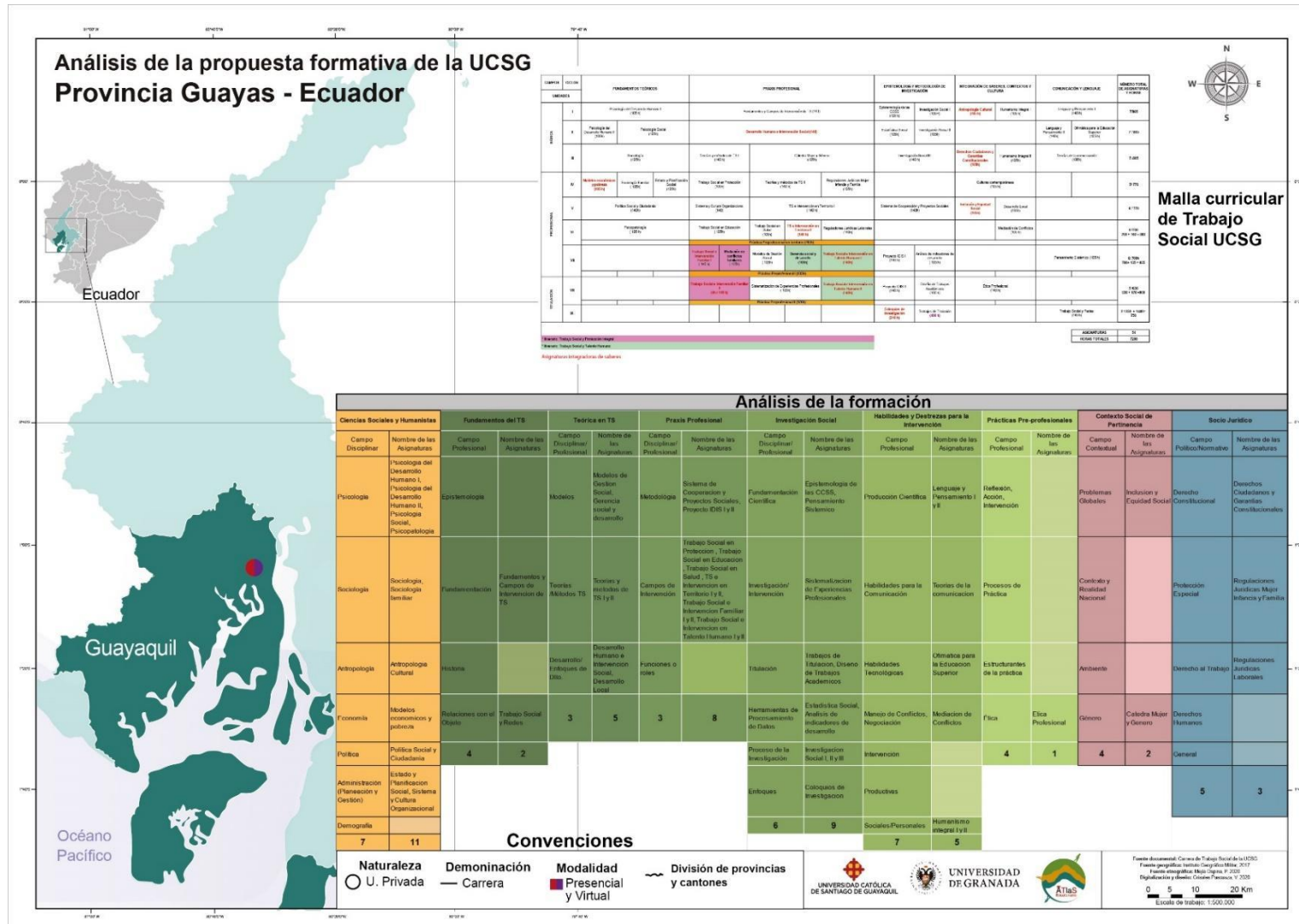
Entre las debilidades que se denotan en las mallas, está la ausencia tácita de materias para la formación en Género, en epistemología de las Ciencias Sociales y en derechos humanos.

En cuanto a la investigación, la propuesta reafirma la tradición de formar trabajadores sociales con un perfil de investigador social y que pueda desde las habilidades de observar, problematizar, fundamentar y comunicar fortalecer su intervención.



Mapa 4

Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

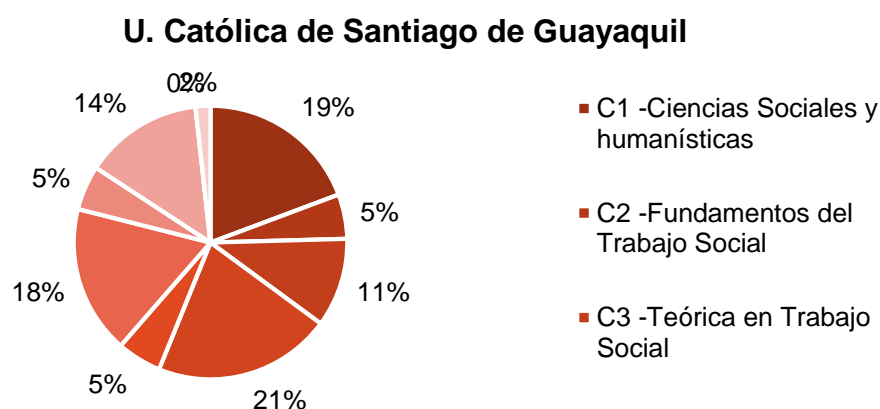


4.19.2.3 Distribución de contenidos

Se destaca, por la mayor presencia de horas dedicadas a la formación, el énfasis de esta Unidad Académica es en la formación en Ciencias Sociales y en investigación.

Gráfico 14

Análisis de la distribución por campos formativos Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.



4.19.3 Universidad Técnica de Ambato

La Universidad Técnica de Ambato (UTA) es una de las universidades más importantes de la ciudad de Ambato, corresponde a la oferta pública y fue creada en 1969 mediante la aprobación del Congreso Nacional del Ecuador con el lema “Educarse es aprender a ser libres”. El Doctor Carlos Toro Nava fue su primera autoridad y también presidió el Primer Consejo Universitario (Universidad Técnica de Ambato, 2020).

El origen académico de esta universidad se encuentra en el Instituto Superior de Contabilidad, Gerencia y Técnica Industrial, de Ambato que funcionaba desde 1959, ininterrumpidamente. En 1963 el presidente Carlos Julio Arosemena Monroy dictó el Decreto, por el cual se oficializó el Centro de Educación Superior, con sus respectivas escuelas de Contabilidad, Gerencia y Técnica Industrial. Desde ese momento se le otorgó autonomía y personería jurídica. En 1969 se reconoció como Instituto de Educación Superior amparado por la Ley de Educación y contaba con una amplia comunidad de profesores,

estudiantes y trabajadores. En este marco, la UTA es la primera universidad estatal creada en la zona central del Ecuador (Universidad Técnica de Ambato, 2020).

Entre las razones que motivaron la creación la Universidad en Ambato, se encuentra la importancia que adquirió la ciudad al ser la tierra de nacimiento de personajes ilustres del siglo XIX, destacados política y la literatura ecuatoriana como Juan Montalvo, Juan León Mera, Luis Alfredo Martínez, José María Urbina, entre otros. Sumado a esto, se encuentra el interés de las familias de clase media de la época que impulsaron y lucharon porque sus hijos recibieran la formación pertinente, que no se encontrara lejos de aquella que recibían los hijos de las familias más acomodadas de la sociedad no solo de Ambato, sino de lugares aledaños (Universidad Técnica de Ambato, 2020).

Cabe destacar que, el contexto social para la creación de esta universidad es el mismo que el de la UCSG, marcada por la presencia del gobierno de Arosemena Monroy, en el que prevaleció el interés por la oferta académica. En la actualidad, la Universidad cuenta con tres campus y diez Facultades, entre ellas la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho. Esta fue creada en el año 2000 y contó con las Escuelas de Comunicación Social, Derecho y Trabajo Social. Las autoridades de las Escuelas fueron designadas posteriormente, encargándose al Dr. Henry Mayorga el puesto de director de la Escuela de Trabajo Social (Universidad Técnica de Ambato, 2014).

Ilustración 3

Campus de Universidad Técnica de Ambato



4.19.3.1 Énfasis formativo en Trabajo Social

La propuesta formativa tiene una presencia en el campo ambiental, abordado tanto desde la intervención ambiental como desde la legislación en la materia y las herramientas para auditar los impactos ambientales. De igual manera, prevé la formación desde enfoques como la diversidad, el género, más los campos más tradicionales de la intervención, su apuesta no es por los modelos ni métodos de intervención por fuera de los espacios de formación en los campos del Trabajo Social.

De igual manera, presenta una sólida fundamentación en Ciencias, destacándose el abordaje de la administración, la planificación y la gestión, de cara a la formación en competencias que les permitan a sus egresados desempeñarse en instituciones públicas o privadas.

Otra de las preocupaciones es brindar herramientas para la intervención e investigación social. Así como para la resolución pacífica de conflictos. Y dentro de las habilidades blandas, técnicas para leer, estudiar y el manejo de las tecnologías.

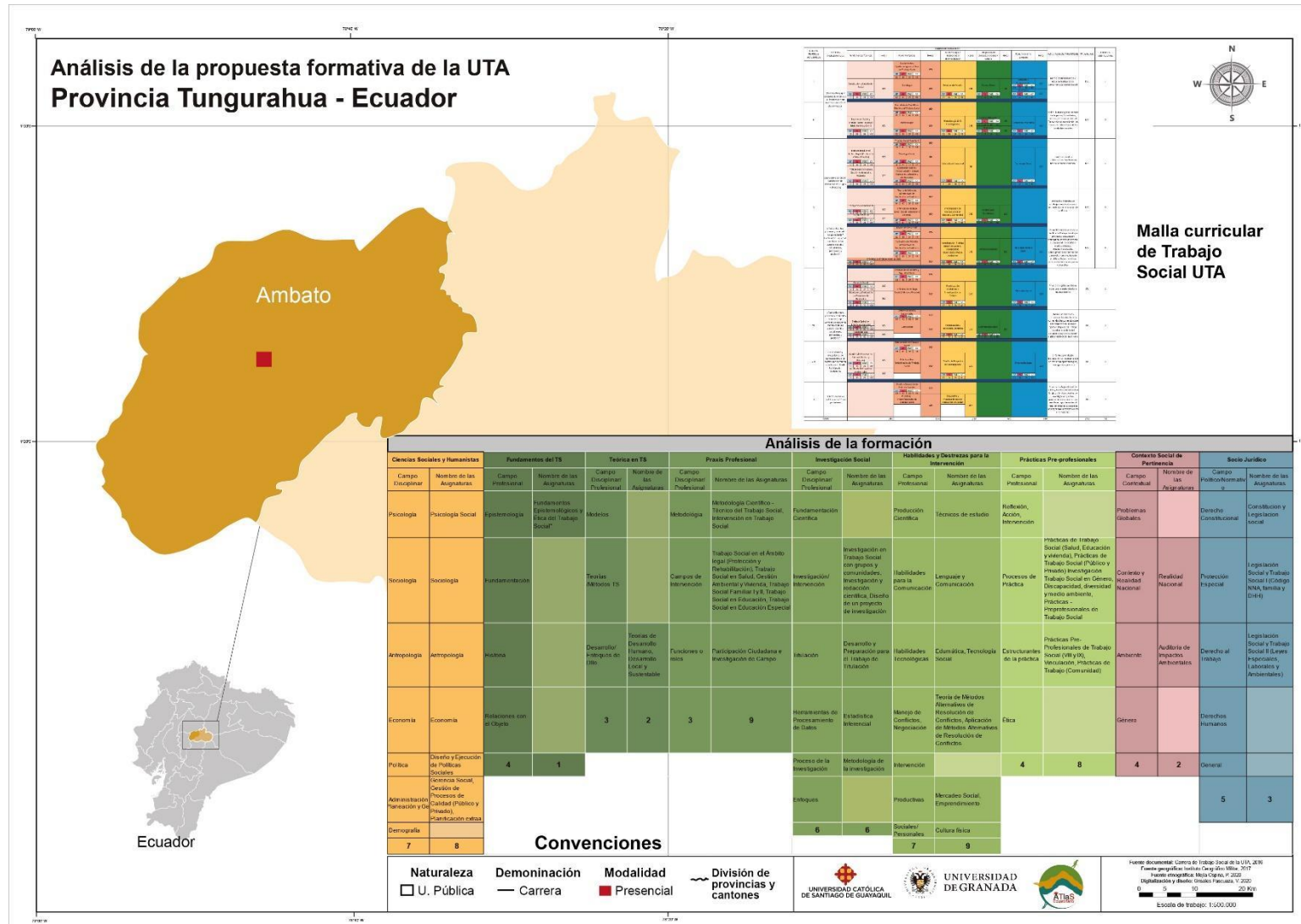
La perspectiva formativa sigue la línea de la formación en práctica del país, ubicándose en los últimos semestres.

En cuanto a la formación en investigación, no se identifica un criterio único en la manera de ordenar la formación en este campo. Está planificada por grupos de interés a los que iría dirigida; comunidades y grupos; a productos del proceso: proyecto y a la parte técnica de la misma.



Mapa 5

Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Ambato

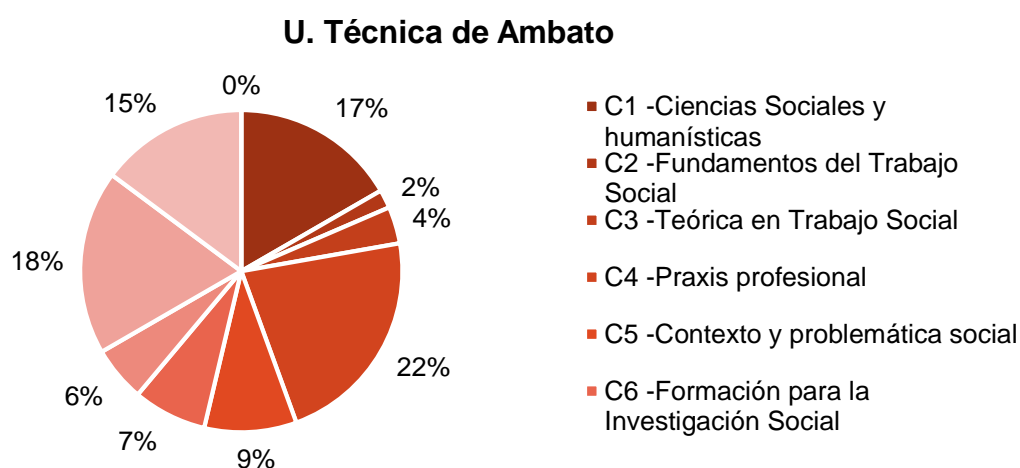


4.19.3.2 Distribución de contenidos

El mayor peso en la distribución horaria está destinada a la formación destinada a la praxis del trabajador social, a la formación para la intervención en campos como la salud, la gestión ambiental, la vivienda, la familia, lo laboral, la educación y la intervención con grupos y comunidades; entre otras. Seguida en porcentaje por la formación en Ciencias. La más baja destinación horaria es para la formación en fundamentos del Trabajo Social.

Gráfico 15

Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Técnica de Ambato



4.19.4 Universidad de Cuenca

La Universidad de Cuenca es una universidad pública, fue la primera universidad fundada en la ciudad de Cuenca y la primera en la región del Austro del país. La Universidad de Cuenca tiene su génesis en la Corporación Universitaria del Azuay, la misma que contó con las facultades de Medicina y Farmacia, Filosofía y Literatura, Jurisprudencia y Teología. El abogado y político Benigno Malo fue su primer rector (Cárdenas et al., 2001).

Como parte de su historia se conoce que, fue en el año 1812 que aparece por primera vez un documento oficial en el que se solicita la creación de una universidad en Cuenca. Sin embargo, no hubo respuesta. Posteriormente, el congreso de 1861 decretó la fundación de la Universidad de Cuenca, no obstante, debido a la difícil situación que atravesaba el país, tanto

a nivel político como económico, solo quedó el documento escrito. Esto sin mencionar que, el presidente Gabriel García Moreno, no era partidario de la creación de nuevas universidades, por su temor frente a la implementación de líneas de formación y humanidades que propiciaran debates y planteamientos que no se ajustaran a la tradición católica.

Por tanto, fue en la presidencia de Jerónimo Carrión y Palacio, quien gobernó durante el período que se formó entre las dos etapas gracianas, que se suscribió el decreto legislativo para la fundación de la Universidad de Cuenca. De esta manera, en 1867 se crea el centro educativo bajo el lema “Fons Vitae Eruditio Possidents”, es español “El conocimiento es fuente de vida para quien lo posee” (Cárdenas et al., 2001).

Al año siguiente de su creación, se instauran las clases de Ingeniería, Química Industrial, Zoología, Botánica, Litografía y Grabado a cargo de docentes alemanes, por lo que en 1890 se creó la Facultad de Ciencias. Después de la Revolución Liberal, en 1897 la Corporación Universitaria del Azuay pasó a denominarse Universidad del Azuay, ya en 1929, bajo el rectorado del Dr. José Peralta, adquiere el nombre definitivo de Universidad de Cuenca (Cárdenas et al., 2001).

Conforme pasaron los años, las distintas facultades de la universidad y sus escuelas, fueron creadas. Uno de los rectores más destacados de la institución fue Carlos Cueva Tamariz, a quien se le atribuye haber creado una universidad renovada, con Escuelas modernas y acordes a la realidad social del país de los años 50. En 1966 Cueva Tamariz se jubiló y dos años después se fundó la Escuela de Enfermería y de Trabajo Social, no obstante, en 1970 la Universidad fue clausurada por Velasco Ibarra, quien ordenó que todas las universidades estatales fueran cerradas hasta 1951. Luego de la reapertura, la Universidad fundó otras escuelas que se sumaron a su oferta académica, entre ellas Administración de Empresas, Sociología, y Tecnología Médica (Cárdenas et al., 2001).

4.19.4.1 La Carrera de Trabajo Social.

La carrera de Trabajo Social en la Universidad de Cuenca tuvo sus inicios como Escuela de Servicio Social y fue creada teniendo en cuenta lo ocurrido en Quito. Se fundamentó en el auge de los problemas sociales que tuvieron lugar en el país y en la región



latinoamericana. Asimismo, se pensó en la necesidad de dar respuesta a las situaciones de desigualdad social desde una forma más tecnificada. La Escuela se anexó a la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales y cuenta con más de 50 años de vida académica en la sociedad cuencana y ecuatoriana (Cárdenas et al., 2001).

Ilustración 4

Campus de la Universidad de Cuenca.



4.19.4.2 Énfasis formativo en Trabajo Social.

Su propuesta formativa plantea una sólida formación en Ciencias, incluyen la enseñanza en demografía, única propuesta en el país, que invita a ser replicada en otras universidades, por la importancia para el trabajador social de manejar estadísticas poblacionales e indicadores sociales que le permitan comprender las dinámicas poblacionales y sus condiciones de vida. De igual manera la enriquece la presencia de una materia de economía que le permita a las estudiantes comprender las fuentes y manejos de recursos que dispone la sociedad para satisfacer sus necesidades.

Esta Universidad brinda en el campo de los fundamentos, la formación en historia, espacio desde el cual se debe de ubicar la reflexión sobre su génesis y evolución disciplinar, no pudiendo ser abordados sus elementos constitutivos como profesión-disciplina por no contar con otro espacio formativo para ello.

En cuanto a las enseñanzas de teorías del Trabajo Social, su apuesta está enfocada a formar en los métodos tradicionales y en algunos de los campos de mayor tendencia están la

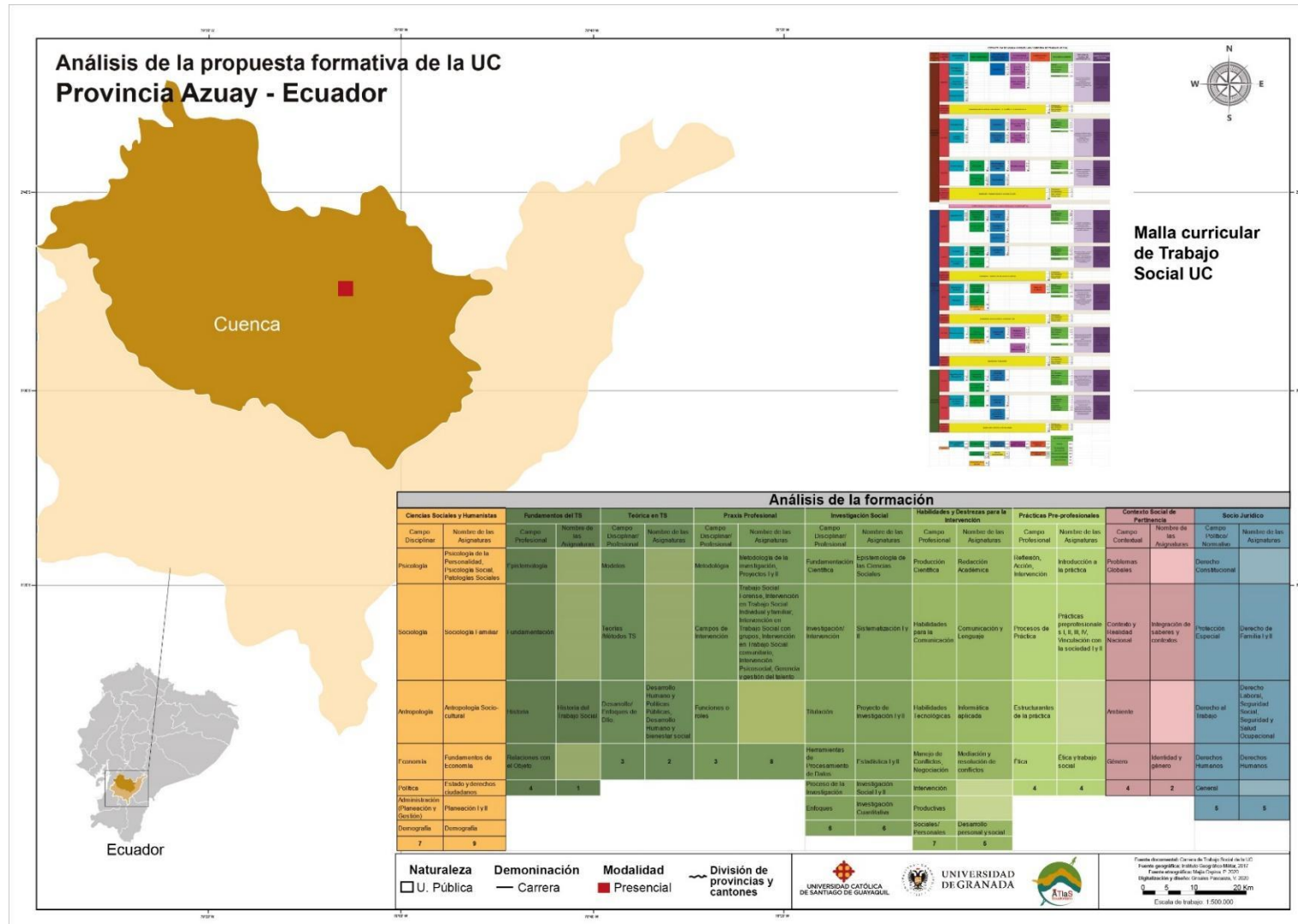
intervención forense y la de gestión en Talento Humano, que se complementan con las asignaturas de derecho de familia y seguridad social.

En cuanto a las habilidades que se quieren fortalecer, se identifican las básicas como la lectoescritura y las habilidades sociales y personales, hasta las requeridas para manejar un conflicto o la escritura científica. En cuanto a sus prácticas, es de las pocas propuestas que las tienen ubicadas desde el primer semestre, teniendo presencia en casi todos los ciclos formativos.



Mapa 6

Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad de Cuenca

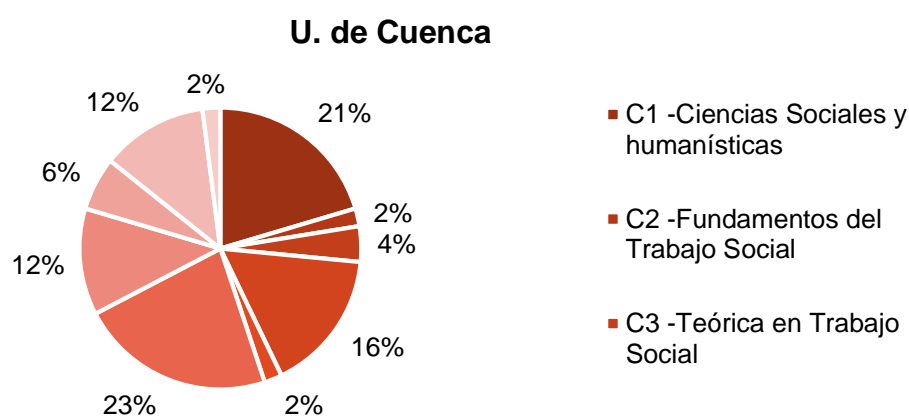


4.19.4.3 Distribución de contenidos

Esta malla es equilibrada, tiene la enorme ventaja de no darle más importancia a la formación en Ciencias por encima de la formación en Trabajo social como tal. Además, demuestra que la categorización realizada por los énfasis presentados, puede ser aplicada para estructurar un currículo. Esta malla es armónica y si bien obstan por dos énfasis, como itinerarios de la Carrera resultará interesante por la fusibilidad de desestructurar los semestres y ubicar los conocimiento y habilidades requerida para intervenir con familias y grupos vulnerables y en talento humano.

Gráfico 16

Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad de Cuenca.



4.19.5 Universidad Católica de Cuenca

La Universidad Católica de Cuenca fue fundada en 1970, por gestiones personales llevadas a cabo por el Padre César Cordero Moscoso. El presidente Velasco Ibarra firmó el Decreto de creación de la universidad el 7 de septiembre del mismo año. Luis Cordero Crespo, quien había sido alcalde de Cuenca, fue designado primer rector. Desde ese momento se estableció que la institución funcionaba de acuerdo con lo decretado en la Ley de Educación Superior y el Estatuto propio de la universidad, cuyo lema es “Comunidad Educativa al Servicio del Pueblo” (Universidad Católica de Cuenca, 2020).

La universidad abrió sus extensiones universitarias en Morona Santiago en 1973 y en 1980 en Azogues con el apoyo de los obispos José Félix Pintado y Raúl Vela Chiriboga. Diez años después, el Monseñor Clímaco Jacinto Sarauz Carrillo contribuyó a que se crearan las extensiones de San Pablo de La Troncal y Cañar. Durante este tiempo hubo sucesos políticos que determinaron la necesidad de la expansión de la universidad entre la población. En primer lugar, se encuentra el golpe de Estado liderado por Rodríguez Lara entre 1972 y 1976, momento en el que el país asumió un nacionalismo petrolero. Luego de esto, en la década de los 80 se empieza a instaurar el neoliberalismo en el país, que se acentúa durante los años 90 (Universidad Católica de Cuenca, 2020).

4.19.5.1 La Carrera de Trabajo Social

Es precisamente durante esta década que la carrera de Trabajo Social surge en la Universidad Católica de Cuenca. La importancia de fundar la carrera en el centro de estudios encuentra sus fundamentos en la manifestación y aumento de injusticias sociales, inestabilidad económica, la explotación laboral y la privatización de servicios sociales. Este panorama generó que se dé una respuesta académica y favorable para la población, lo cual también impulsó un proceso de construcción formal y estructurada de una nueva perspectiva teórica y práctica desde esta institución (Universidad Católica de Cuenca, 2017).

4.19.5.2 Énfasis formativo en Trabajo Social

La propuesta plantea una formación sólida en psicología, destacándose la preocupación por abordar el tema de la salud mental. Paralelo a la formación en psicología, la formación en el campo de la administración y gestión que se articuló con el abordaje de las políticas públicas, la antropología social y sociología, quedando faltante la formación en Economía.

En el énfasis de la fundamentación en la disciplina, se ubican dos materias que abordan la historia y los fundamentos, pudiéndose considerar espacios para la ubicación del estudiante en la evolución y el objeto de la profesión.



De igual manera, la formación que se ofrece a nivel de las teorías del Trabajo Social es una de las más completas del país. Abordan los modelos, los métodos tradicionales y las teorías frente al desarrollo humano. Que se acompaña con una sólida formación en componentes para la praxis profesional como las metodologías para diseñar proyectos de desarrollo y de sistematización de experiencias y el desarrollo de habilidades para funciones tan importantes para el trabajo social en protección especial, como el peritaje social y la orientación familiar.

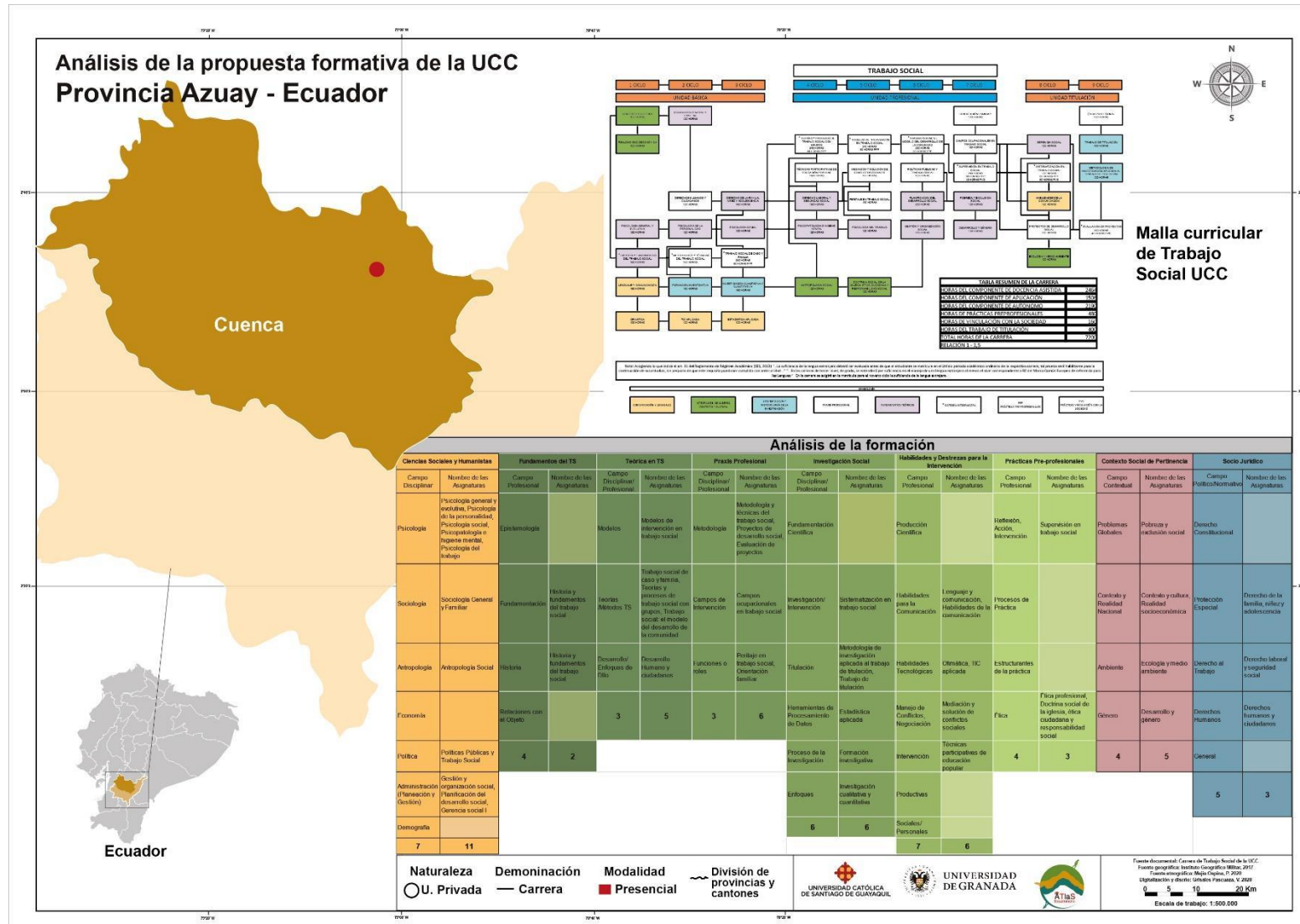
Frente a la formación en investigación, la carrera combina la investigación enseñada desde los enfoques y las asignaturas metodológicas.

Frente a la pertinencia, la propuesta plantea una asignatura de formación en contexto y realidad económica, otra de medio ambiente y ecología y el desarrollo desde la perspectiva de género. Frente a la formación en derechos, exige la formación en derechos humanos y ciudadanos y derechos de la familia, niñez y adolescencia y laboral y de seguridad social.



Mapa 7

Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Católica de Cuenca

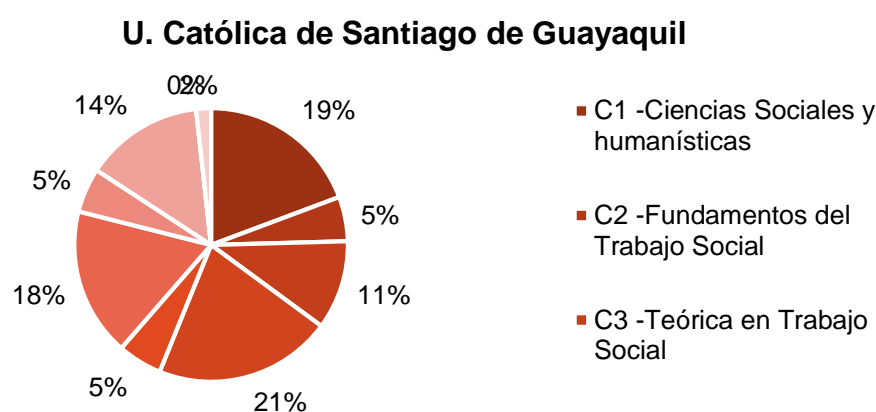


4.19.5.3 Distribución de contenidos

El mayor peso está referido a la formación en psicología, desde corrientes como la evolutiva, de la personalidad, social y del trabajo. Seguida por la formación en administración, planificación y gestión y en el resto de los énfasis existe un equilibrio entre la fundamentación, las teorías, metodología, ética y praxis del Trabajo Social, la formación para la investigación y socio-jurídica.

Gráfico 17

Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Católica de Cuenca



4.19.6 Universidad Técnica Luis Vargas Torres

En la década de los 70, Ecuador atravesaba graves problemas económicos, aunque con la esperanza de crecer en lo económico con la producción del petróleo y sus derivados. En este contexto, se creó la Escuela de Administración y Economía, pero corría el riesgo de desaparecer por falta de financiamiento económico. Por este motivo, una solución viable fue la creación de una universidad autónoma (Universidad Técnica Luis Vargas Torres, 2012).

De esta manera, el Comité que formaron para llevar a cabo este proceso buscó el financiamiento necesario tanto en el ámbito privado como en el estatal; primero, para sostener económicamente lo logrado en cuanto a las Escuelas; segundo, para crear la propia universidad. La población esmeraldeña se unió a esta iniciativa, las mujeres recaudaron fondos en un sinnúmero de actos organizados; los periodistas de la prensa hablada y escrita

ejecutaban campañas informando y motivando a la población; así como también visitas protocolarias a las diversas universidades del país para obtener un voto favorable.

Finalmente, el 21 de mayo de 1970 por disposición del presidente José María Velasco Ibarra, a través del Registro Oficial 436 se decretó la fundación de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, en honor a un héroe provincial, que luchó junto a Eloy Alfaro por la libertad del país. Dos semanas más tarde, se conformó la Comisión de Gestión para iniciar la planificación de labores, como la transferencia económica por parte del Ministerio de Finanzas.

En agosto del mismo año, se eligió a las principales autoridades, lideradas por el rector Dr. Luis Prado Viteri, quien dirigió su institución y la declaró entidad pública financiada por el Estado y sin fines de lucro. La universidad, inició con ofertas académicas de la Escuela de Ingeniería Forestal y Zootécnica que era una extensión de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Central del Ecuador. Posteriormente, en septiembre de 1971 se iniciaron las actividades de la Facultad de Administración; meses después se crearon las Facultades de Ingeniería Mecánica y la Facultad de Ciencias Sociales y Estudio del Desarrollo. En la actualidad, la universidad cuenta con 21 carreras distribuidas en 5 facultades y a más de la matriz, abrió una extensión en La Concordia, teniendo así aproximadamente 4.600 estudiantes y 398 docentes (Gómez, 2017).

4.19.6.1 Carrera de Trabajo Social

Por su parte, la Facultad de Ciencias Sociales y de Servicios, cuenta con 3 escuelas, la de Sociología, Turismo y Trabajo Social, esta última fue aprobada por una resolución del consejo universitario, el 27 de octubre de 1976, en la actualidad es la carrera con mayor demanda de estudiantes (Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, s/f)

La Carrera de Trabajo Social de esta Universidad, es pertinente en relación con las problemáticas evidenciadas en la Zona 1 donde se ubica Esmeraldas, así como también las provincias de Carchi, Imbabura y Sucumbíos. Todas las provincias de esta zona tienen problemas estrechamente vinculados al proceso de formación de los profesionales en Trabajo Social. En este sentido, el objeto de estudio de Trabajo Social en esta universidad es estudiar



las problemáticas sociales en el contexto familiar, comunitario, político, ambiental y cultural, relacionado a las necesidades de la comunidad, para así brindar una intervención acorde a la realidad de esta población y obtener impactos positivos en el desarrollo. Todo esto es analizado según las políticas que plantea el Plan Nacional de Desarrollo (Cevallos et al., 2017).

Ilustración 5

Fotos Generales de la Universidad Técnica de Esmeraldas “Luis Vargas Torres”

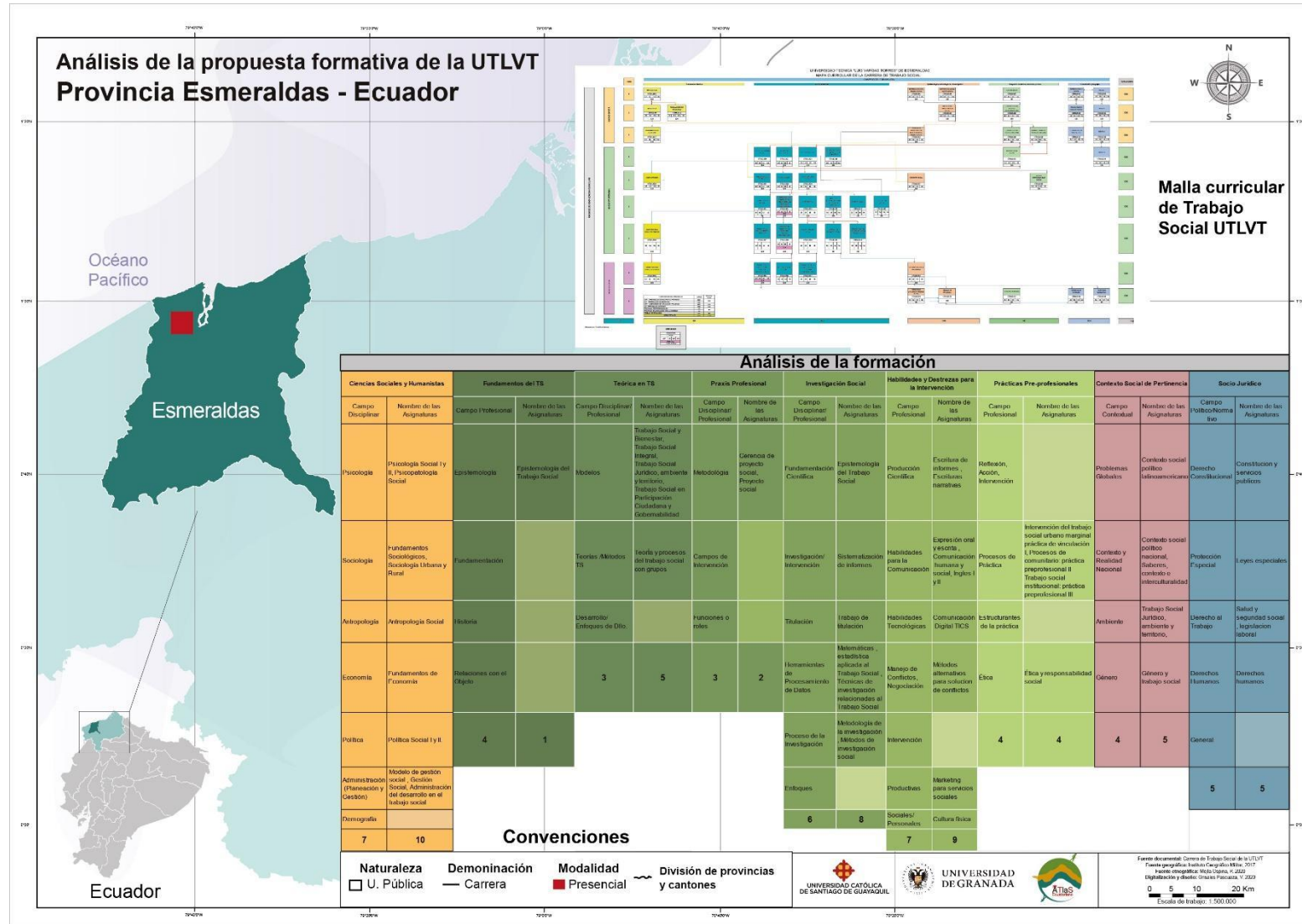


4.19.6.2 Énfasis formativo en Trabajo Social

La carrera presenta una sólida formación en Ciencias Sociales y Humanísticas, incluyendo asignaturas para la formación en administración y gestión. Para la formación en los saberes intra-disciplinares su apuesta es formar desde lo que se podrían asumir como modelos del Trabajo Social y bienestar, integral, jurídico, ambiente y territorio y participación, gobernanza y ciudadanía. Y en teorías sólo orientadas a los grupos.

Mapa 8

Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica Luis Vargas Torres.



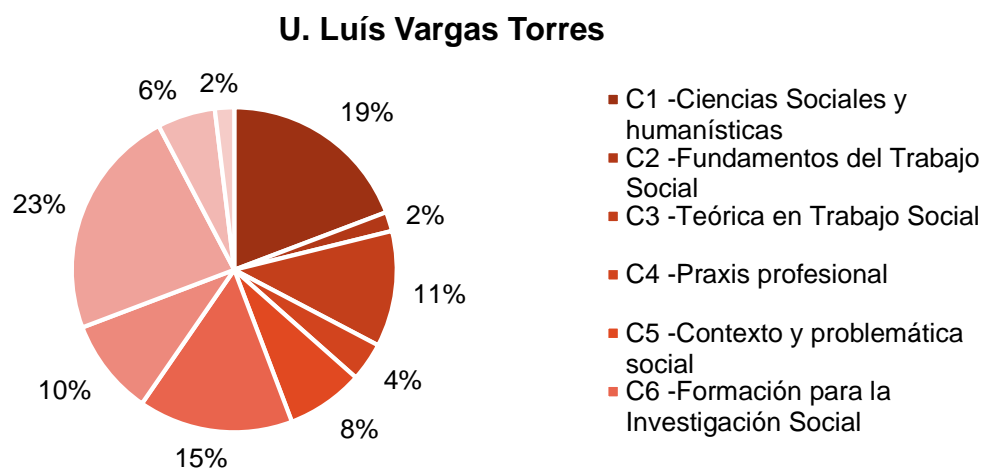
4.19.6.3 Distribución de contenidos

Para la formación en investigación, la propuesta es una sólida apuesta que ratifica el avance en el país frente a la centralidad del desarrollo de las competencias de problematización, búsqueda, indagación, teorización y levantamiento de información empírica. La propuesta plantea además de las tradicionales asignaturas metodológicas, un espacio para la enseñanza de las técnicas de investigación, la estadística y la sistematización de experiencias.

En cuanto al desarrollo de habilidades para la producción científica tiene previstas asignaturas tan interesantes como la de escritura científica y narrativas. Igualmente, en el plano comunicacional, como un valor agregado tienen previsto las de comunicación humana, oral y de las TICS.

Gráfico 18

Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres.



4.19.7 Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

En 1967 un grupo de manabitas inició un proyecto para que en la Provincia se cree una institución de educación superior, luego de una ardua jornada y actividades durante un año, en 1968 se abrió una extensión de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de

Guayaquil. El decano de esta extensión fue el Dr. Medardo Mora Solórzano, que era diputado del Congreso Nacional, bajo su gestión consiguieron los primeros recursos económicos para comprar un terreno y construir la futura universidad propia de la ciudad (ULEAM, 2019).

Es así que, el 13 de noviembre de 1985 mediante el Registro Oficial 313 se oficializa la creación de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” más conocida como ULEAM. Fue creada como una entidad pública financiada por el Estado y sin fines de lucro de carácter crítico, científico, pluralista y democrático. La matriz de esta Universidad se encuentra en Manta, que es una de las cinco ciudades principales del país, pero con el pasar de los años se ampliaron 4 extensiones en la misma provincia de Manabí, en los cantones de Pedernales, El Carmen, Bahía de Caráquez y Chone. Actualmente, la universidad tiene 35 carreras de pregrado y 17 de post-grado distribuidas en sus 19 Facultades (ULEAM, 2019).

4.19.7.1 Carrera de Trabajo Social

En cuanto a Trabajo Social, en 1977 se crea la Escuela de la misma, aunque como una carrera adscrita de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. La decana encargada es la Lcda. Olga Vélez, quien años más tarde fue la directora de la carrera, que estableció las vías de desarrollo académico, pero se retiró debido a sus labores como trabajadora social del Ministerio de Salud Pública de Manabí (Facultad de Trabajo Social, 2014).

En 1977 se crea la Escuela de Trabajo Social, como carrera adscrita de la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la ULEAM. Se nombró responsable a la Lcda. Olga Vélez de Mendoza, quien inició la facultad en vías de desarrollo académico, siendo electa posteriormente como la directora de la carrera (ULEAM, 2019). Cuando ya se creó la ULEAM en 1985, la Lcda. Isabel Montero asume el cargo como directora de carrera de una Escuela que nace como independiente el 19 de junio de 1986 a través de la Resolución 201-1986-SG-CSC, bajo su dirección con cuatro años de estudio se otorga el título de Trabajador Social y con cinco años de estudio el título de Licenciado en Trabajo Social.

Bajo el mando de la siguiente dirección a cargo de la Lcda. Matilde Peñafiel, se trabajó en el diseño curricular y en el reglamento propio de la Escuela de Trabajo Social que



englobe también las prácticas. Se establecieron relaciones con la CELATS, otorgando la oportunidad tanto a docentes como a estudiantes de viajar a seminarios, talleres y reuniones de trabajo de forma nacional e internacional. Posteriormente, con bases sólidas, se propone la elaboración de un proyecto para transformar la Escuela en la Facultad de Trabajo Social, esta iniciativa estuvo liderada por la Lcda. Carmita Álvarez, dicha propuesta fue aprobada por el consejo universitario el noviembre de 2002 (Facultad de Trabajo Social, 2014).

Con la aprobación de la Constitución de 2008, la Facultad de Trabajo Social, realizó un nuevo rediseño de la malla curricular, para que la formación respondiera a las problemáticas de la realidad social. En este rediseño, se establece como objeto de Trabajo Social las necesidades sociales de las personas que son expresadas en problemas sociales *a nivel individual, familiar, comunitario y grupal*, y que generalmente se generan por aspectos económicos, políticos e ideológicos (Facultad de Trabajo Social, 2014).

Ilustración 6

Campus de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí



4.19.7.2 Énfasis formativos en Trabajo Social

Si bien es una constante la preocupación por brindar una sólida fundamentación en Ciencias, la ULEAM, se destaca por la profundidad de la formación en sociología, desde las teorías y métodos, hasta corrientes tan interesantes y de tanta utilidad formativa como la sociología de la familia, rural y urbana y en políticas públicas y sociales. La formación para la intervención incluye un rango extenso de acciones organizadas en métodos propios de la profesión, como lo son el Trabajo Social de casos, con grupos, comunitario y familiar, para lo

cual adoptan modelos de intervención, es decir, parámetros claros y necesarios para llevar a cabo la intervención profesional. De igual manera, la formación para la investigación es contundente, dedica un grupo de asignaturas que posibilitan tanto la transmisión científica como las habilidades requeridas para la realización de diagnóstico con solidez técnica que posibiliten una intervención pertinente con la naturaleza del problema social. Entre las asignaturas que vinculan la intervención con la investigación, el plan prevé dos niveles de sistematización de experiencias.

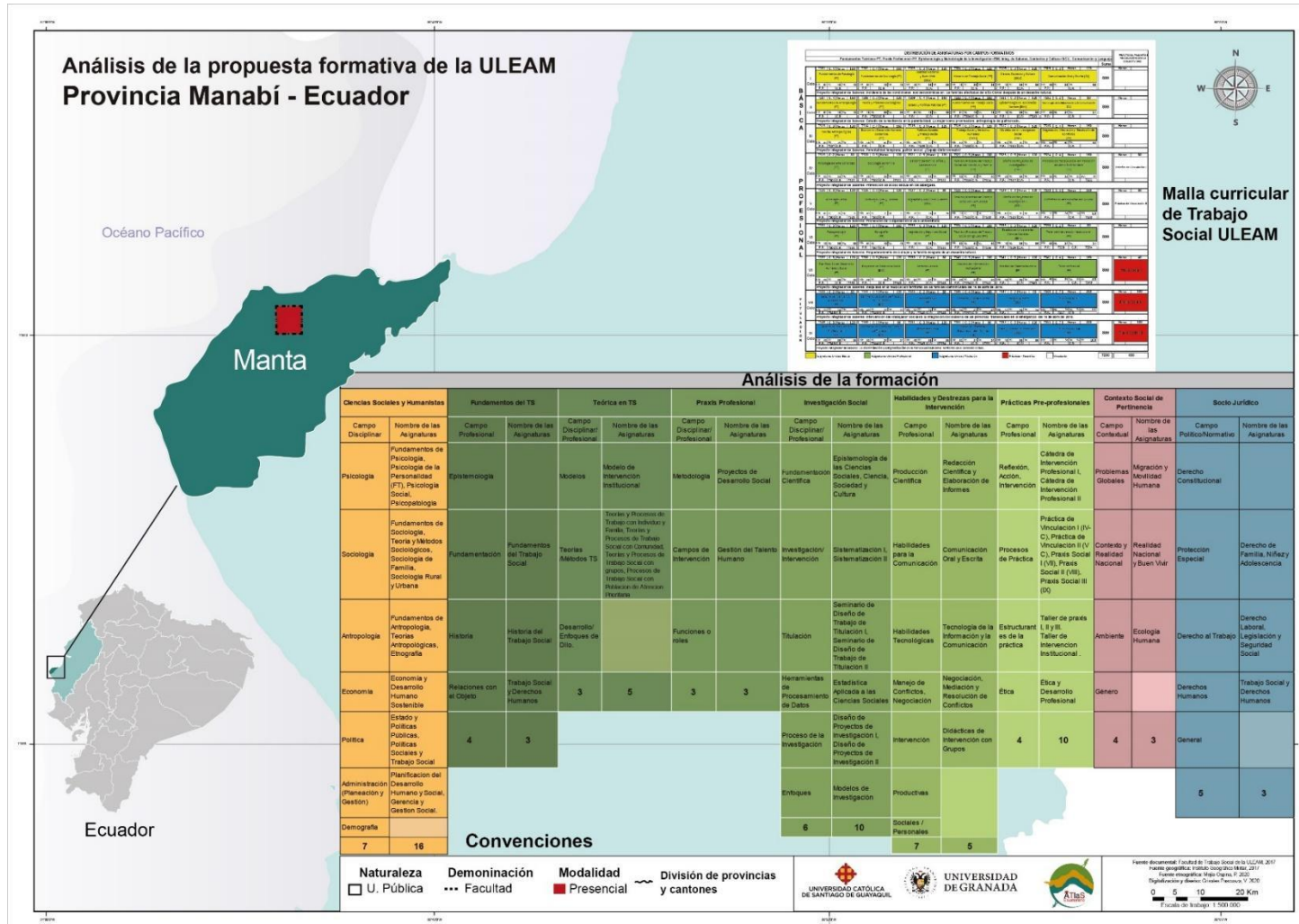
Un elemento distintivo de la propuesta, son los espacios de acompañamiento y reflexión para la práctica, como de la cualificación técnica desde el espacio del Taller para la praxis y la intervención institucional.

De igual manera en la formación de contexto, la preocupación por los procesos migratorios, la movilidad humana y la ecología humana. La propuesta de formación en contexto se alinea con el enfoque de desarrollo del país del Buen vivir. En cuanto a la formación socio-jurídica la apuesta está orientada a la legislación familiar, laboral y en derechos humanos.



Mapa 9

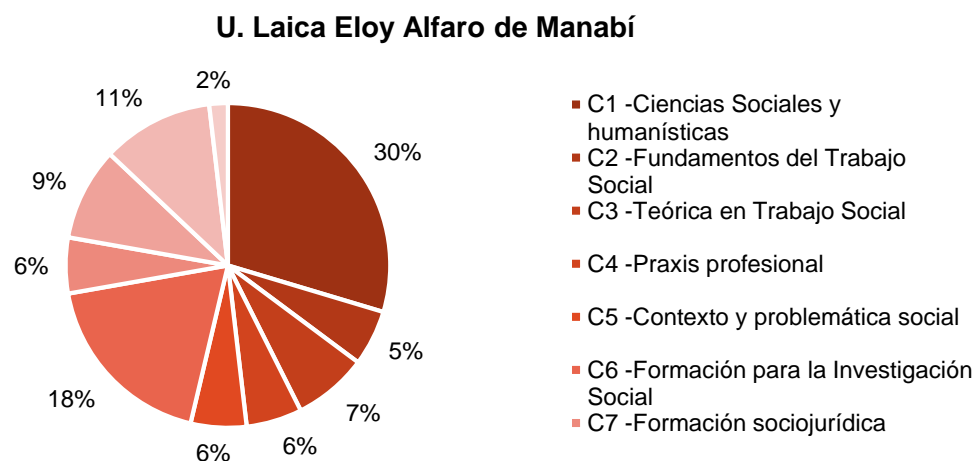
Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí



4.19.7.3 Distribución de contenidos

Gráfico 19

Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí



4.19.8 Universidad Técnica de Manabí

La Universidad Técnica de Manabí, conocida también como UTM es una universidad estatal sin fines de lucro ubicada en la ciudad de Portoviejo. Su creación se dio en el período presidencial de José María Velasco Ibarra a través del Decreto Legislativo del 29 de octubre de 1952, aunque empezó a funcionar el 25 de junio de 1954 con las Escuelas de Medicina Veterinaria e Ingeniería Agrícola.

Actualmente la Universidad ofrece una oferta académica de 37 carreras distribuidas en 10 facultades. Se ubica como una institución de categoría B según el CEAACES⁶⁷. En junio de 1979 esta universidad crea la Escuela de Trabajo Social mediante resolución del consejo universitario, iniciando las actividades académicas en el mes de agosto del mismo año. El currículo académico inicial, no contaba con una articulación entre la teoría y la práctica, razón por la cual se nutría de las experiencias de las demás escuelas de Trabajo Social del país.

⁶⁷ Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Aunque en 1984 hubo una reforma del currículo académico que respondía a la realidad social del momento marcada por el modelo del materialismo histórico y dialéctico, y los métodos de grupo y caso. En mayo de 1998 se crea la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales, y la Escuela de Trabajo Social pasa a formar parte de la misma. Desde el período de 1979 hasta 1998 la Carrera ofertó ciclos anuales, pero a partir de septiembre del 98 lo realizó por semestre, tal como se había dispuesto en la Ley de Educación Superior.

4.19.8.1 La Carrera de Trabajo Social

La carrera se apertura con aproximadamente 100 estudiantes, y desde ese momento hubo un crecimiento y decrecimiento en la matrícula de estudiantes. No obstante, luego de la reforma de la Constitución de 2008 donde se enfatizó en las políticas sociales, hubo un incremento significativo en los estudiantes matriculados en Trabajo Social de la UTM. El cambio de normativas evidencia la importancia de profesionales de esta disciplina en las instituciones privadas y públicas a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar de la población, lo que permitió que se oferte la carrera en modalidad distancia (Aveiga, 2018).

En la actualidad la UTM, en todas sus facultades tiene aproximadamente 12.500 estudiantes, de estos 53 tienen discapacidad física, visual, auditiva o intelectual. Asimismo, cuenta con 576 profesores de los cuales 16 tienen algún tipo de discapacidad. Esto la convierte en la universidad de Ecuador con mayor porcentaje de actores estudiantiles con discapacidad. Lo que ha permitido que sea la pionera en temas relacionados a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario, así como en la incorporación de temas de perspectiva de género o educación sexual en la malla curricular (De la Herrán et al., 2015).



Ilustración 7

Campus de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí.



Esta malla continua una misma línea formativa de la ULEAM, al tener la misma propuesta formativa. Geográficamente las dos universidades se encuentran en la provincia de Manabí y responden a una orientación académica compartida, desde una asesoría externa.

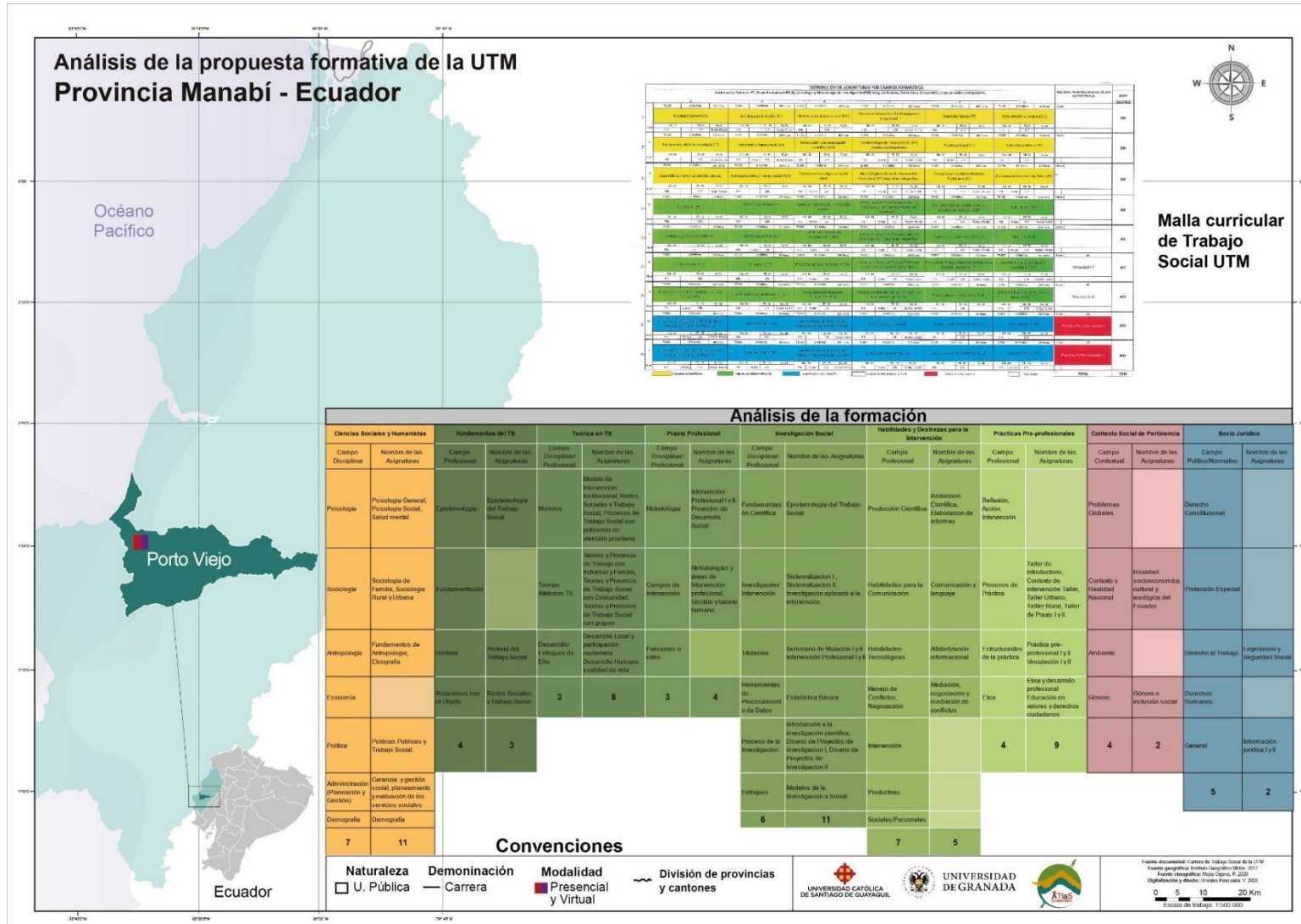
Existen pequeñas diferencias, como la formación en sociología, de menos cantidad de horas en esta propuesta. Y en antropología la ULEAM prevé una asignatura adicional en Teorías y Métodos Antropológicos y formación en economía y desarrollo sustentable que la UTM no considera.

En cuanto a la formación en los fundamentos del Trabajo Social, la propuesta plantea abordar su formación desde la discusión epistemológica e histórica, con énfasis en redes sociales.

De otra parte, la formación metodológica es más solvente, al dedicar más tiempo en la formación tanto desde la perspectiva de los modelos de intervención como de los métodos de individuo, familia, comunidad y grupos; y a la formación en teorías del desarrollo tanto local como humano. Entre los campos, hay un espacio para la formación de manera general y una materia en específico que da cuenta de la gestión del Talento Humano.

Mapa 10

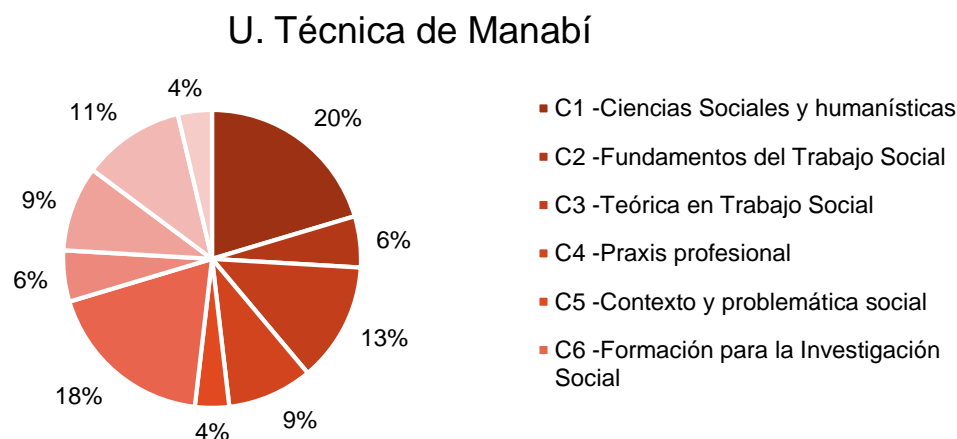
Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Manabí



4.19.8.2 Distribución de contenidos

Gráfico 20

Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad Técnica de Manabí



La malla es una de las más diversas, en el sentido que articulan conocimientos de diferente naturaleza para la formación de trabajadores sociales

4.19.9 Universidad de Machala

La universidad fue el resultado de la movilización de la sociedad Orense, quienes veían la necesidad de contar con un centro de enseñanza superior en la ciudad de Machala. Luego de protestas y represalias en 1969, mediante decreto de Ley No. 69-04, del 14 de abril de 1969, de la República del Ecuador se creó la Universidad, siendo la primera Facultad la de Agronomía y Veterinaria.

La Universidad fue encargada a la Casa de la Cultura en sus inicios, hasta que un año después de su creación fue nombrado al Ing. Galo Acosta Hidalgo como Vicerrector titular, encargándose del rectorado. Durante esta administración se emprendió fundamentalmente la organización de la universidad.

Fueron varios las administraciones que contribuyeron al crecimiento y desarrollo de la Universidad. La demanda creciente de los jóvenes hizo que se fueran creando paulatinamente las diferentes Facultades, entre ellas la de Ciencias Sociales, a la que pertenece la Carrera de Trabajo Social.

Ilustración 8

Campus de la Universidad de Machala



4.19.9.1 La Carrera de Trabajo Social

Hacia finales de la década del ochenta e inicios del noventa se advertía la necesidad de formar Trabajadores Sociales en la UTMACH, debido a la creciente demanda del mercado laboral. Por ello, en 1992 el Departamento de Planificación de la UTMACH encarga un estudio a los sociólogos, Dalton Burgos y, Aidé Martínez, con la asesoría de los profesores de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Cuenca, Lic. Raúl Gómez y Eloy Palacios. Para ello, se levantó información con la participaron estudiantes de sociología de los últimos años. El estudio fue socializado en talleres, en donde se recibieron observaciones y comentarios y adicionalmente, se contó con la consulta y visiones sobre la orientación que debía tener la Carrera del Colegio de Trabajadores Sociales de El Oro. Luego de ello, el 31 de mayo de 1993 se crea la Carrera de Trabajo Social, programa adscrito a la Escuela de Sociología, bajo el decanato del Dr. Alfonso Chun Jurado.

Vale indicar que el proyecto de la Carrera se inscribe en el paradigma constructivista, histórico-cultural del Desarrollo Humano que la UTMACH ha adoptado en el proceso de formación de profesionales. La apertura de la Carrera contó con 157 alumnos matriculados, observando un ascenso en los dos años subsiguientes que registraron 198 alumnos y 229 respectivamente, indicador que nos demuestra el interés por la profesionalización. Para el periodo de 1996 y 1997 la carrera tiene a sus primeros

egresados, y siendo en el periodo 1998-1999 que registra la graduación de 38 licenciados en trabajo social. (UTMACH, 2021).

La Carrera de Trabajo Social es ofrecida en modalidad presencial con un número máximo de 7 paralelos, y un promedio de 40 estudiantes por paralelo. Su visión es formar trabajadores sociales con capacidades para intervenir de manera crítica, propositiva, responsable y ética en la contribución al acercamiento de solución a los problemas que afectan al Bienestar social. (UTMACH,2021).

4.19.9.2 Énfasis formativos en Trabajo Social

La malla plantea una formación con algunas particularidades con relación a las otras propuestas formativas. Su propuesta formativa en los fundamentos del Trabajo social es sólida, plantea un recorrido desde la reflexión epistemológica, contextual y disciplinar. De igual manera, en la formación teórica con énfasis en la gestión y la intervención con grupos. La formación para la intervención plantea varios espacios de integración de saberes, en materias dedicadas a la enseñanza de los campos de intervención, con una amplia oferta formativa de ellos y con materias dedicadas a la parte metodológica. Entre los tres campos de fundamentos, teorías y metodologías la malla plantea la mayor dedicación horaria del plan formativo.

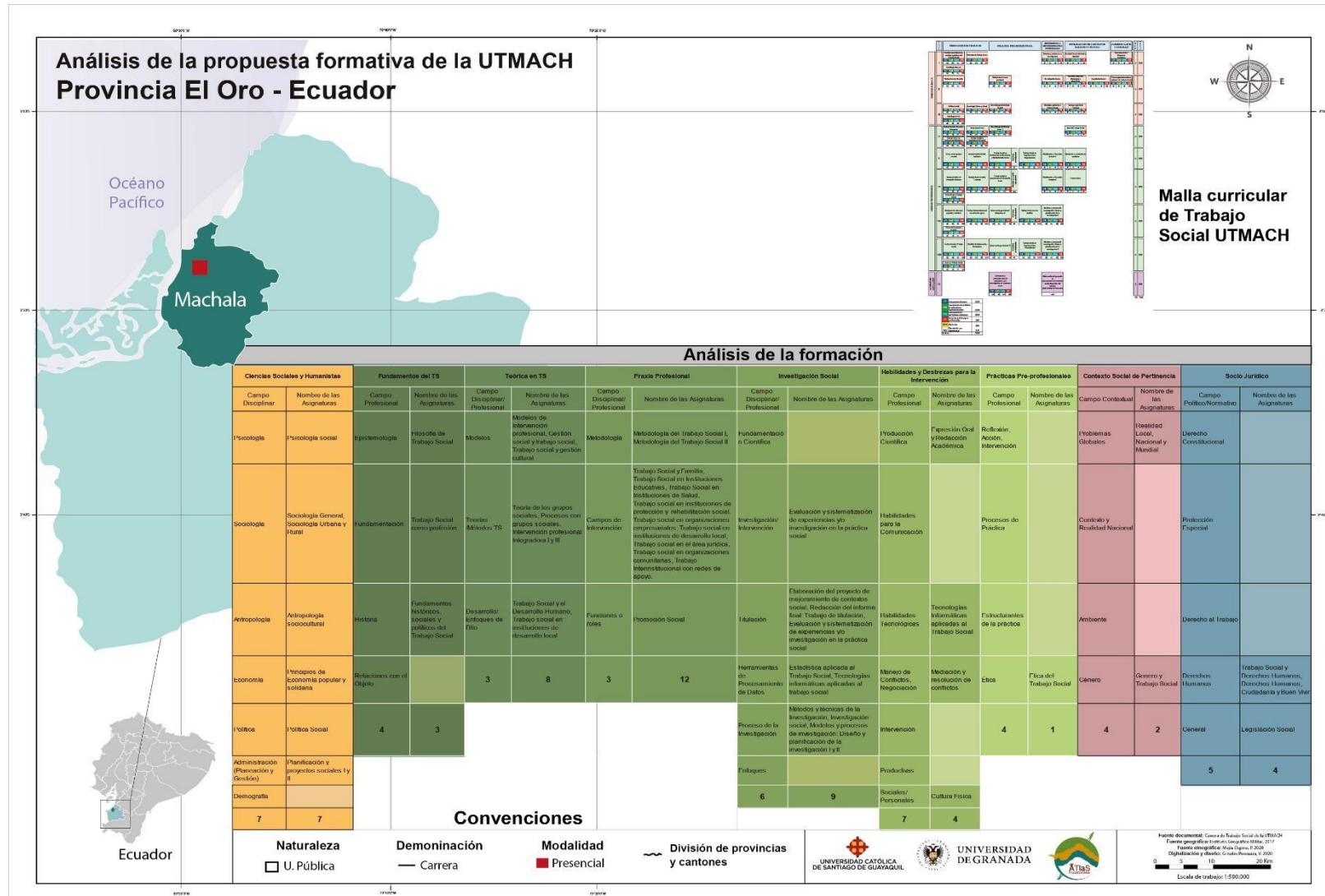
En cuanto a la formación en investigación, llama la atención la manera como está estructurada y los nombres usados para las materias. En cuanto a la formación socio-jurídica y de contexto, asume una propuesta general, desde el amplio campo de entender la realidad social y la legislación social.

Otros elementos de mucho valor formativo es la enseñanza de habilidades tecnológicas e informativas para el manejo de datos, el manejo de conflictos y la formación en perspectiva de género.



Mapa 11

Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Machala



4.19.10 *Universidad de Milagro*

La Universidad Estatal de Milagro, se inauguró oficialmente como extensión universitaria de la Universidad Estatal de Guayaquil el 4 de julio de 1969, inició con aproximadamente 262 estudiantes de las especializaciones de Físico-Matemático, Historia y Geografía y Literatura y Castellano. Posteriormente, en el año 2000 se presentó el proyecto #21-459 en el que se formula la *Ley de Creación de la Universidad Nacional Autónoma de Milagro*.

Aunque es en 2001, que mediante el Registro Oficial 261 que se aprueba la creación de la Universidad Estatal de Milagro con una administración autónoma. También es conocida por sus siglas UNEMI, tiene su matriz en el cantón Milagro. En la actualidad oferta carreras de grado y posgrado en la modalidad presencial, semipresencial y on-line (Universidad Estatal de Milagro UNEMI, 2015).

4.19.10.1 Carrera de Trabajo Social

En la facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, se encuentra la carrera de Trabajo Social, que es una de las pocas carreras que se ofertan en las tres modalidades de estudio. Trabajo Social, se empezó a ofertar desde 2016, luego de afianzar lazos de cooperación internacional con la Dominican University, una universidad con sede en Chicago, que brindó la asesoría académica para esta nueva oferta académica.

Ilustración 9

Campus de la Universidad de Milagros



4.19.10.2 Énfasis formativos en Trabajo Social

En esta propuesta llama la atención la forma en la que se nombran las asignaturas. En el campo de las ciencias hay dos opciones declaradas que llaman la atención. En la Psicología, la formación se orienta a la Psicología Social, en dos niveles de formación; y en la perspectiva económica, por la Economía Social y Solidaria. Frente a la formación en fundamentos, la malla plantea la presencia de asignaturas que abordan desde la reflexión del conocimiento, su consolidación, posicionamiento profesional y lo que se puede intuir es el objeto de la formación, referido al bienestar social y colectiva, desde una perspectiva intercultural. En cuanto a la intervención, no es muy clara la perspectiva desde la cual se plantea, tanto en la parte metodológica como teórica. En cuanto a la praxis, existe un interés por la intervención comunitaria, familiar y laboral.

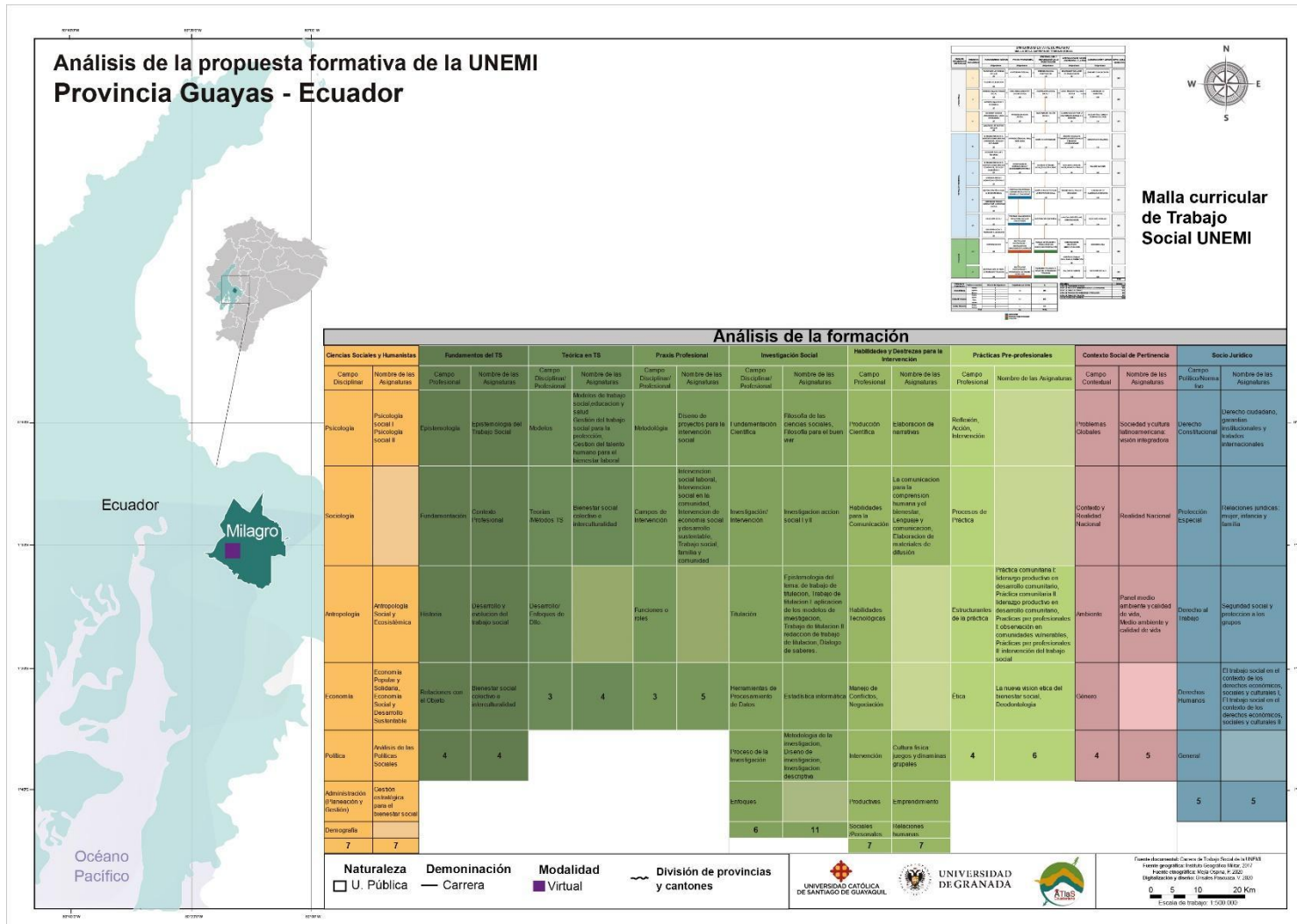
Frente a la formación en investigación, existen dos materias que abordan la formación desde la perspectiva metodológica, acompañadas de diversos espacios de trabajo y formación, para el desarrollo de los estudios de Grado y la elaboración de narrativas científicas o la elaboración de material para la difusión.

Dos elementos que le aportan valor al desarrollo de habilidades para la intervención son el desarrollo de dinámicas lúdicas y las propuestas de emprendimiento.



Mapa 12

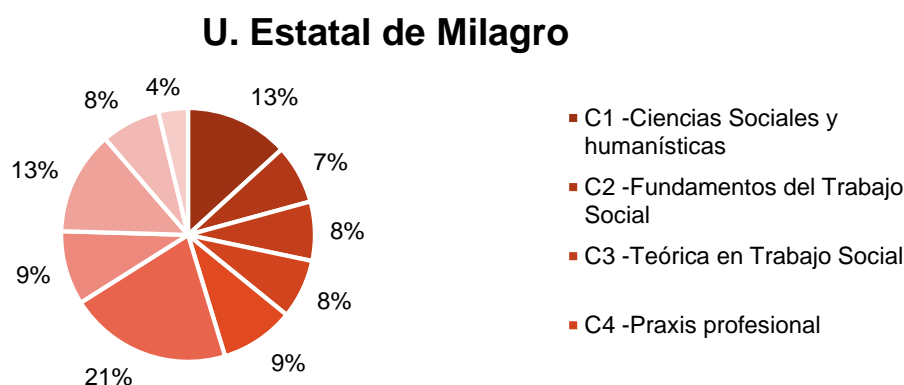
Análisis de la malla de la unidad académica en Trabajo Social- Universidad Técnica de Milagro



4.19.10.3 Distribución de contenidos

Gráfico 21

Análisis de la distribución por campos formativos en la Universidad de Milagros



Es a partir de estas propuestas formativas que las y los trabajadoras sociales pretenden hacer frente a las problemáticas sociales y estructurales como la desigualdad, inequidades e injusticias sociales. Por tanto, se entiende que la integridad de la formación recae en la solidez de su formación como profesional de la intervención social. (Falla, 2017) menciona que la intervención profesional puede entenderse “como una acción social que, desde su estructura epistemológica y metodológica, permite hacer un giro hacia nuevas formas de intervención en las realidades sociales, a partir de su comprensión” (p. 125).

Lo que se puede identificar en las características formativas, es que, si bien no es el énfasis con mayor porcentaje de dedicación, si está presente en las unidades académicas. El desarrollo de las competencias para la intervención igualmente requiere un conocimiento del contexto y de la problemática social, siendo este énfasis débil en las características, así como la comprensión del sujeto, sus situaciones y circunstancias. La comprensión de lo social, desde diversas perspectivas, o la cuestión social, o el bienestar social, calidad de vida o desarrollo humano, se ubica en algunas escuelas, siendo este otro factor que puede limitar la formación, por la necesidad de comprender las tensiones y desequilibrios entre los derechos y la satisfacción de necesidades.

Por su parte, Corvalán (1996) identifica dos tipos de intervención social; la primera la caritativo-asistencial, que hace referencia a un conjunto de acciones de beneficencia; la

segunda la intervención de carácter sociopolítico, dicho carácter está dado “por la concepción de la misma en torno a objetivos societales mayores y relacionados con el funcionamiento del modelo de desarrollo de una sociedad, especialmente en términos de situarse explícitamente como un apoyo o como una crítica al mismo” (p. 4).

Desde Trabajo Social, *la política social* es definida como una intervención social que es puesta en marcha a nivel macro por el Estado (Corvalán, 1996). Las políticas públicas que son implementadas por instituciones gubernamentales han constituido el espacio dominante en el desarrollo de la práctica profesional del Trabajo Social (Prado, 2014), pero esta visión no es muy clara al contar con pocas escuelas que dedican espacios a la formación en políticas públicas y sociales.

Desde una perspectiva orientada a la intervención en lo social, se posibilitan formas más amplias de comprender y explicar las problemáticas sociales. De esta forma, es factible pensar que el *enfoque de derechos* sustentado en los Derechos Humanos es capaz de dar contención y enriquecer los derechos sociales para mejorar su aplicación en la sociedad. Así, por ejemplo, el diseño de las políticas públicas concebidas desde la lógica de obligación gubernamental o estatal para el cumplimiento efectivo de los Derechos Humanos facilita la perspectiva que implica una dirección distinta y más amplia de la intervención social de Trabajo Social. Entonces, como efecto de esto, la intervención se vuelve más abarcadora y compleja y el campo de actuación se amplía a distintos sectores como es la educación, acción social, vivienda, protección social, entre otras; generando nuevas formas de intervención social (Carballeda, 2016). El *enfoque de derechos* otorga un nuevo orden para la intervención social, debido a que los componentes que la integran se abordan desde esta perspectiva.

La formación, en algunas escuelas, se ha enriquecido con la vinculación de la investigación con la acción y la reflexión, superando el limitar la acción profesional únicamente al plano operacional, ya que es fundamental establecer una estrecha relación entre la intervención y el sistema de comprensión social que la configura.

Se denotan nuevas búsquedas teóricas frente al Género, las Migraciones, la Gerontología o la Ecología, que resignifican la intervención de las y los profesionales y contribuye a superar visiones hegemónicas



De otra parte, existe un acuerdo implícito a la necesidad de brindar una formación sociojurídica, desde el abordaje de los derechos humanos y/o constitucionales, y la legislación vigente en distintas materias, como lo relacionado con la problemática de la mujer, la infancia y la familia o lo que entra en el campo del Derecho Laboral.

Frente a la perspectiva de análisis del contexto, la tendencia es hacia las teorías del desarrollo, seguido por la calidad de vida y el bienestar laboral. La discusión sobre la *cuestión social* no existe en el país, ni tampoco la perspectiva crítica del Trabajo Social, optando más bien por los modelos más clásicos, identificados con los conocidos métodos tradicionales, del trabajo social, que por los modelos y métodos tal y como se utilizan internacionalmente hoy, a partir de los años 80-90 del siglo XX.





Capítulo V

Pertinencia social de la formación en Trabajo Social: Formando en lo local para la intervención *glocal*



5 Capítulo V. La pertinencia social de la formación: materiales e instrumentos para la planificación curricular en las escuelas de trabajo social ecuatorianas

En este quinto capítulo se abordan aspectos geográficos, políticos, sociales e históricos de Ecuador y de cada una de las unidades socio-espaciales investigadas, con el fin de ofrecer al lector una visión general del país respecto a la problemática que nos ocupa. Se examina el sistema político ecuatoriano desde una visión histórica, al estar en estrecha relación con el origen y desarrollo del Trabajo Social, por ser el dinamizador del Sistema de Educación Superior y sus procesos.

Tras la exposición sobre la formación en Trabajo Social en su contexto, en este capítulo se presenta la ubicación de cada escuela de Trabajo Social, ilustrada con los mapas que representan sus características sociodemográficas, de condiciones de calidad de vida y las densidades poblacionales, para situar la *pertinencia social* de la formación dada, pretendiendo aportar elementos valiosos a la reflexión sobre las necesidades y problemas sociales con las que se enfrenta el trabajador social graduado y que se configuran en retos y tendencias para pensar la profesión geolocalmente.

5.1 Características geo-políticas y socio-históricas de los territorios de incidencia de las unidades académicas en el Ecuador

La República del Ecuador se localiza entre los Andes Centrales y la Amazonia, en el paralelo 0, donde se divide la Tierra en dos hemisferios (hacia el norte y hacia el sur); es uno de los 13 países de América del Sur. Limita al norte con Colombia, al sur y al este con Perú y al oeste con el océano Pacífico. Según los datos ofrecidos por la Secretaría Técnica Planifica Ecuador -SENPLAES- en 2020, Ecuador tiene una extensión geográfica de 256.370 kilómetros cuadrados distribuidos geográficamente en 4 regiones (Costa, Sierra, Amazónica e Insular⁶⁸ y con una división político- administrativa en 24 provincias, 221 cantones, 405 parroquias urbanas y 778 parroquias rurales (Instituto Geográfico Militar, 2013, p. 40); el

⁶⁸ Las Provincias de la Región Costa son: Esmeraldas, Manabí, Los Ríos, Guayas, Santo Domingo de los Tsáchilas, y Santa Elena y El Oro; en la Región Sierra son: Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Bolívar, Cañar, Azuay y Loja; en la región Amazonía son: Sucumbíos, Napo, Pastaza, Orellana, Morona Santiago y Zamora Chinchipe; y en la región Insular: las Islas Galápagos, con trece islas principales.



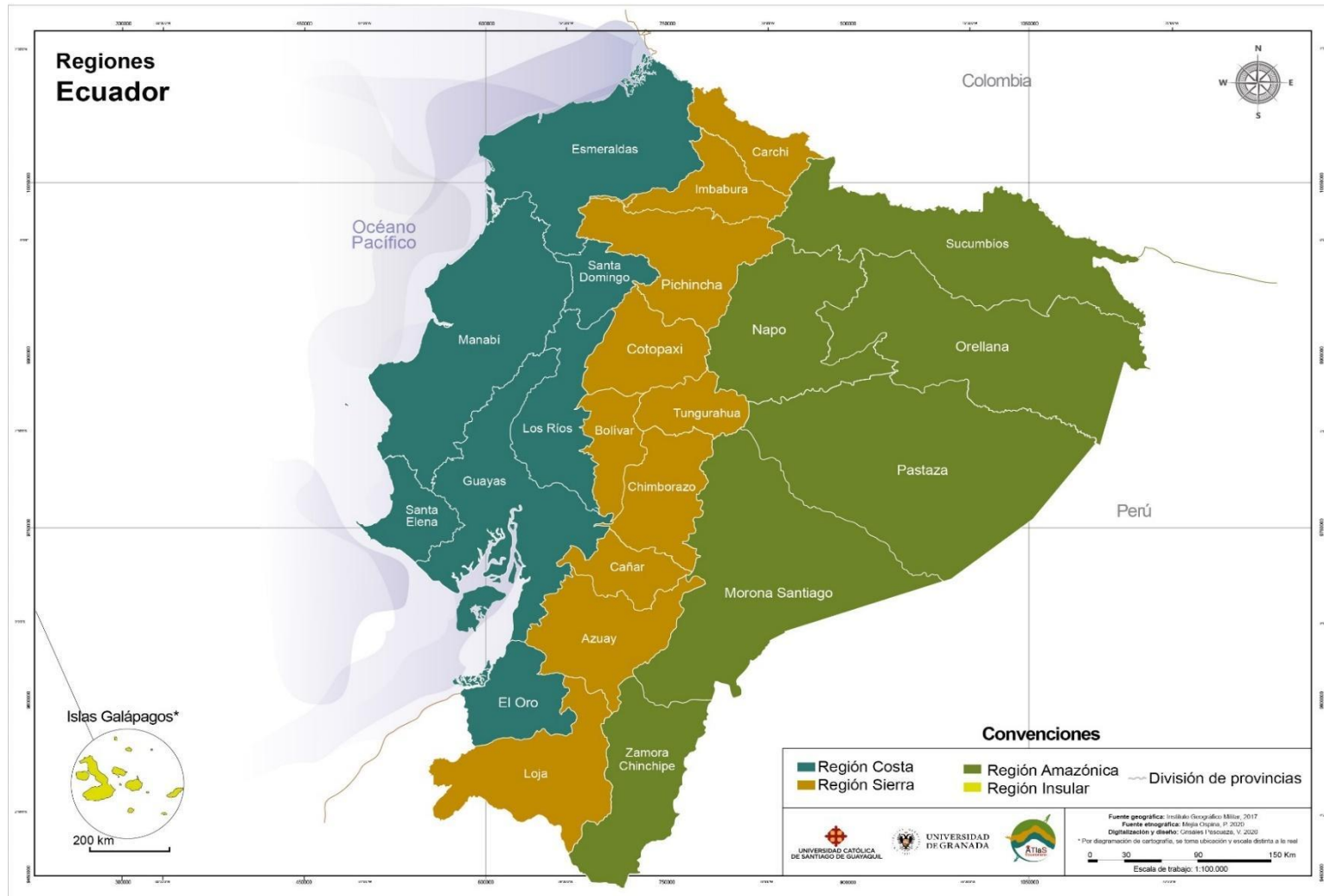
país, además, se encuentra organizado en 9 zonas administrativas para la planificación⁶⁹; en esta organización territorial, actualmente viven 17,5 millones de personas.

En el siguiente mapa se muestran las provincias y regiones geográficas citadas, cabe destacar que la zona Costa es la de mayor densidad de población.

⁶⁹ La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, conformó niveles administrativos de planificación: zonas, distritos y circuitos a nivel nacional; que permitirán una mejor identificación de necesidades y soluciones efectivas para la prestación de servicios públicos en el territorio. Las zonas están conformadas por provincias, de acuerdo a una proximidad geográfica, cultural y económica. Son 9 zonas de planificación: Zona de Planificación 1 (Esmeraldas, Imbabura, Carchi, Sucumbíos), Zona de Planificación 2 (Napo, Orellana), Zona de Planificación 3 (Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Pastaza), Zona de Planificación 4 (Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas), Zona de Planificación 5 (Santa Elena, Guayas, Bolívar, Los Ríos, Galápagos), Zona de Planificación 6 (Cañar, Azuay, Morona Santiago), Zona de Planificación 7 (El Oro, Loja, Zamora Chinchipe), Zona de Planificación 8 (Distrito Metropolitano de Guayaquil), Zona de Planificación 9 (Distrito Metropolitano de Quito). Cada zona está constituida por distritos y estos a su vez por circuitos. Desde este nivel se coordina estratégicamente las entidades del sector público, a través de la gestión de la planificación para el diseño de políticas en el área de su jurisdicción. El distrito es la unidad básica de planificación y prestación de servicios públicos. Coincide con el cantón o unión de cantones. Se han conformado 140 distritos en el país. Cada distrito tiene un promedio de 90.000 habitantes. Sin embargo, para cantones cuya población es muy alta, como Quito, Guayaquil, Cuenca, Ambato y Santo Domingo de los Tsáchilas; se establecen distritos dentro de ellos. El circuito es la localidad donde los conjuntos de servicios públicos de calidad están al alcance de la ciudadanía, está conformado por la presencia de varios establecimientos en un territorio dentro de un distrito. Corresponde a una parroquia o conjunto de parroquias, existen 1.134 circuitos, con un promedio de 11.000 habitantes” (SENPLADES, 2020, p. 1).



Mapa 13
Regiones geopolíticas del Ecuador.



El país posee una de las más altas concentraciones de cursos fluviales del mundo. Además, cuenta con una gran diversidad por km², siendo uno de los países con mayor biodiversidad del mundo. En 2008, se convirtió en el primer país del mundo en tener Derechos de la Naturaleza garantizados en su Constitución.

El idioma oficial es el español, con diversas modalidades o dialectos dependiendo de cada región o zona. Además, las lenguas kichwa y shuar están reconocidas como idiomas co-oficiales de relación intercultural, de acuerdo con lo establecido el artículo 2 de la Constitución de Ecuador. Por otra parte, las lenguas wao terero, tsáfiqui y otros idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas del país en las zonas donde habitan.

El número de habitantes por km² hace que el país sea el más densamente poblado de América del Sur y el quinto en toda América. De acuerdo con los datos de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), en 2019 el 63% de la población se concentra en lugares urbanos y el 37%, en lugares rurales. Las tres ciudades principales son Quito, capital del país, Guayaquil y Cuenca, donde se concentra la mayoría de la población urbana.

Según el Censo 2010, la distribución de la población por grupos poblacionales es la siguiente:

Tabla 29
Grupos poblacionales

Mestizo s	Montubio s	Afroecuatoriano s	Indígenas	Blanco s	Otros
71.9%	7.4%	7.2%	7.0%	6.1%	0.4%

Fuente. Censo de Población y Vivienda 2010. (Villacís & Carrillo, 2012, p. 26).

Según la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo, en junio de 2021 la pobreza a nivel nacional alcanzó el 32,2%, mientras que la pobreza extrema fue de 14,7%. En el área urbana, la pobreza alcanzó el 24,2% y la pobreza extrema el 8,4%. En lo que respecta al área rural, la pobreza llegó al 49,2% y la pobreza extrema fue de 28,0%. Por otra parte, la



tasa de desempleo a nivel nacional fue del 5,1%, 6,8% en el área urbana y 1,9% en el área rural. Además, la tasa de desempleo se ubicó en 6,7% para las mujeres y 4,0% para los hombres. Sumado a esto, a junio 2021, el coeficiente de Gini, a nivel nacional, fue de 0,493 (INEC, 2021)

Por otro lado, el Informe sobre Desarrollo Humano 2020 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) muestra que el IDH de Ecuador en 2019 fue de 0.759, lo cual significa que el desarrollo humano en el país es alto, ocupando el 86° puesto entre 189 países y territorios a nivel mundial. En este sentido, en el informe se destaca también que entre 1990 y 2019, el IDH de Ecuador tuvo un incremento del 17,1%. Además, en este mismo informe, se señala que el índice de desigualdad de género en el país fue de 0,384 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020).

5.2 Dimensión cultural-étnica

Ecuador es un país muy diverso, no solo en el ámbito natural sino también en el cultural. Como se pudo observar en la tabla de grupos poblacionales, la población del país está compuesta por personas mestizas, afroecuatorianas, montubios e indígenas. Esto representa una riqueza enorme en cuanto a aspectos que giran en torno a lo étnico cultural, sin embargo, en las sociedades persisten las desigualdades sociales acompañadas de discriminación.

5.2.1 Población Indígena

El país cuenta con 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas⁷⁰ con presencia en las tres regiones de Ecuador continental, siendo la Amazonía la que mayor parte de la población indígena concentra (24,1%). De acuerdo con datos recogidos por el Consejo de Desarrollo de

⁷⁰ De acuerdo con el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE); una *nacionalidad* es el conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma, y culturas comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad. Mientras que los *pueblos* son las colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal.



las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), las nacionalidades indígenas se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

1. Costa: Awá, Chachi, Epera y Tsa'chila
2. Sierra: Kichwa (andino)
3. Amazonía: Achuar, Shiwiar, A'í Cofan, Waorani, Kichwa (amazónico), Secoya, Shuar, Siona, Andoa y Zápara

En la región Costa, la nacionalidad Awá está presente en las provincias de Carchi, Esmeraldas e Imbabura; mientras que las nacionalidades Chachis y Épera se concentran en diferentes zonas de Esmeraldas. Por último, se estima que la población de la nacionalidad Tsa'chila se localiza en Santo Domingo de los Tsáchilas.

En cuanto a los pueblos de la región Costa, el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador (CODENPE) señala que son dos: Huancavilca, cuya población se encuentra en las provincias de Santa Elena y Guayas, específicamente desde la Isla Puná hasta el sur de la provincia; y el pueblo Manta, en la provincia de Manabí, en el cantón homónimo, aunque también existe presencia de este pueblo en Guayas (Playas y Guayaquil).

Estos pueblos configuran la riqueza multiétnica de la región, sobre todo de Esmeraldas, Manabí y Guayas, provincias donde se encuentran ubicadas varias de las unidades académicas ecuatorianas de Trabajo Social. Además, son reconocidos por realizar múltiples esfuerzos de recuperación y preservación de su identidad cultural, a pesar de no conservar sus idiomas ancestrales, debido a una serie de eventos socioculturales que llevaron a la pérdida de sus lenguas nativas. No obstante, cabe mencionar que, al ser pueblos con muy baja población, su situación tiende a ser altamente vulnerable.

Por otra parte, dentro de la nacionalidad *Kichwa* de la zona interandina se reconocen diversos pueblos que comprenden toda la región. En Cañar se localiza el pueblo Pasto, así como también el pueblo Kañari, el cual se encuentra además en Azuay. En Cotopaxi está el pueblo Panzaleo, en Bolívar el pueblo *Waranka* y en Chimborazo el pueblo Purwa. En la provincia de Imbabura existe presencia de varios pueblos, entre ellos Karanki, Otavalo,



Natabuela, Kitu Kara y Kayambi, localizado también en Pichincha. Además, en Tungurahua están los pueblos Chibuleo, Kisapincha y Salasaka, y en Loja, Palta y Saraguro.

Como se puede observar, las provincias de Imbabura y Tungurahua son las que presentan el mayor número de grupos étnicos indígenas, dando lugar a una gran diversidad cultural.

Cabe destacar que en Tungurahua se encuentra una de las unidades académicas de Trabajo Social, así como también en Loja, que goza de riqueza cultural por la presencia de los grupos étnicos, sin olvidar Azuay y Pichincha, donde también existen unidades académicas de Trabajo Social.

En la región Amazonía, la nacionalidad *Achuar* se encuentra en Pastaza y Morona; las nacionalidades *Andoa*, *Shiwiar* y *Zápara* en Pastaza; *Cofán*, *Secoya*, *Siona* en Sucumbíos, al igual que la nacionalidad *Kiwcha* localizada también en Orellana, Napo y Pastaza; la nacionalidad *Huaoraní* en Orellana, Pastaza y Napo y *Shuar*, en Morona, Zamora, Pastaza, Napo, Orellana, Sucumbíos. Por su parte, los *pueblos Secoya*, *Siona* y *Cofán* se encuentran en los distintos cantones de Sucumbíos.

En los últimos años, los pueblos y nacionalidades indígenas han logrado mayor presencia y participación en ámbitos políticos y sociales, lo que ha permitido su reconocimiento a nivel nacional y no solo esto, pues también ha posibilitado el reconocimiento del país como un Estado intercultural y plurinacional. En la Constitución se reconocen los derechos colectivos de esta población con la finalidad de desarrollar y fortalecer la identidad de la población indígena y de garantizar su bienestar; sin embargo, este grupo aún es afectado por una serie de situaciones que imposibilitan su desarrollo y limitan sus oportunidades, como, por ejemplo, el alto nivel de analfabetismo.

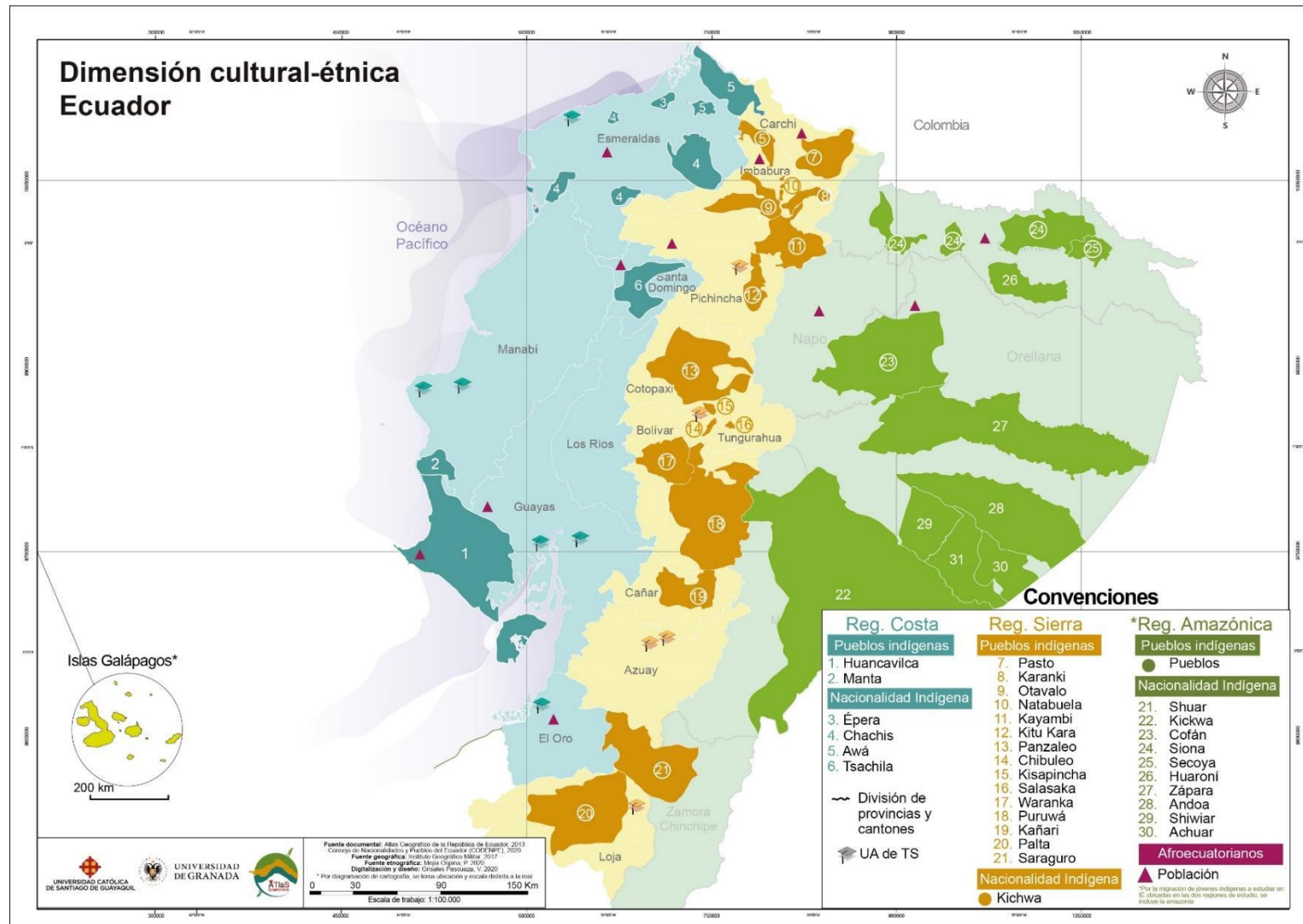
La población indígena analfabeta mayor a 15 años es de 14,1%, esta situación es debido en gran parte a la exclusión que sufre (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2016). De hecho, en Ecuador y América Latina, la población indígena tiende a ser la población más pobre. En el país, hay una incidencia 2,92 veces mayor de pobreza extrema en los hogares indígenas, respecto a las familias mestizas. Por su parte, la pobreza por



Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) afecta dos veces más a los hogares indígenas, respecto a aquellos de origen mestizo. Estos datos son señalados en el Plan Nacional de Desarrollo como una alerta y argumento para abordar desde la planificación nacional en temas de políticas públicas. En este marco, la plurinacionalidad e interculturalidad, así como también las desigualdades e inequidades se vuelven factores relevantes en la planificación.



Mapa 14
Dimensión cultural-étnico del Ecuador



5.2.2 Población afroecuatoriana

En Ecuador, según el Censo de Población y Vivienda de 2010, el 7,2 % de la población se autoidentifica como afroecuatoriana. Además, el Censo precisó que el 74,4% de la población total afroecuatoriana vive en zonas urbanas, mientras que el 25,6% vive en zonas rurales. La población afroecuatoriana se encuentra conformada por las etnias afrodescendiente, mulata y negra. Es precisamente la proximidad cultural entre estos tres tipos de población étnica lo que permite tratarlos como un solo grupo étnico. Acorde con cifras del último censo, la población autodefinida como afroecuatoriana representa el 4,3%, la mulata el 1,9% y negra el 1%.

Del total de esta población, el 75% se concentra en la región Costa, lo cual implica que ocho de cada diez personas autodefinidas como afros viven en dicha región, siendo Guayas la provincia (a nivel regional y nacional) que mayor porcentaje recoge, con un 33,95% de la población, seguido de Esmeraldas, con 22,51%. Esmeraldas es la provincia donde la mayor parte de su población provincial se autoidentifica como afroecuatoriana (43,90%). Por otra parte, la región Sierra concentra al 22% de la población total de afroecuatorianos, siendo Pichincha la provincia que abarca la mitad de la población afro de la región (11%) (Laboratorio de Interculturalidad, FLACSO-Ecuador, 2015).

Desde una perspectiva nacional, la población afroecuatoriana se ubica en la zona norte del país, más concretamente en la provincia de Esmeraldas. También existe una presencia notoria en el límite entre las provincias de Imbabura y de Carchi donde se encuentra el Valle del Chota. La presencia de población afroecuatoriana en estas zonas geográficas está ligada en gran medida a la historia sobre la llegada de población esclava durante la época colonial en el siglo XVII, la cual originalmente tuvo sus asentamientos en Esmeraldas, Imbabura, Carchi y Loja; posteriormente, producto de la migración laboral, la población se fue desplazando hacia otras provincias, sobre todo Guayas, Manabí, El Oro y Pichincha. También se reconoce que una parte de la población se trasladó hasta la Amazonía, buscando refugiarse en la selva y ser libertos por cuenta propia (Laboratorio de Interculturalidad, FLACSO-Ecuador, 2015).

En cuanto a condiciones sociales, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016), señalan que en Ecuador el 42% de la población afroecuatoriana vive bajo la



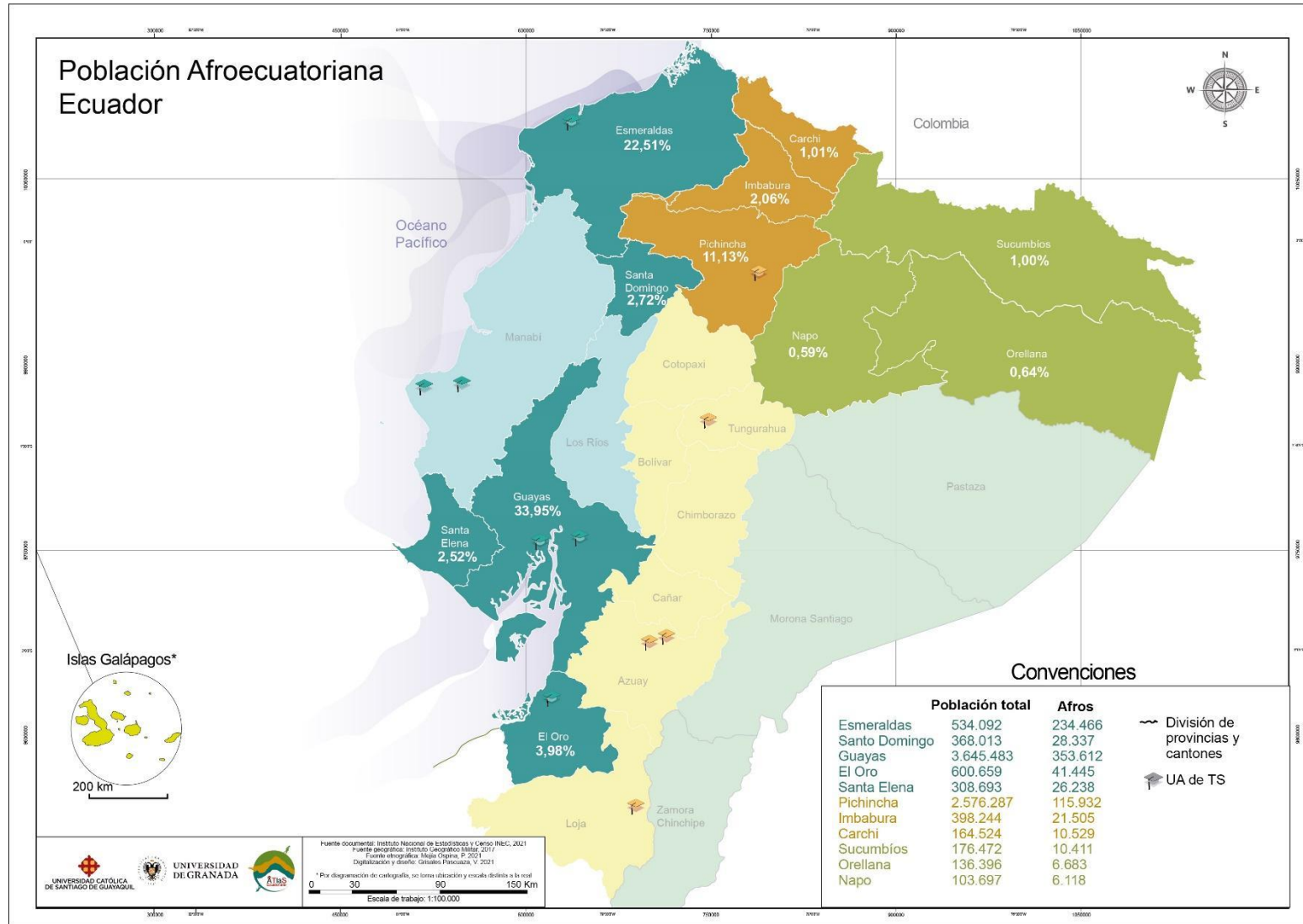
línea de la pobreza; esto quiere decir que, a nivel nacional cuatro de cada diez personas auto identificadas afroecuatorianas son pobres. Según los cálculos de la Cepal, esto es casi el doble en comparación con países como Perú o Brasil y aproximadamente cuatro veces más comparado con Uruguay. Esta situación genera preocupación en el país, en donde es innegable que históricamente la población afro ha vivido los efectos del desempleo y empleo no pleno. No obstante, el ingreso, desde un punto de vista multidimensional tiene un determinante mucho más amplio: la educación.

La población afroecuatoriana analfabeta mayor de 15 años es de 7,3%, mucho menos en comparación con la población indígena (14,1%). Sin embargo, si consideramos a la población de 15 a 49 años, el cual corresponde al grupo etario con mayor propensión a estar dentro de la Población Económicamente Activa (PEA), la población afroecuatoriana alcanza el 3,7%, justo debajo de la población montubia (5,3%). En términos de la escolaridad, la CEPAL indicó que la población afroecuatoriana, en promedio, estudió 8,7 años, lo que podría traducirse como la culminación de los últimos años del nivel de educación básica (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2016).

Si bien las dificultades de los afroecuatorianos persisten y se reflejan en cifras alarmantes, a nivel nacional se piensan en estrategias que permitan eliminar la discriminación, promover el bienestar de este grupo poblacional, así como también fortalecer su cultura.



Mapa 15
Población Afroecuatoriana del Ecuador



5.3 Nivel de desarrollo de los sectores económicos

5.3.1 *Dinámica económica del sector agrícola y ganadero*

Ecuador es un país que tiene tierras muy fértiles, algo que ha permitido un aprovechamiento agrícola que es parte esencial en la economía del país. La ubicación geográfica y la variedad de climas, suelos y características propias de las regiones del Ecuador han dado lugar a la existencia de un sector agropecuario con una amplia diversidad en la producción y cultivo de productos. Hasta 2011, la producción agrícola del país se concentraba en la Costa, éste era el eje principal de las exportaciones, mientras que en la Sierra la producción se orientaba esencialmente al consumo interno.

La economía del país se basa en el sector primario a través de la explotación petrolera y la agricultura, que generan gran parte del empleo de las personas laboralmente activas. El 75% de las actividades del área rural del país corresponden al sector primario, y constituyen el 25% de la Población económicamente activa (PEA) total nacional.

La agricultura, la ganadería, la pesca y la silvicultura aportan el 9,63% de PIB nacional, lo que lo ubica en el cuarto sector económico más importante del país. Según el Banco Central del Ecuador.

El banano, cacao, café, caña de azúcar y palma africana constituyen los cultivos permanentes del país, estos y otros cultivos agrícolas representaron en 2020 el (5%) del PIB nacional. Guayas y El Oro, se encuentran entre las tres principales provincias productoras de banano del país. Cabe mencionar que según la FAO en el BANANA Statistical Compendium 2019 la exportación de bananas de Ecuador ocupa (primer lugar a nivel mundial en su producción y exportación). En el año 2019 hubo un incremento del rendimiento de hectáreas y por ende mayor producción, por lo que, según el BCE en el primer semestre de 2019, las exportaciones de banano aumentaron (3,7%) en relación al primer semestre de 2018. Estados Unidos, Rusia, Medio Oriente y la Unión Europea, son los principales destinos de exportación del banano representando el (77%) de las exportaciones (Sánchez et al., 2021).



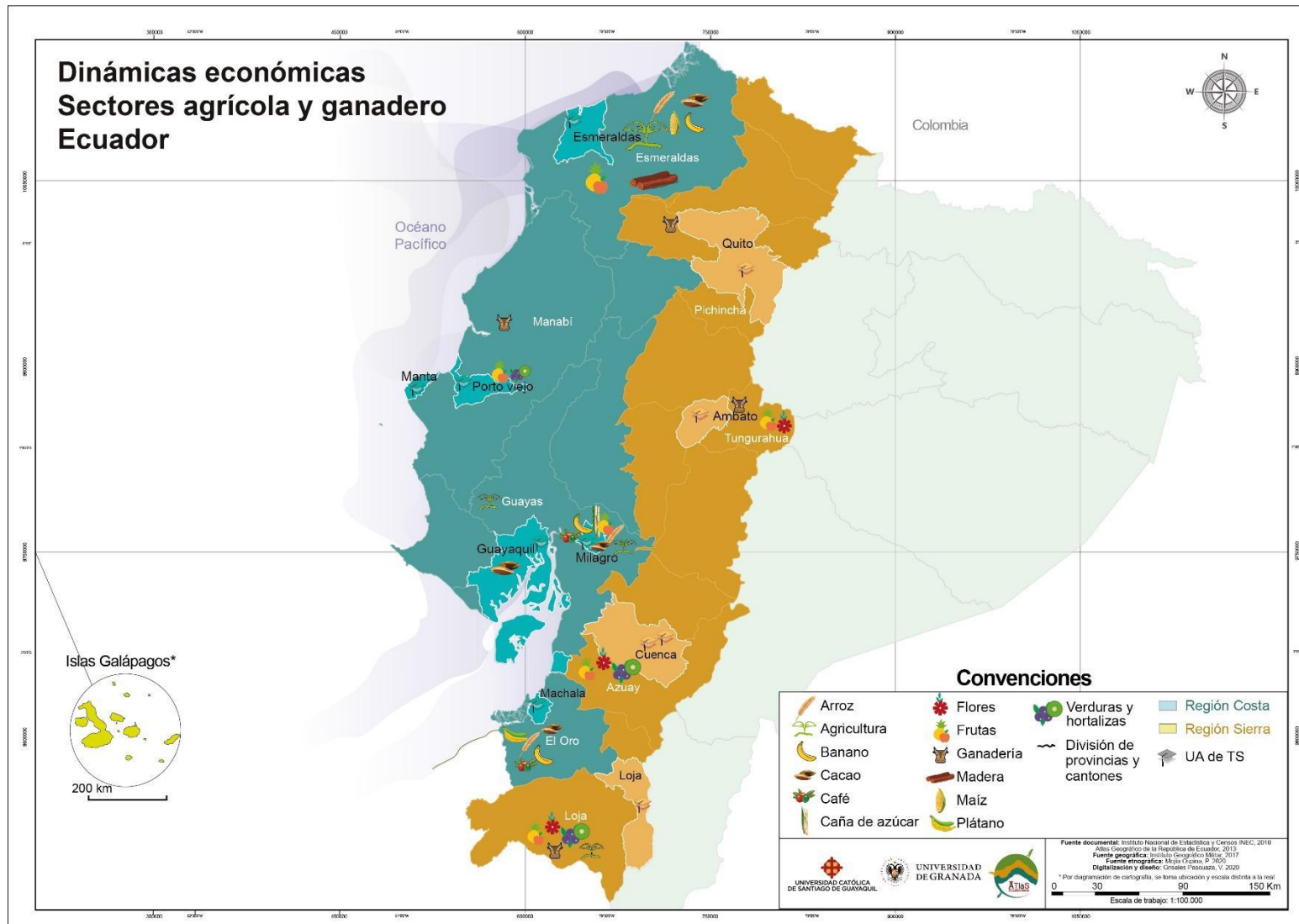
Asimismo, según los Datos de la International Cocoa Organization – ICCO, Ecuador es el octavo productor mundial de cacao con (7%). El cultivo del cacao en el país se concentra principalmente en los pequeños productores (70%), seguido de medianos productores (20%) y grandes productores (10%). El cacao aporta a la economía y a la generación de empleo en dos sectores, el primario y el sector de la industria manufacturera para realizar los elaborados de cacao y chocolate. Según el Servicio de Rentas Internas, la venta de cacao a nivel nacional se concentró en seis provincias, entre estas Guayas (33,07%), Esmeraldas (10,13%) y Manabí (6,01%). Las principales exportaciones del cacao en grano de 2019 fueron a Indonesia, Estados Unidos, Países Bajos, Malasia y México con (80%) de la exportación total (Sánchez, Vayas, Mayorga, y Freire, 2020). Por su parte, el sector florícola de Ecuador tiene un importante rol en la economía del país. Alrededor de 422 empresas se dedican al cultivo de flores el (96%) de la producción se destina a las exportaciones mientras que el (4%) para la producción nacional. Las rosas representan el (81,3%) de las exportaciones, aunque también se exportan alstroemeria, orquídeas, azucena y otros tipos de flores. Las flores representaron el (5%) de las exportaciones primarias en 2019. Cabe mencionar que este sector se ha visto gravemente afectado por dos sucesos; primero, la movilización indígena de octubre de 2019; y segundo, la pandemia por la COVID-19. Suiza, constituye uno de los quince países a donde se destina la exportación florícola (Sánchez et al., 2020).

En Ecuador también es significativa la producción de caña de azúcar, arroz, algodón, maíz y café. Asimismo, el sector ganadero es fundamental para el desarrollo y crecimiento de la economía del país. Según el INEC a 2019 la producción ganadera del país representaba (68%) de ganado vacuno, mientras el ganado porcino (19%), ganado ovino (7%), y el (6%) restante otras especies de ganadería. El ganado vacuno se concentra en la región andina (52%), mientras que el (40%) se encuentran en la Costa y (9%) en la Amazonía. Manabí es la provincia con más cabezas de ganado del país, seguido de Azuay, mientras que Tungurahua ocupa el noveno lugar. Por su parte, Guayas, Manabí y Tungurahua, se encuentran entre las cinco Provincias con mayor ganado porcino (Sánchez., 2020).



Mapa 16

Dinámicas económicas del sector agrícola y ganadero en el Ecuador



5.4 Dinámica económica del sector productivo de Ecuador

El sector pesquero y de acuicultura en Ecuador, empezó a desarrollarse en 1973 desde la vigencia de la Ley de Pesca y Desarrollo Pesquero. Constituye el (0,5%) del PIB nacional. Ecuador tiene una excelente ubicación oceanográfica debido a la gran cantidad y variedad de recursos marítimos con los que cuenta. A más de esto, la producción acuícola, lo sitúan como uno de los principales exportadores de productos pesqueros de la región latinoamericana.

El país cuenta con cinco puertos principales, situados en Guayaquil, Manta, Bolívar, Posorja y Esmeraldas. Después de Tailandia, Ecuador es el país con la segunda flota atunera más potente del Pacífico Oriental. Según el ICEX- España Exportaciones e Inversiones, el (61%) de las toneladas de atún capturadas en 2018 llegaron a puertos ecuatorianos. Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, pone a Ecuador como ejemplo de explotación responsable, debido a que regula su pesca con restricciones sanitarias y medioambientales muy estrictas.

La industria de camarones también ha estado en auge, hasta convertirse en una actividad de exportación desarrollada por empresas trasnacionales que cuentan con los recursos y equipos necesarios para tal fin. Los productos que hacen parte de esta industria son además del camarón, el atún, la macarela y la sardina.

Por otro lado, el petróleo es una de las principales fuentes económicas del país. Una parte importante del Presupuesto General del Estado es el petróleo, debido a que éste equilibra la Balanza Comercial. Petroamazonas Empresa Pública produce el 78% del petróleo ecuatoriano, mientras que el 22% restante las producen compañías privadas (Sánchez et al., 2020).

El sector petrolero y minero han tenido un importante incremento en la economía del país. Su explotación ha obligado al Estado a implementar medidas de control y diversas regulaciones, a fin de evitar, por ejemplo, el aumento de la minería ilegal en Loja, Azuay e Imbabura. La minería, ocupa el puesto dieciocho en las industrias que aportan al PIB nacional con (6%). De la Amazonía del país, Orellana es la Provincia que más aporta al VAB (68%), de la Sierra es Pichincha (2%) y de la Costa El Oro (3%).



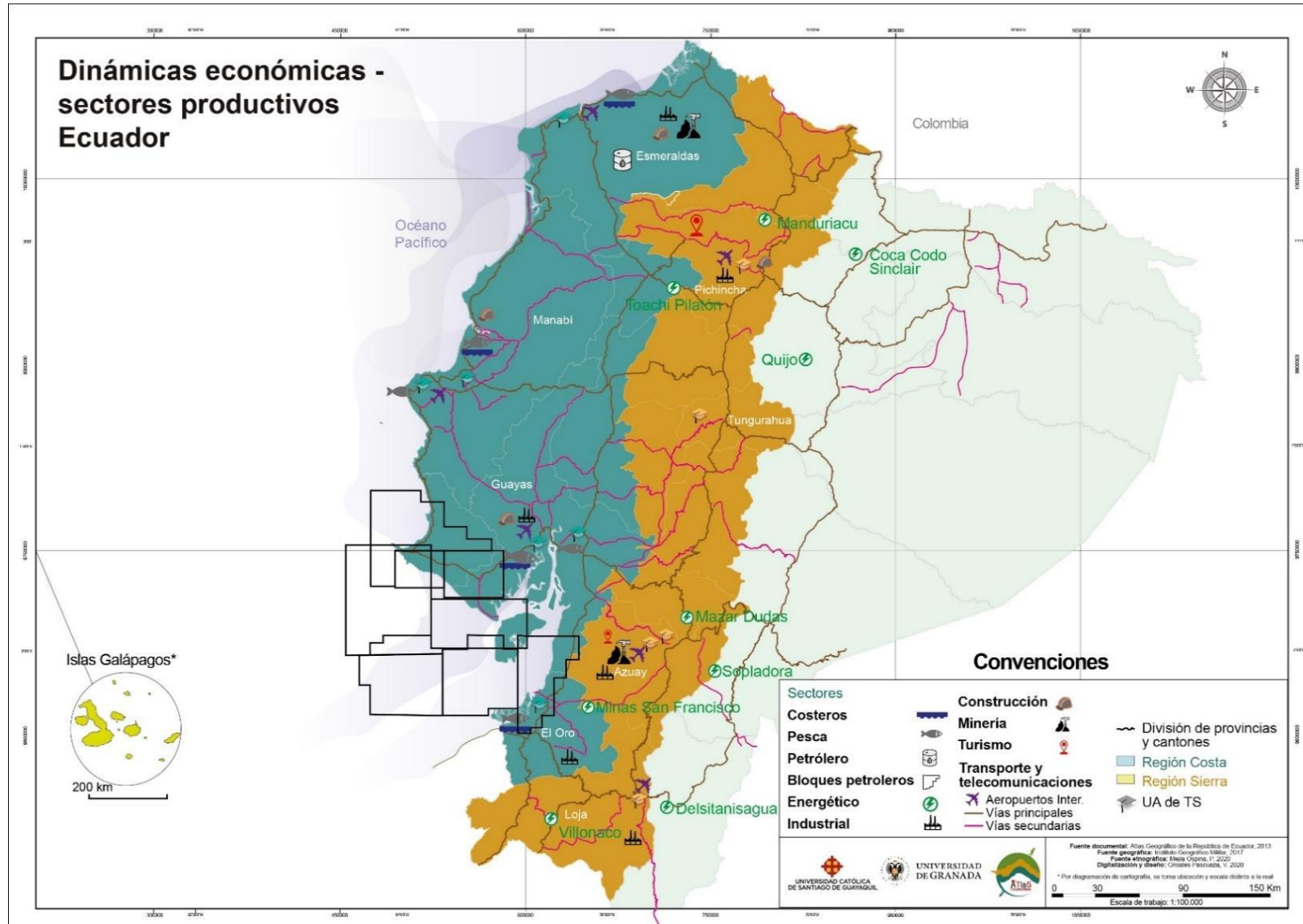
Por su parte, el sector turístico aporta el 2,2% del PIB nacional y se ubica en el puesto once de las dieciocho industrias del país. Según el Ministerio de Turismo, el 85,3% de los establecimientos registrados pertenecen a servicios de comida y alojamiento, las principales provincias con alojamiento son Guayas, Pichincha, Azuay y Manabí. Cabe mencionar que estos establecimientos generaban el empleo de 22.150 personas en 2019.

Asimismo, existen 16.569 registros de establecimientos de servicios de comida, específicamente restaurantes y fuentes de soda, dando empleo a 62.377 personas. Guayas, Pichincha, Azuay y Manabí concentran la mayor parte de estos establecimientos.

Cabe destacar que el gobierno nacional, presidido por Correa, para incentivar el turismo en el país y posicionarlo como una actividad dinamizadora de la economía, estableció en 2016 la Ley de Feriados, para que los y las trabajadoras del país cuenten con 12 días de descanso, aparte de las vacaciones, estos días corresponden (11) por feriados nacionales y (1) por fiestas cívicas de cada localidad (Sánchez et al., 2020).

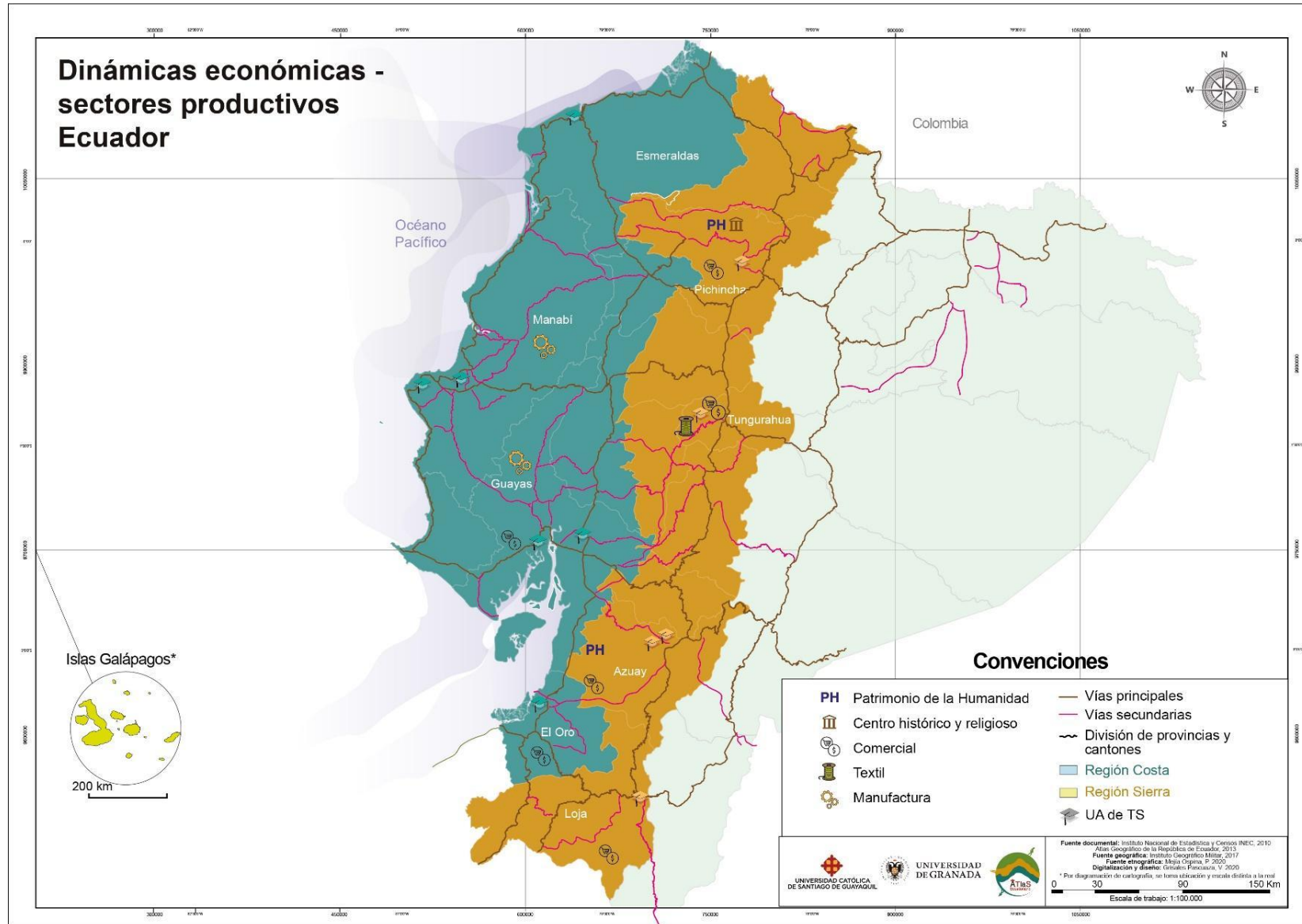


Mapa 17
Principales renglones económicos en el Ecuador



Mapa 18

Principales renglones económicos en el Ecuador (2).



Según el Ministerio de Cultura y Patrimonio (2018), Ecuador cuenta con 38 ciudades consideradas como sitios, entre estas se encuentra Ambato declarada como ciudad patrimonial en 2005; Esmeraldas en 1996; Cuenca y Guayaquil en 1982; Loja en 1983 y Quito en 1978. Pese a que geográficamente Ecuador es un país pequeño, posee varios sitios que han sido declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

En 1978, el Centro Histórico de Quito CHQ, ubicado en la Provincia de Pichincha fue declarado por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad, siendo la primera ciudad del mundo en ser declarada como tal, a su vez, es considerada como el mejor preservado de América Latina. La iglesia de la Compañía de Jesús, la Iglesia y Convento Santo Domingo, el Sagrario, La Basílica de la Merced, la Catedral y Convento-Iglesia de San Francisco que se encuentran en el Centro Histórico de la ciudad son tomados en cuenta como ejemplos de la arquitectura barroca y constituyen bienes patrimoniales tangibles. La arquitectura barroca del CHQ mezcla las influencias de españoles, italianos e indígenas. Posterior a la declaratoria en el CHQ se han realizado prácticas relacionadas a la conservación, restauración para preservar y mantener los bienes inmuebles y muebles. Por lo que se han implementado proyectos en obras escultóricas, plazoletas, edificios civiles, murales, y demás, primordialmente bienes de carácter religiosos (Rohn, 2020).

Cuenca capital de la Provincia de Azuay, y la tercera más grande y poblada de Ecuador, en 1999 fue declarada Patrimonio Mundial de la Humanidad, debido a que la ciudad colonial ha conservado por más de 400 años el plan urbano que fue ordenado por el rey Carlos V de España. Esto, junto a los edificios históricos, la importancia económica, administrativa y agrícola de la ciudad, la fusión creada por distintos grupos étnicos y culturales de América Latina, la hicieron acreedora de esta condición. El turismo en Cuenca es de gran importancia, es una de las mayores fuentes de empleo, en 2013 dio 1.412 plazas de empleo en el sector hotelero y 2.363 en el sector de restauración (López et al., 2017).

Por su parte, según la Subsecretaría de Memoria Social del Ministerio de Cultura de Ecuador en 2012 se registraron en el país (186) museos, de los cuales (57) se ubican en la Provincia de Pichincha, mientras que en Guayas se encuentra solamente (1). La mayor parte de los museos ubicados en Pichincha, conservan bienes patrimoniales muebles de la historia



colonial, convirtiéndolos en los principales atractivos para turistas nacionales como internacionales (Sandoval, 2017)

A más de esto, el país tiene una diversa gastronomía, parques naturales y ciudades muy importantes para el negocio, como es el caso de Guayaquil. Según el Ministerio de Turismo, a finales de 2015 el país recibió más de un millón y medio de turistas extranjeros, razón por la cual este sector se situó como uno de los motores económicos del país hasta la irrupción de la pandemia de COVID-19. Las diversas manifestaciones de cultura y arte popular lo hacen un país rico en *patrimonio inmaterial o intangible* (UNESCO); por ejemplo, *el sombrero de paja toquilla*. Internacional y popularmente conocido como sombrero “Panamá” (Panama Hat), da cuenta de esto, y constituye una riqueza nacional, actualmente considerada como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. En Jipijapa y Montecristi (provincia de Manabí) y en menor medida en Sigsig (provincia de Azuay), se elabora el sombrero de paja toquilla, que es tejido con las fibras de una palmera que crece en las costas ecuatorianas. La mayor parte de los y las tejedoras son familias campesinas, que de generación en generación han pasado las técnicas de tejido a través de la observación e imitación, siendo así un soporte para la economía local y familiar de las familias que habitan en las comunidades y comunas rurales de Manabí (INPC, 2012).

Los productos del mercado textil son, probablemente, los mejores y más explotados bajo la identidad ecuatoriana por sus diseños. El arte textil de Ecuador, junto al de otros países como Bolivia y Perú, tiene reconocimiento a nivel mundial. Los inicios de la industria textil en Ecuador se remontan a la época de la Colonia, cuando se usaba lana de oveja para fabricar tejidos, hasta que años más tarde se introduce el algodón, aunque en la actualidad se usa también la seda, poliéster, acrílicos o nylon. Los textiles andinos son considerados como expresiones de la identidad cultural en Ecuador las provincias que se dedican a esta actividad son Pichincha, Guayas, Azuay y Tungurahua.

5.5 Diversidad ambiental, riqueza natural y problemas ambientales

La biodiversidad de las cuatro regiones del país le otorgan unos atributos geofísicos importantes para el desarrollo. La región Costa está conformada por llanuras bajas, zonas de piedemonte, cuencas sedimentarias y varias cordilleras costaneras de baja altura. Las



cordilleras en esta región son Mache Chindul, Jama, Chongón Colonche, Balzar, Convento y Cojimíes. La Costa se caracteriza por su clima tropical al suroeste, seco-húmedo en el centro sur y húmedo en el norte, en la zona del Chocó. La temperatura promedio de toda la región oscila entre los 24 y 25°C, aunque en las zonas de cordillera puede llegar a ser menor a 22°C. Los niveles de precipitación anual varían de menos de 60 mm en la península de Santa Elena a más de 2000 mm, lo cual depende en gran medida de la corriente de Humboldt (Instituto Geográfico Militar, 2013).

Por su parte, la región Sierra está dominada por la Cordillera de los Andes, cuya extensión es de 800 km de longitud y 100-200 km de ancho aproximadamente. La Cordillera se constituye de hileras de montes, cumbres, valles, lagunas, volcanes, nevados, páramos altos (Instituto Geográfico Militar, 2013). La Cordillera Occidental es de menor altura comparada con la Oriental, sin embargo, entre sus principales elevaciones se encuentra el volcán Chimborazo con 6.315 m.s.n.m, siendo la montaña y volcán más alto del país, el cual además es un volcán potencialmente activo. En esta Cordillera existen otros volcanes como el Guagua Pichincha, Atacazo, Corazón e Iliniza. Por otro lado, en la Cordillera Oriental se encuentran los volcanes Cotopaxi y Cayambe, segundo y tercero más altos del país respectivamente. También se encuentra el volcán Antisana, Tungurahua, Altar y Sangay, este último corresponde a uno de los volcanes más activos del Ecuador según el Instituto Geofísico - Escuela Politécnica Nacional de Ecuador (2021).

La región Sierra se caracteriza por un clima tropical templado semihúmedo a húmedo en la zona interandina, cálido y seco en los valles interandinos, muy húmedo en zonas de transición hacia el litoral y Amazonía y frío en los páramos, sobre los 3000 m de altitud. Esta región registra dos estaciones lluviosas entre marzo-abril y octubre-noviembre. La temperatura de la región está ligada a la altura; entre los 1500 y 3000 m la temperatura promedio varía entre 8 y 20°C, mientras que el promedio anual de las precipitaciones varía entre 800 y 1500 mm, excepto en el valle Jubones que es de 400 mm y el valle del Chota donde es de 300 mm (Instituto Geográfico Militar, 2013).

En la región Amazonía se encuentran las cordilleras Napo-Galeras, Cutucú y Cóndor. Las principales elevaciones de la región son el volcán Sumaco, con 3372 m siendo el más alto de la zona, Pan de Azúcar y El Reventador, cuya actividad volcánica es alarmante. En la



Amazonía existen además grandes valles y elevaciones menores que configuran la llanura del territorio. Su clima es muy húmedo todo el año, debido a que los bosques amazónicos retienen humedad. Las precipitaciones son constantes, pero en los meses entre marzo y julio existe un ligero incremento, mientras que en agosto se presenta una disminución, al igual que en enero en ciertas ocasiones. La temperatura promedio fluctúa entre los 24 y 25°C (Instituto Geográfico Militar, 2013).

Por último, la región Insular consiste en un archipiélago de 12 islas, las cuales tienen origen volcánico. El clima de la región es árido y tiende a ser muy seco en los bordes litorales, mientras que, conforme aumenta la altura, se vuelve semihúmedo a húmedo. Las zonas altas presentan una temperatura promedio de 23°C, mientras que, las zonas bajas presentan temperaturas que disminuyen algunos grados. Las precipitaciones en las zonas bajas tienen un ligero incremento en los meses de febrero y junio-septiembre, mientras que las zonas altas presentan un periodo más largo de lluvias, entre noviembre y febrero (Instituto Geográfico Militar, 2013).

Como se puede observar, cada una de las regiones tiene características particulares, debido a su ubicación geográfica. Entre los principales ecosistemas del Ecuador, se encuentran los bosques montanos, húmedos del Chocó, secos y semiáridos, inundables y de tierra firme; páramos, manglares y la franja marino-costera. Además, los principales sistemas hidrográficos de oriente y occidente del país nacen de sus montañas y páramos debido a deshielos y precipitaciones en la zona (Instituto Geográfico Militar, 2013).

Se destaca igualmente su riqueza en plantaciones forestales, el país tiene según 11,5 millones de hectáreas cubierta de bosque que representan el 42% del área total del país, las plantaciones forestales son principalmente de eucaliptos y pinos en la Región Interandina entre los 800 y 3.800 m.s.n.m., en la Región Costa se encuentra caucho y en la zona tropical existen plantaciones de laurel, pachaco y teca, madera muy demandada por los mercados internacionales y la industria nacional (Instituto Geográfico Militar, 2013 p.171).

Debido a la localización del país, existe un alto nivel de riqueza ambiental, parte de él se encuentra en el Sistema Nacional de Áreas Protegidas del Ecuador (SNAP), el cual comprende 18.401.927 de hectáreas, es decir, el 13,64% del territorio nacional. En



concordancia con lo declarado por la Coordinación General de Planificación Ambiental y Gestión Estratégica y el Ministerio de Ambiente, hasta el 2021 el SNAP cuenta con 62 áreas conservadas. Según lo establecido en el Código Orgánico del Ambiente (2017), en su artículo 41, el SNAP se encuentra conformado por Parques Nacionales, Refugio de Vida Silvestre, Reserva de Producción de Fauna, Área Nacional de Recreación y Reserva Marina.

En este sentido, cabe destacar que la Reserva Marina de Galápagos (RMG) es la más extensa con alrededor de 12 millones de hectáreas. El Parque Nacional Yasuní (PNY) también tiene gran presencia en el país con 1 millón de hectáreas aproximadamente. En lo que respecta a áreas con mayor cantidad de ecosistemas el parque nacional Sangay (PNS) es el área protegida con mayor cantidad, con alrededor de 19 ecosistemas, seguido por el Parque Nacional Podocarpus, el cual abarca con 12 ecosistemas y los Parques Nacionales Cayambe Coca, Cotopaxi y Llanganates con 10 ecosistemas cada uno (Coordinación General de Planificación Ambiental y Gestión Estratégica, 2021).

Las áreas más visitadas por población nacional son el Parque Nacional Machalilla, la Reserva de Producción de Fauna Puntilla de Santa Elena, el Parque Nacional Cotacachi Cayapas, el Parque Nacional Cotopaxi y el Área Nacional de Recreación. Mientras que las áreas más visitadas por población extranjera son el Parque Nacional Galápagos y el Parque Nacional Cotopaxi (Coordinación General de Planificación Ambiental & Gestión Estratégica, 2021).

En lo que respecta a los riesgos ambientales, en Ecuador existe preocupación por tres fenómenos principalmente, los tsunamis, las inundaciones y las erupciones volcánicas. Dado las altas, constantes y variadas precipitaciones registradas en la región Costa, se ha determinado que provincias como Esmeraldas, Manabí y Guayas son las que mayor riesgo corren de sufrir inundaciones. En cuanto a los tsunamis, estos también son más comunes en las costas ecuatorianas, sin embargo, según datos del Instituto Oceanográfico y Antártico de la Armada del Ecuador, la ciudad de Esmeraldas, Manta y Salinas son las que mayor riesgo representan en toda la costa debido a sus condiciones geográficas, pero también por las corrientes de sus playas.

Adicional a esto, como se mencionó anteriormente, el Sangay, el Reventador y Sierra Negra son volcanes en erupción. A estos se le suma Fernandina en las Islas Galápagos. De



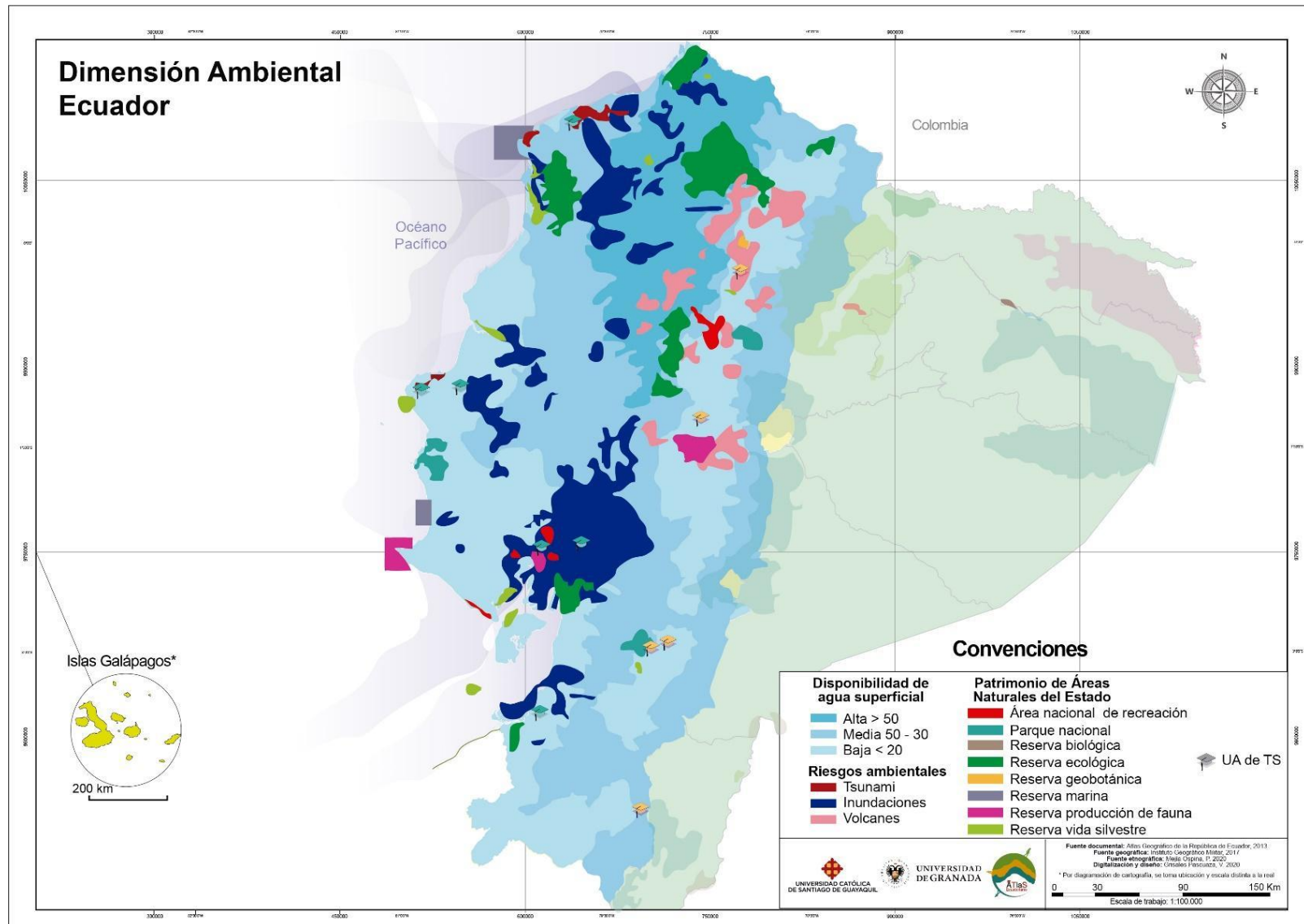
ellos, El Reventador es el volcán en erupción en la actualidad que más alerta genera a nivel nacional. Ubicado en la provincia de Napo, cantón El Chaco, este volcán, junto con Cayambe, Chimborazo, Sierra Negra y Sangay cuentan con un nivel de vigilancia 2-medio, es decir, con más de una estación de acuerdo con la amenaza que significa para la población asentada en su cercanía (Instituto Geofísico & Escuela Politécnica Nacional de Ecuador, 2021).

Sumado a esto, el Instituto Geofísico - Escuela Politécnica Nacional de Ecuador, ha considerado otorgar de nivel de vigilancia 1 a los volcanes Tungurahua, Cotopaxi, Guagua Pichincha, Cotacachi-Cuicocha, Antisana y Chiles-Cerro Negro. Esto significa que la vigilancia sísmica cuenta con más de 4 estaciones, debido a la peligrosidad que significa una erupción de estos volcanes por su estilo eruptivo, cobertura de glaciación en algunos casos como Cotopaxi y la cantidad de población, flora y fauna expuesta a sus amenazas (Instituto Geofísico & Escuela Politécnica Nacional de Ecuador, 2021).



Mapa 19

Dimensión ambiental forestal, reservas naturales, biodiversidad, riesgo ambiental en el Ecuador



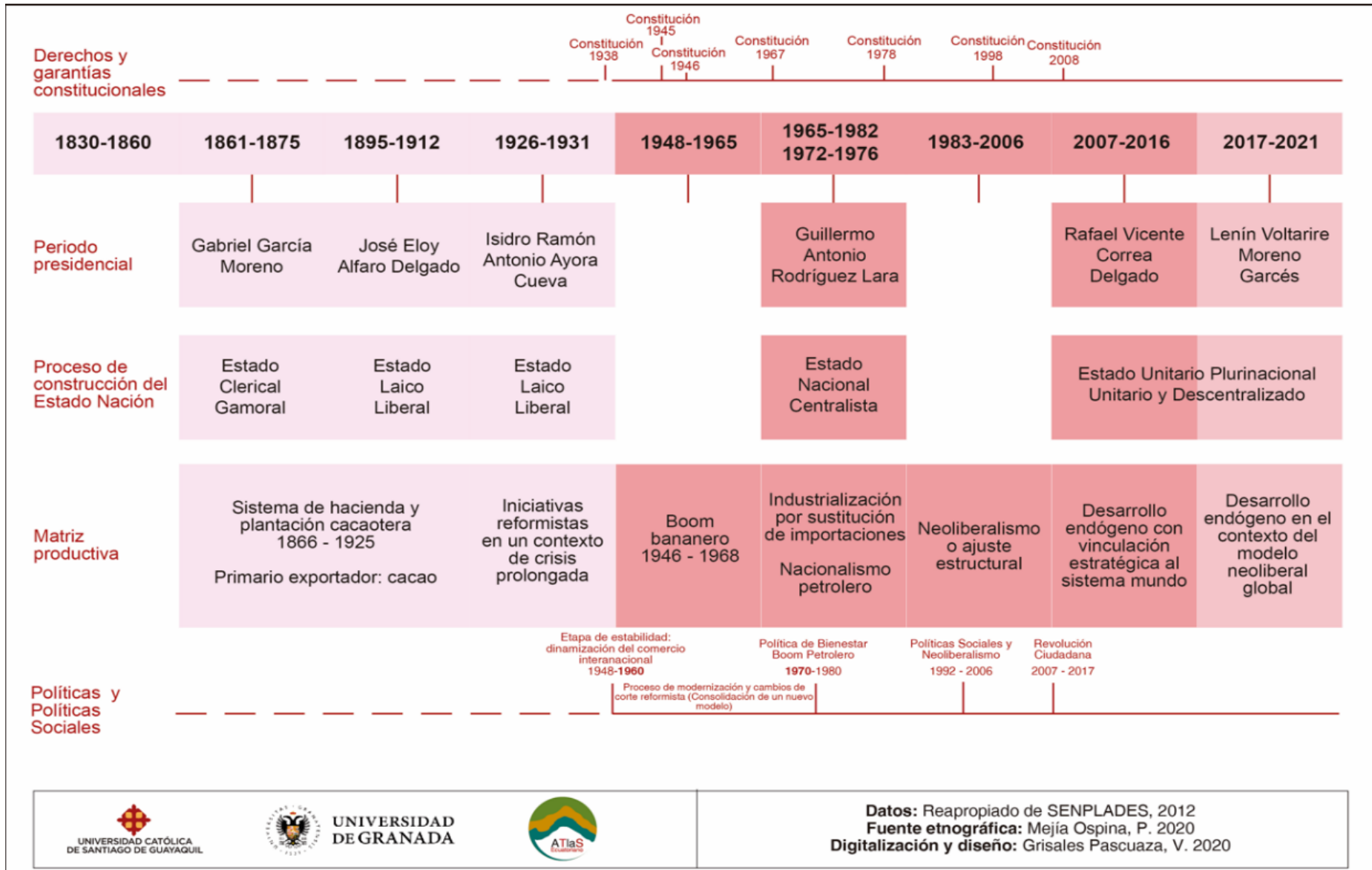
5.6 Características estructurales del sistema político ecuatoriano, durante los periodos socio-históricos de la formación del Ecuador

La República del Ecuador no ha sido ajena al dinamismo constitucional de América del Sur, los cambios en las distintas constituciones ha sido una actividad frecuente en los diferentes gobiernos de este país el cuál vio la luz el 13 de mayo de 1830 cuando se separó de la Gran Colombia. La primera Constitución fue redactada y votada por el primer Congreso Constituyente en la ciudad de Riobamba en 1830, año desde el cual se han promulgado 20 textos constitucionales más. La última es del 2008, con significativos e importantes cambios en relación con la promulgada en 1998.



Infografía 6

Matriz productiva y Políticas Sociales durante el periodo de surgimiento de las escuelas de Trabajo Social en el Ecuador



Datos: Reapropiado de SENPLADES, 2012
 Fuente etnográfica: Mejía Ospina, P. 2020
 Digitalización y diseño: Grisales Pascuaza, V. 2020

Uno de los cambios importantes en esta última Constitución es la descentralización, que incide directamente en la organización territorial. En esta Constitución se establece que el Estado se organiza territorialmente *en regiones, provincias, cantones y parroquias rurales*. “Cada circunscripción territorial tendrá un Gobierno Autónomo Descentralizado para la promoción del desarrollo y la garantía del buen vivir, a través del ejercicio de sus competencias. Por razones de conservación ambiental, étnico-culturales o de población podrán constituirse regímenes especiales. Se precisa que los distritos metropolitanos autónomos, la provincia de Galápagos y las circunscripciones territoriales indígenas y pluriculturales serán regímenes especiales (...) Constituyen gobiernos autónomos descentralizados, los de las regiones, los de las provincias, los de los cantones o distritos metropolitanos y los de las parroquias rurales. Se dispone también que dos o más regiones, provincias, cantones o parroquias contiguas podrán agruparse y formar mancomunidades, con la finalidad de mejorar la gestión de sus competencias y favorecer sus procesos de integración” (Artículo 242, 243 y 244 de la Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Allí también se reconocen como sujetos de derechos a las personas, a las comunidades, a los pueblos, a las nacionalidades, y a la naturaleza. Así, se pueden entender el “Buen Vivir como

El goce efectivo de los derechos de las personas, las comunidades, pueblos y nacionalidades y el ejercicio de sus responsabilidades, en un marco democrático, de convivencia armónica ciudadana, convivencia armónica con la naturaleza y de primacía del bien común y el interés general. Alternativamente, el Buen Vivir se puede entender cómo vida en plenitud que comprende la armonía interna de las personas (material y espiritual), armonía social con la comunidad y entre comunidades, y armonía con la naturaleza” (León, 2015 p.14).

En estas dos citas, se resalta la importancia de la geografía y el territorio en tanto que activos fundamentales en donde se configura lo político, lo cultural y lo económico de las sociedades que allí se desenvuelven; máxime si su desarrollo se construye a través de un modelo de desarrollo basado en el Buen Vivir donde se revive lo público como un derecho de todos los ciudadanos.



Cada logro constitucional ha traído consigo una apertura a los derechos de los ciudadanos y con ello se ha dispuesto una serie de políticas sociales desde las cuales se han atendido, mitigado o movilizado recursos para atender las situaciones o problemáticas sociales que como sociedad se ha tenido.

Ejemplo de ello es la promoción del sistema de educación durante el periodo legislativo de Gabriel García Moreno, quien trabajó por la introducción de la enseñanza pública y la priorización de la alfabetización elemental, mediante la obligatoriedad de la educación primaria, en la que no se excluyó ni a las mujeres ni a la población aborigen. Las problemáticas sociales, sobre todo, en cuanto al tema de salud, eran atendidos por la iglesia como una forma de caridad. En este sentido, la Revolución Liberal dio lugar a la secularización de la educación logrando unificar el laicismo con la educación pública (Alexander, 1984).

Asimismo, tuvo lugar la asunción por el Estado de la responsabilidad frente a la salud de la población.

Por lo tanto, el triunfo del Alfarismo radical trajo consigo una visión no solamente más cercana al pensamiento ilustrado, sino que respondió a los intereses de quienes formaron sus ejércitos y de los sectores populares que apoyaron su lucha, los mismos que buscaban que sus derechos, entre ellos el de la salud, sean considerados como tales y que sus quebrantos de salud fuesen una responsabilidad del Gobierno (del Estado), en cuanto a su atención. Valga señalar, entonces, que el liberalismo y la lucha del pueblo alcanzaron importantes definiciones en materia de salud: al Estado le correspondía atender las enfermedades, y los poderes locales (los municipios) debían prestar toda la ayuda para erradicar los focos de infección. (Rodas, 2010, p. 5)

El Estado Liberal sobresalió en el tema de los servicios sociales de aquella época gracias a la confiscación de tierras que eran propiedad de la Iglesia Católica para posteriormente entregárselas a innovadores comités que eran conocidos como *Juntas de Beneficencia*, las cuales debían hacer uso productivo de las tierras con la finalidad de brindar servicios sociales y otras prestaciones a quienes lo necesitaban. Por tanto, el Estado logró reemplazar a la Iglesia como principal proveedor ya no solo de la educación, sino también en temas de servicios sociales y de Acción Social en general. Esta idea se alineó al proceso de



modernización que el Estado estaba adquiriendo por la presencia de ideas liberales, y coincidió con el crecimiento de la economía exportadora, por el sistema de hacienda y plantación cacaotera. No obstante, más adelante, en el gobierno de Isidro Ayora Cueva, la Gran Depresión de 1929 afectó la industria del cacao. La disminución de las exportaciones del principal producto de exportación del país generó repercusiones políticas en el país y afectó significativamente la economía provocando un periodo de crisis prolongada que requirió de la implementación de iniciativas reformistas. En este marco, el presidente fue asesorado por Edwin Walter Kemmerer, reconocido economista estadounidense, contratado por gobiernos de varios países latinoamericanos con la finalidad de alcanzar estabilidad económica y monetaria, configurándose lo que hoy se conoce como la “Misión Kemmerer” (Rodríguez, 1984).

Entre las principales acciones, se encuentran la creación del Banco Central del Ecuador, la Contraloría General de la República, la Superintendencia de Bancos y el Banco Hipotecario, llamado posteriormente de Fomento. Asimismo, se creó el Ministerio de Previsión Social, Trabajo y Salud Pública en 1925. Medidas estas que dieron lugar a la llamada *Revolución Juliana* (Legislación Laboral) en la que se sentaron las bases de la salud pública y se atendió la profilaxis de los ecuatorianos mediante una visión sanitaria de enorme trascendencia.

Se renovó la legislación en torno a asistencia pública, jubilación, maternidad y trabajo; se reglamentó la jornada laboral y el trabajo de las mujeres y los niños. Si bien el entorno ideológico-estructural estuvo anclado a los intereses de la sociedad capitalista, no se pueden olvidar las nuevas visiones de salud que introdujeron los gobiernos de la época y, además, la influencia del pensamiento socialista influyó en la adopción de medidas de protección básica a los trabajadores (Rodas, 2010 p.17). Así, *Ley de Asistencia Pública* establecía en su Art. 1º que:

Toda persona indigente o desvalida tiene derecho a la asistencia gratuita por el Estado de acuerdo con la presente Ley, y en su Art. 2º determinaba a quién le correspondía la Asistencia Pública la organización y administración de los Establecimientos destinados a: a) Asistencia de enfermos; b) Asistencia y cuidado de alienados; c) .Asistencia y protección de ancianos, inválidos, mendigos y crónicos; d) Asistencia y protección de



embarazadas y parturientas; e) Asistencia de niños desamparados; f) Protección general a la infancia” (Paz et al., s.f.).

Los autores antes citados destacan además que en 1928 se promulgaron las siguientes leyes de contenido social: *Ley sobre el trabajo de mujeres y menores y de protección a la maternidad*, *Ley de la duración máxima de la Jornada de Trabajo y de Descanso Semanal*, *Ley de procedimiento para las acciones provenientes del trabajo*. En 1935 se crea el Seguro Social Ecuatoriano, en 1937 se expide el Decreto por el cual se organizan los Hogares de Protección Social, con la vigencia del Código de Menores.

En 1938, con la creación de una nueva Constitución se expide el *Código del Trabajo*, se crea el Ministerio del Trabajo y se decreta la sindicalización obligatoria. Todos estos procesos ya se venían abordando desde la Revolución Juliana, sin embargo, no fue hasta la creación del Ministerio del Trabajo, que la sindicalización pudo ser alcanzada en el país. La expedición del Código del Trabajo fue llevada a cabo a partir de la necesidad de una reorganización del sistema democrático en general y de la administración del Estado (Gómez, 2012).

Posteriormente, se expidió la *Ley del Seguro Social Obligatorio* en 1942 y dos años más tarde se aprobaron los Estatutos de la Caja del Seguro. La Constitución de 1945 consagra el seguro social como derecho de los trabajadores, al que no pueden renunciar bajo ningún concepto.

En la Constitución de 1967 todos los aspectos anteriormente detallados en cuanto a la seguridad social se refuerzan y se añade la diferenciación de los fondos de la seguridad social y los del fisco. Sumado a esto, en esta Constitución se estipula que es obligación del Estado proveer los medios necesarios de subsistencia a quienes carezcan de ellos, dejando una primera aproximación a la protección social (Porras, 2015).

Todo lo anteriormente mencionado tuvo lugar en un periodo de aparente estabilidad política en el país; que estuvo gobernado por José María Velasco Ibarra; periodo en el que Ecuador gozó del boom bananero, con lo cual se posibilitó la dinamización del comercio internacional y la estabilidad económica. En esta etapa se afianzó la política desarrollista y los



problemas del país fueron enfocados en términos generales de producción, elaborándose planes de fomento; para ello fue necesario el financiamiento de la ayuda externa y, consecuentemente, se fueron implementando las diversas leyes detalladas en los párrafos anteriores (Vásconez, Córdoba, y Muñoz, 2005).

El general Guillermo Rodríguez Lara asumió la jefatura suprema como consecuencia del golpe militar de 1972. Este golpe significó el derrocamiento del quinto mandato presidencial de Velasco Ibarra. Durante esta dictadura se asumió una política petrolera nacionalista y el Estado empieza a percibirse como promotor de desarrollo. Con el *boom* petrolero, empieza a darse una rápida expansión de infraestructuras y servicios sociales. Se configura una política de bienestar, en donde la seguridad social logra incorporar a gran parte de la población económicamente activa y, por ende, se amplía su cobertura; con el consiguiente impacto positivo en términos de salud. Asimismo, debido a los problemas de analfabetismo, se promovió la universalización de la educación primaria y se desarrollaron colegios técnicos acordes a la incipiente industrialización del país (Vásconez et al., 2005).

En 1976 una Junta Militar encabezada por el vicealmirante Alfredo Poveda Burbano, que posteriormente fue denominada como el «Consejo Supremo de Gobierno», tomó el poder, dando lugar a la destitución del general Guillermo Rodríguez Lara. La comunidad internacional presionó a este Consejo a visibilizar el retorno a la democracia, por lo que luego de una consulta popular se decidió expedir la Constitución de 1979. En ella se ampliaron los derechos políticos, entre los que destacan la consulta y la iniciativa popular para presentar propuestas de leyes. En esta Constitución también se institucionalizó la planificación de la gestión pública para el desarrollo (Bravo & Pérez, 2020).

Sin embargo, los avances en cuanto a acciones estatales no imposibilitaron que en la década de los 80 se instrumentalizan políticas neoliberales, presentes no solo en el país, sino en toda Latinoamérica. En Ecuador, esta situación encontró sus causas en la caída del precio del petróleo y en el endeudamiento contraído la década anterior. La deuda externa provocó el estancamiento económico en el país, por lo que se tuvo que aplicar una serie de reformas económicas en las que los principales actores fueron el Poder Legislativo, las agencias internacionales y banca del desarrollo y el Ministerio de Economía, dando mayor énfasis al



libre mercado y comercio, así como el Ministerio de Economía, dando mayor énfasis al libre mercado y comercio, junto a la propiedad privada (Minteguiaga, 2012).

En este marco, entre los años 1982 y 1984, la inversión pública en Salud se redujo, situación que se mantuvo con el tiempo. En cuanto a la Educación, se produjeron recortes presupuestarios; en lo referido a la Seguridad Social, se fue desincentivando la universalización, ya que se hablaba de implementar regímenes especiales que focalizaran su atención. Paralelamente a esto, como parte de la agenda de política pública de los gobiernos, se podía observar una marcada tendencia a la renovación y la provisión de infraestructuras sociales en comunidades consideradas en situación de pobreza, pero no siempre fueron puestas en marcha. Asimismo, en la década de los 90 se implementaron programas asistenciales de transferencia directa y monetaria a los grupos vulnerables, y programas focalizados de atención en salud y educación. Las políticas sociales de este periodo intentaban ser un amortiguamiento a los probables conflictos sociales y buscaban el mantenimiento de índices mínimos de bienestar, asimismo, eran una forma de cumplir con las condiciones dadas por organismos de cooperación internacional (Minteguiaga, 2012).

En 1998 se formula una nueva Constitución en la que se proclamó como modelo económico la “economía social de mercado”, legitimándose así una economía excluyente. En lo que respecta a garantías constitucionales incorporó el habeas data, el debido proceso y la acción de amparo constitucional. Sin embargo, en el ámbito de la política social esta Constitución no contó con un marco que dinamizara los procesos sociales, respondiera a las demandas económicas, políticas y culturales. No obstante, esta Constitución supuso la creación del Seguro Social Campesino como régimen especial del seguro general. Posteriormente, en 2002, se aprobó la *Ley de la Seguridad Social*, vigente hasta la actualidad (Porrás, 2015).

Como ha podido verse, a lo largo de los años Ecuador ha orientado su política a la privatización de la acción del Estado, pues éste era considerado como un espacio privado-público para gestionar recursos y privilegios de las personas con mayor ingreso económico del país. Para las personas que concentran la mayor parte de la riqueza económica de Ecuador, las políticas sociales eran vistas como actos de asistencia social, caridad o



filantropía. Razón por la cual, el Estado tenía restringido los servicios y su rol era ineficiente y no respondía a las problemáticas sociales de la sociedad.

No obstante, a finales del siglo XX varios países latinoamericanos experimentaron distintos cambios en su matriz económica, social y política. Los nuevos gobiernos en los países de esta región propusieron diferentes esquemas, gestión e ideologías de gobierno, algunos con mayor participación del mercado y otros con mayor intervención del Estado, estos últimos se autodenominaron Socialismo del siglo XXI. En el caso de Ecuador con la toma del poder de Correa a finales de 2006 y el triunfo de la “Revolución Ciudadana” llega este socialismo que tenía como finalidad mejorar el bienestar de la población y favorecer la economía e industrialización. En este momento, inicia una etapa de crisis de hegemonía neoliberal.

En tanto se develan los límites en la capacidad de dirigir y dominar, que habían alcanzado ciertas alianzas socioeconómicas y políticas para sostener políticas neoliberales; también límites para producir reconocimiento social para la orientación impresa a tales políticas e imponer y presentar los intereses propios como el interés general. (Danani & Grassi, 2008, p.60, citado por Minteguiaga, 2012, p. 51)

En este marco, Correa emitió discursos rechazando la corrupción y el manejo que realizan los partidos políticos del país, y a más de esto plantea la necesidad de salir del ciclo neoliberal que ha dominado Ecuador en los últimos años. Para esto propone una nueva Asamblea Nacional Constituyente que tenga como principios la igualdad social, autodeterminación y la soberanía, entre otros (Arévalo, 2014). La Constitución de 2008 aprobada en Montecristi-Manabí plasmó ejes centrales propuestos por la *Revolución Ciudadana* de Correa. En esta nueva Carta Política, se determina una relación triádica entre Estado-Sociedad-Mercado. Asimismo, se establece al Estado como constitucional de derechos y justicia. Sumado a esto, se añade la concepción de bienestar colectivo; y se reestablece la idea de desarrollo como una vía para alcanzar el *Buen Vivir*, que en sí supone que el desarrollo se centre en el ser humano y sus acciones, y no en el crecimiento económico (mercado y capital). Por último, se recupera y fortalece el rol del Estado, incluyendo una renovación en la gestión como centralizada y descentralizada (Senplades, 2009).



Para lograr la transformación del Estado cumpliendo los ejes descritos en el párrafo anterior, a más de la aprobación de la Constitución, el Plan Nacional de Desarrollo –que es la guía del accionar estatal–, el gobierno decretó leyes y medidas para reorganizar la política fiscal y acrecentar y optimizar la provisión pública de servicios sociales. Es decir que, para este gobierno era imprescindible mantener de forma equilibrada los niveles de inversión pública para cumplir con las políticas sociales del ámbito educativo, salud, económico y seguridad social.

5.7 Vinculación del sistema político con el sistema de educación en el Ecuador

Paralelamente al cambio de las garantías constitucionales, se llevaron a cabo políticas públicas que permitieron mejorar la educación de todos los niveles en el país. Brindar una educación de calidad e integral era la finalidad del gobierno que presidió Correa. En este contexto, el gobierno elaboró diversos proyectos que permitieron a través de indicadores medir los resultados; entre los proyectos que más impacto han tenido se encuentra la reelaboración de los currículos, el impulso de la rectoría y gestión del sistema educativo al Ministerio de Educación y revalorar la profesión docente.

En el período de la Revolución Ciudadana, la educación fue un pilar fundamental para el desarrollo del ser humano y para construir una sociedad diversa, inclusiva, justa, solidaria e intercultural. Por esto, en el primer trimestre de 2007, el presidente Correa declara, a través del Decreto Ejecutivo 188, al sector educativo en estado de emergencia para así brindar una intervención inmediata en este ámbito. En correspondencia a este Decreto y a la Constitución de 2008 donde también se declara la educación como un derecho de las personas para potenciar su desarrollo y como un eje de atención prioritaria del Estado a través de políticas pública. El Estado elaboró políticas que supriman el cobro de matrículas, amplíen la distribución gratuita de uniformes, alimentos y textos; mientras que para el cuerpo docente reguló la jornada laboral a 8 horas y ejecutaron políticas para recibir una remuneración justa, aunque para ser beneficiario de aquello deben los y las docentes debe rendir una evaluación de desempeño (Ministerio de Educación, 2007).

Del mismo modo, para cumplir con la universalización y el derecho de la educación en todos los niveles hasta el bachillerato, el Ministerio de Educación plantea la elaboración de un



Plan Decenal de Educación que tuvo participación de distintos actores del sector económico, político y social para realizar una construcción colectiva que permita enfocarse en cómo responder las demandas del ámbito educativo en el período 2006-2015, es decir, políticas educativas que brinden respuestas a mediano y largo plazo (Ministerio de Educación, 2007).

Respecto a la Educación Superior, en la Revolución Ciudadana también se obtuvo un avance significativo, ya que en la Constitución de 2008 se estableció, en sus artículos del 350 al 358, una re-estructuración del sistema de educación superior. Para esto, en 2010 se publica la *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*, y un año después su Reglamento.

Cabe mencionar que, la educación superior del país tiene como finalidad cambiar la matriz ambiental, social y productiva de Ecuador mediante la formación de profesionales capaces de resolver problemáticas de cualquier índole, respondiendo así a las necesidades del desarrollo nacional. Si bien es cierto, las universidades del país ya eran del Estado, las mismas no eran públicas y por tanto había desigualdades para acceder a la educación de este nivel, por esto, una política fundamental estaba estrecha y directamente vinculada con la gratuidad al acceso para así democratizar la educación. Razón por la cual, las políticas públicas promovieron la gratuidad de las instituciones de educación superior, aunque por la alta demanda la calidad, efectividad y eficiencia se vieron afectadas (De la Herrán et al., 2018).

Del mismo modo, en 2011 se publicó la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* que es la normativa que rige el Sistema de Educación Nacional, en donde se establece a la educación como un derecho sustentado en el Buen Vivir, que tiene como principios la pluriculturalidad e interculturalidad. Por lo mencionado anteriormente, se puede afirmar que la llegada al poder de la Revolución Ciudadana permitió obtener un cambio radical en el modelo educativo del país

En cuanto al ámbito de la Salud, el paciente es concebido como un sujeto que está inmerso en un contexto y entorno determinado, por lo que se amplió los servicios de atención primaria para prevenir enfermedades, atención domiciliaria en sectores periféricos y la gratuidad de los medicamentos; así como la ampliación de la jornada laboral y aumento del salario para el equipo médico. Cabe mencionar que también se implementó el Programa de Salud Intercultural que permite sensibilizar la transversalización de la interculturalidad en la



salud, y a la vez fortalecer los sistemas médicos ancestrales e incorporar y valorar las medicinas alternativas.

La Ley Orgánica de Salud, en diciembre de 2006, definió la salud, en el artículo 3, como:

El completo estado de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Es un derecho humano inalienable, indivisible, irrenunciable e intransigible, cuya protección y garantía es responsabilidad primordial del Estado; y, el resultado de un proceso colectivo de interacción donde Estado, sociedad, familia e individuos convergen para la construcción de ambientes, entornos y estilos de vida saludable. (Jiménez, 2017 p.130).

En pocas palabras, la finalidad de estas políticas públicas, tanto del ámbito educativo como de salud era la democratización del acceso y la ampliación de la cobertura.

Por otro lado, para tratar de articular tanto las políticas sociales como las económicas se impulsó la *Economía Social y Solidaria*. Para esto se creó el Ministerio de Inclusión Económica y Social -MIES- que para el año 2007 tenía programas dirigidos

A aquellos sectores y grupos poblacionales mayormente vulnerables. Entre ellos las madres jefes de familia con hijos menores de edad, madres embarazadas, niños menores de cinco años escolares, adultos mayores (personas de 65 años en adelante) y personas con discapacidad; y además, promover proyectos complementarios en los cuales las subvenciones constituyan un mecanismo de estímulo para apoyar programas permanentes de carácter productivo, que les permita a las familias pobres solucionar sus necesidades básicas y propender al mejoramiento de su bienestar social, a través de la autogestión. (Instituto Geográfico Militar, 2013, p.114)

Es importante mencionar que, durante la etapa neoliberal, las políticas sociales eran planteadas desde el asistencialismo, y desde una visión que no comprendía las causas y consecuencias de la exclusión socioeconómica de varios sectores de la población. Asimismo, se consideraban como manifestaciones de la pobreza, causas externas como la baja capacidad de consumo. No obstante, en países de América Latina, y en Ecuador específicamente, hubo un cambio de paradigma con la Revolución Ciudadana que tiene sus bases en la justicia



social, indicando que las transferencias monetarias generan posibilidades de desarrollo, así como también produce estructuras sociales equitativas, a la vez que reduce la vulnerabilidad de grupos sociales que han estado históricamente en situación de desventaja por el capitalismo y el neoliberalismo (MIES, 2016).

En Ecuador, específicamente cuando inició en 1998 el programa de transferencia monetaria se denominó Bono Solidario, pero se desarrolló como una transferencia no condicionada y tenía como beneficiarios a las personas no asalariadas. Sin embargo, a partir de 2007 se reconfigura esta transferencia, respondiendo a las políticas sociales e incluso su nombre cambió a Bono de Desarrollo Humano, puesto a que es considerado como un instrumento de protección para la promoción en donde se articula las políticas sociales y económicas para construir protección social que permita a corto plazo erradicar la pobreza y a mediano plazo la sostenibilidad de las personas. En este contexto, desde la Revolución Ciudadana, los programas o servicios que condicionan las transferencias monetarias son comprendidos como un nuevo enfoque de protección social (MIES, 2016).

A continuación, se enlista los programas y servicios que brinda el MIES a la población;

1. Programa de Bono de Desarrollo Humano
2. Centros de Acogimiento
3. Inclusión al Ciclo de Vida y la Familia (Centros de Desarrollo Infantil CDI- Creciendo con Nuestros Hijos CHN).
4. Atención a personas Adultos Mayores
5. Atención a personas con Discapacidad
6. Programa de Adopciones

Desde la Vicepresidencia de la República se promovió la garantía de los derechos de las personas con discapacidad a través del Programa Manuela Espejo y el Programa Joaquín Gallegos Lara. La metodología del primer programa permitió mediante censos identificar la realidad de esta población y la atención que requieren y de esta forma se llegó a personas que anteriormente no habían recibido atención necesaria. La metodología usada en el segundo programa permite identificar un cuidador por persona con discapacidad, para recibir un bono mensual, así como también medicinas y capacitaciones.



El gobierno Correa, discutido en otros ámbitos de su gestión, marcó una positiva senda orientada a políticas públicas para la universalización de la educación, la sanidad, los derechos laborales, los servicios sociales, el acceso a infraestructuras de comunicación, etc. propios del denominado estado del bienestar. Algunos ejemplos de estas políticas pueden ser el Programa de Bono de Desarrollo Humano, la creación de Centros de Acogimiento o programas de Inclusión al Ciclo de Vida y la Familia (Centros de Desarrollo Infantil CDI- Creciendo con Nuestros Hijos CHN), de atención a personas Adultos Mayores, a personas con Discapacidad o el programa de Adopciones.

En este sentido, se puede decir que la institucionalización de las políticas sociales en el mandato de Correa permitió el desarrollo de áreas de intervención y de espacio profesional para el accionar de trabajadores sociales. En la coyuntura social en la que se interpela el sistema y se hacen visibles las brechas de desigualdad, exclusión y pobreza, es cuando se intensifica la dimensión proactiva de los y las profesionales de Trabajo Social, quienes se encuentran capacitados y aptos desde su perfil ecológico para participar en todas las fases de las políticas públicas. A nivel micro, los profesionales pueden orientar y ejecutar en territorio la implementación de los servicios de atención; a nivel meso, se trabaja desde la coordinación de los programas y servicios públicos; a nivel macro, en la participación del diseño y evaluación de la política pública.

En consecuencia, se implementaron nuevas intervenciones del Trabajo Social, ante la consecución constitucional ecuatoriana del *Buen Vivir*. Desde la aprobación de la nueva Constitución en el año 2008, se abren las puertas para el mismo, pues se establecen una serie de programas sociales impulsados desde el Estado, que requiere la necesidad de la intervención de los profesionales.

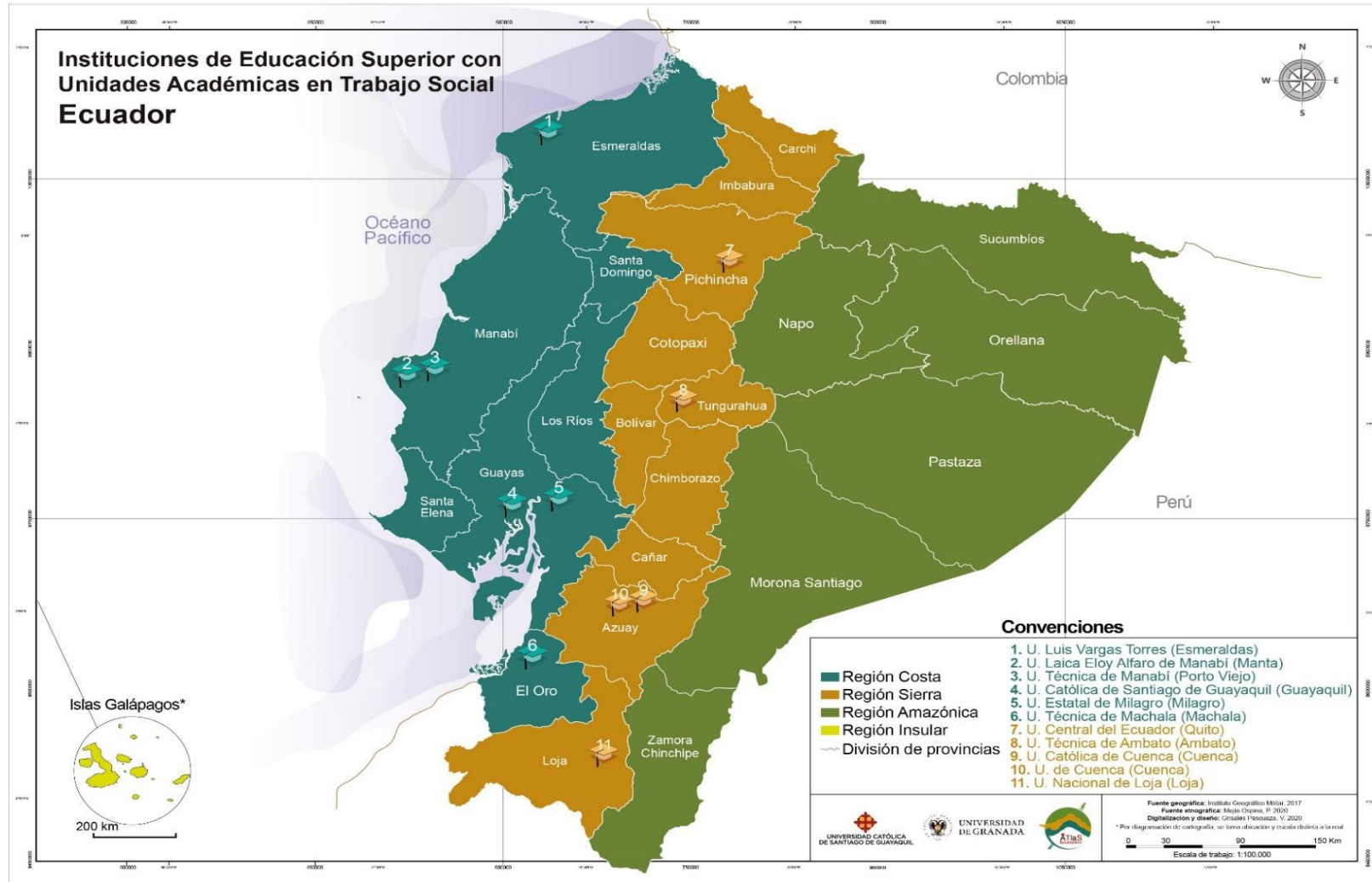
5.8 Territorios de ubicación de las Escuelas de Trabajo Social

En la actualidad existen 11 unidades Académicas de Trabajo Social adscritas a entidades de Educación Superior. Estas unidades Académicas se encuentran concentradas en 2 de las 4 regiones geográficas del País, como se muestra en el siguiente mapa:



Mapa 20

Ubicación de las unidades académicas de Trabajo Social en el Ecuador



A este propósito, podemos agruparlas por regiones geográficas. La Región Costa, con una extensión de 70.647km², se caracteriza por sus llanuras fértiles, colinas, cuencas y elevaciones de poca altitud, por donde corren ríos desde los Andes hasta el Océano Pacífico, entre los que se destacan el río Guayas por sus asentamientos poblacionales al lado y lado de sus afluentes. Tiene 7 provincias: Guayas, Manabí, Esmeraldas, El Oro, Santo Domingo de los Tsáchilas, Los Ríos y Santa Elena, de las cuales las 4 primeras tienen universidades con carreras de Trabajo Social. La temperatura de esta región varía entre los 25 y 36°C. Desde estas condicionantes físicas, la investigación asume las unidades espaciales de análisis a partir de la relación entre los territorios y los escenarios formativos.

Ampliando un poco la información de cada Región, en la Región Costa podríamos señalar algunos aspectos centrales. La ciudad principal de esta Región Costa, es Guayaquil, reconocida como la Perla del Pacífico, porque en su época colonial sus astilleros se convirtieron en los más importantes de América del Sur. Tuvo una fuerte economía basada en el cacao, lo que consolidó una organización del territorio en *haciendas* (propiedades agrarias). La ciudad tuvo un acelerado crecimiento gracias a su orientación a la exportación. En la actualidad es la capital económica del Ecuador y allí se encuentra el principal puerto del país, por su ubicación e infraestructura tiene una participación importante en el comercio marítimo internacional, por donde se comercializan aproximadamente el 70% de las importaciones y exportaciones del país.

La Región Sierra, tiene una extensión de 59.810 km² que atraviesan el país de norte a sur por la cordillera de los Andes. Desde esa situación, se conforma todo un sistema montañoso de occidente a oriente, con alturas varían entre los 800 hasta los 6.310 m.s.n.m. Tiene una temperatura promedio entre 20 y 25°C. La conforman 10 provincias: Pichincha, Azuay, Loja, Tungurahua, Chimborazo, Carchi, Cañar, Imbabura, Bolívar y Cotopaxi. De acuerdo a la tabla Nro. 4, las cuatro primeras provincias cuentan con carreras de Trabajo Social.

La ciudad principal de esta región es Quito, seguida de Cuenca. Quito tiene declaratoria de Patrimonio de la Humanidad por la Unesco desde el año 1978, hace parte de la Provincia de Pichincha, además, es la cabecera del Distrito Metropolitano de Quito, su altitud promedio es de 2.850 m.s.n.m., cuenta con 2.011.388 de habitantes en el área urbana,



2.781.641 habitantes en el Distrito Metropolitano y 3,1 millones en toda su área metropolitana, es la ciudad más poblada del país.

5.9 Sistema de Pertinencia Social de la formación del Trabajo Social en el Ecuador

5.9.1 *Enfoque de pertinencia social de la Universidad ecuatoriana*

Las universidades ecuatorianas eran conocidas por su herencia colonial y por estar alineadas fundamentalmente al poder religioso y también al poder civil. Teniendo en cuenta esto, en 1918 surge la Reforma Universitaria de Córdoba, también conocida como Reforma Universitaria de Argentina o simplemente Reforma de Córdoba, considerada como un hito sin precedentes para la historia de las universidades no solo ecuatorianas, sino latinoamericanas (Barreno et al., 2018), dado que dejó como legado la *autonomía universitaria*, procesos de calificación docente, participación estudiantil en el gobierno universitario o involucramiento universitario en los problemas nacionales, entre otros. Cabe mencionar que, los estudiantes formularon las reformas de la nueva universidad latinoamericana esperando romper la atadura que existía entre el conocimiento y el poder religioso y civil (Universidad Politécnica Salesiana, 2014).

La extensión universitaria también fue uno de los legados de la Reforma de Córdoba cuyo principal objetivo consistió en poner “el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer sus problemas tema prioritario de sus preocupaciones” (Universidad Politécnica Salesiana, 2014, p. 19). De esta manera, se promovió e incentivó una universidad que “rebase los límites del proceso de enseñanza-aprendizaje de carreras y profesiones y que se involucre en la investigación y análisis de los problemas sociales, incluyéndose la difusión cultural y los diversos programas adscritos bajo la denominación de extensión” (Universidad Politécnica Salesiana, 2014, p. 19).

En este sentido, es posible decir que la Reforma de Córdoba (Argentina) tuvo un impacto positivo en la realidad universitaria ecuatoriana, destacándose, entre varios aspectos, la sensibilidad e involucramiento en las diversas realidades sociales, políticas, culturales.



Desde la implementación de la Reforma de Córdoba hasta la actualidad, el concepto de extensión universitaria ha evolucionado constantemente, resaltándose: función social de la universidad, vinculación con el colectivo social y vinculación con la sociedad, término con el que se la conoce en Ecuador y que empezó a utilizarse desde la Constitución de 1998, sin dejar de mencionar que la Ley de Educación Superior del 2000 incorporó la vinculación en la terminología universitaria (Universidad Politécnica Salesiana, 2014).

Durante el siglo XX, el vínculo universidad-sociedad se reflejó en la novedosa participación de la universidad ecuatoriana en la consecución de objetivos de interés social, que se expresaban mediante grupos y movimientos sociales y políticos que luchaban por los intereses de aquellas personas más vulnerables y necesitadas. Sin embargo, la pérdida de seriedad y calidad de la oferta universitaria restó aún más a la débil credibilidad de los organismos empresariales e industriales, quienes no confiaban y sabían que, la universidad no estaba en capacidad de responder a sus exigencias y necesidades, ya sea por el nivel de conocimiento requerido, por la propia dinámica, funcionamiento e intereses de la misma universidad, acompañado ciertamente con la inexistencia de fondos mínimos para mantener y sostener dicha realidad.

No obstante, Barreno, Barreno, y Olmedo (2018) sostienen que la realidad de la vinculación con la sociedad ha mejorado a tal punto que en la actualidad constituye una de las tres funciones sustantivas de la universidad⁷¹. Los autores señalan que “también es cierto que desde el año 2010, es que verdaderamente se ha convertido en ojo de mira de las transformaciones que comienzan a operar en todas las IES ecuatorianas” (Barreno, Barreno, y Olmedo, 2018, p. 42).

Es importante considerar que las tres Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) para América Latina y el Caribe (ALC) han analizado ampliamente la vinculación de la universidad con la sociedad, tal es así que en 1996, se instituyó la necesidad de la confluencia de pertinencia y calidad; en 2008, se analizó desde la responsabilidad social de la universidad y de la educación superior como bien público social, un derecho humano y

⁷¹ Las otras dos funciones sustantivas de la universidad son la docencia y la investigación. La calidad de las instituciones de educación superior se mide en la medida en la que son capaces de articular las tres funciones sustantivas.



universal y un deber del Estado, así como un instrumento estratégico de desarrollo sostenible; y en el marco de los 100 años de la Reforma de Córdoba, la CRES 2018 reafirma estos principios declarativos: la educación superior como bien público social-estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal (García, 2020).

El modelo CACES 2019 señala que la vinculación a la sociedad “debe contribuir a la generación de capacidades y conocimientos, acordes a los dominios académicos y en respuesta a las necesidades y desafíos del entorno” (Cerbino, 2020, p. 30). Además, el modelo establece que esta función se debe desarrollar mediante programas y proyectos planificados, ejecutados, monitoreados y evaluados por las IES.

En correspondencia con lo anterior, Ponce, Pérez, y Hernández (2016) en su investigación “*Problemas sociales de la ciencia en la Educación Superior para las ciencias agrarias en Cuba*”, se refieren a las universidades como “instituciones cuyas estructuras emergen como respuestas funcionales a diferentes necesidades sociales” (p. 188). Los autores destacan el aspecto social de las universidades como instituciones de enseñanza, así como también su papel en la generación de innovaciones y conocimientos para dar respuesta a problemas sociales.

Para Castillo, Canchingre y Becerra (2016) la universidad tiene un carácter eminentemente social. Los autores afirman que “la Universidad está orientada a la formación y capacitación de nuevos profesionales, incentivando en ello el avance tecnológico y la investigación, para solucionar los problemas de la población...” (p. 447). Además, en su artículo “Reflexiones sobre la universidad y la sociedad” sostienen que la universidad como institución no solo se debería preocupar por impulsar a los estudiantes a producir nuevos conocimientos, sino que también se podrían encargar de que se interesen por mejorar los ya existentes.

Asimismo, Casilla Matheus y Inciarte González (2011) en su investigación *La relación universidad-sociedad y su impacto en el currículo*, exponen la misión de la educación superior desde la arista social. Las autoras manifiestan que dicha misión involucra las funciones de investigación, docencia, extensión universitaria y la generación de bienes y servicios alineados con las demandas de la realidad y sus actores, todo esto con el fin último



de transformar los modos de construcción de la sociedad, los cuales deberían ser sostenibles y justos.

Parra Moreno (2005) propone que para atender las necesidades locales o nacionales en donde la universidad se encuentra inserta, es necesario precisar el modo propio en el que puede y debe contribuir a su solución. El autor, en su artículo “La universidad, institución social”, sugiere que una de las formas para hacerlo es formar profesionales con altas calificaciones técnicas y éticas, así como también el conservar y fortalecer profesionales capaces de comprender los fenómenos sociales.

Por su parte, Bojalil (2008) refiere en su estudio “La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales” que “aunque la educación universitaria es una elección individual, como país se debe lograr preparar una enorme cantidad de personas educadas, que puedan cumplir con las demandas económicas y sociales del desarrollo” (p. 13). Desde esta lógica, la formación ofrecida por las universidades debe estar en respuesta a las demandas de la realidad y/o los problemas sociales.

De igual forma, Carlevaro (1986) en su artículo “El rol de la Universidad y su relación con la sociedad”, plantea que la relación universidad-sociedad es tan estrecha que una de las funciones explícitas que deberían tener y replicar las universidades es formar servidores de la sociedad, ya que lo que verdaderamente se busca es que los estudiantes se vuelvan profesionales con plena conciencia de su inserción en la sociedad. Considerando esto, vale la pena fomentar la conciencia crítica de los estudiantes como futuros profesionales insertos en la sociedad como agentes de cambio.

En particular, Malagón (2009) afirma que desde su origen la universidad ha estado articulada con el contexto, específicamente con lo que sucede en él. Por ello, en su investigación *La relación universidad-sociedad: una visión crítica* apunta unos aspectos para tener en cuenta sobre la función de la universidad articulada a la realidad social; entre estos, se podría enfatizar el “que la pertinencia está concebida en función del papel que la universidad debe desempeñar de acuerdo con lo que la sociedad reclama...” (p. 24). Desde lo manifestado por el autor, valdría la pena profundizar el tema de la *pertinencia*.



5.9.2 *Pertinencia formativa de las unidades académicas de Trabajo Social*

La *pertinencia* ha sido un concepto presente e intrínseco a los sistemas de educación superior, aunque sus distintos significados han generado diferencias a lo largo de la historia, puesto que han estado condicionadas respecto a quién y cómo la definen. La *pertinencia formativa* es un concepto de carácter social, por lo que su contenido está vinculado y condicionado por el pensamiento social, entendida como un ente complejo constituido por diversos grupos sociales que conciben la realidad y la sociedad de forma diferente (López, 2011).

La pertinencia formativa en la educación es el eje principal dentro del proceso educativo, en la medida en que responda a la mirada de desarrollo sostenible que permita superar la exclusión y la pobreza. La educación es pertinente en la formación cuando guarda congruencia entre las necesidades, problemáticas sociales, las condiciones de la sociedad, las normas que regulan la convivencia y las características específicas del estudiantado en su entorno natural de interacciones (Méndez, 2005). Frente a esto, Malagón (2002) afirma que la pertinencia formativa hace referencia al fenómeno social mediante el cual se establecen relaciones entre el entorno y la universidad. Para esto, es fundamental tener presente que la universidad es una institución enmarcada en un contexto socio-histórico determinante; por lo que la interacción de esta institución con la sociedad en la que está inmersa tiene distintas estructuras y formas. Asimismo. En este sentido, la pertinencia formativa es

Un proceso de doble vía, desde la universidad y desde la sociedad, de tal forma que en su determinación como en el proceso mismo de la acreditación, los agentes externos (sociedad, estado, sectores productivos, sistema educativo, etc.) y los agentes internos (comunidad universitaria) conjugan sus esfuerzos para consolidar una tarea central de la universidad: su responsabilidad social. (Malagón, 2002, p. 120).

De forma similar, Blanco (2007) indica que la pertinencia formativa remite a la necesidad de que sea significativa y determinante para los distintos grupos y estratos tanto sociales como culturales, a más de tener distintos intereses, para así poder apropiarse a los contenidos y condicionantes propios de la cultura local y global, ayudando a la construcción de la autonomía, libertad e identidad propia de los sujetos sociales. No obstante, el sentido de pertinencia formativa se pierde cuando únicamente se limita a cumplir criterios



preestablecidos por factores externos al proceso de educación propio, debido a que dichas interacciones pasarían a formar parte, en cierta medida, de mecanismos de dominación, que en sí atendería contra la pertinencia formativa.

Por su parte, la UNESCO (1995), en su delimitación de Políticas para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, apunta que la pertinencia formativa, depende de la forma en la que se pone en práctica en la sociedad el contenido recibido; de las funciones de la investigación, enseñanza y servicios conexos; así como de los nexos con el mundo laboral y la interacción con otros niveles educativos. En pocas palabras, es lo que la sociedad espera de las instituciones y de lo que las mismas realizan en la sociedad. Para que esto se dé, es importante que la formación ofertada al estudiantado se encuentre en constante actualización de conocimientos, y, sobre todo, que se enseñe a los mismos a usarlos, para que sepan de qué manera deben enfrentar las problemáticas sociales y definir posibles soluciones.

Siguiendo esta línea, Martínez y Letelier (1997) abordan la pertinencia en dos sentidos. En el primero, la pertinencia social es entendida como la congruencia entre las expectativas del entorno y la oferta que da la institución; y el segundo, la pertinencia es interna o institucional, y hace referencia a la relación entre la plataforma de la institución y los procedimientos realizados para conseguir sus propios recursos.

Como fue mencionado anteriormente, la pertinencia es un concepto de carácter social, y así debe ser entendida; para lo cual, es necesario lograr relevancia en el currículo, para esto se debe estudiar la relación entre la sociedad en general y la economía. Cabe mencionar, que el carácter social de la pertinencia a lo largo de los años ha orientado el diseño de las políticas sociales educativas del sistema de educación superior, a fin de evidenciar relación entre el perfil de egreso, los objetivos de las carreras, el mercado laboral y los proyectos de desarrollo que se están gestando (ANUIES, 2005).

Tünnermann (2000) señala que la pertinencia formativa guarda estrecha relación con el currículo, por lo que menciona los criterios que se deben contemplar, entre estos se encuentra la misión y objetivos de la propuesta formativa; la relación universidad-mercado laboral; la responsabilidad con todos los niveles educativos; y, la interdependencia entre las diversas disciplinas científicas que caracterizan el conocimiento.



Si se realiza un análisis de todo lo anterior, es notable que la pertinencia formativa abarca un sin número de elementos; por lo que se puede decir que la educación pertinente piensa en la valoración y respeto por la diversidad, a más de ser flexible y adaptar la oferta a las condiciones particulares del entorno y de los sujetos sociales. Dentro de este marco, retomando a Tünnermann (2000), la pertinencia formativa exige flexibilidad curricular y pasar del énfasis en la transmisión del conocimiento, de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, con mayor protagonismo al estudiantado.

La UNESCO (1995) se refiere a la educación superior como un sistema, enfatizando que su relevancia se halla en la manera en la que cada educación responde a las expectativas que la sociedad tiene de ella. Por lo que, la relevancia de la pertinencia formativa, incluye entre varios aspectos la democratización del acceso, la democracia y derechos humanos, la justicia social, la paz mundial, la continua participación en la búsqueda de soluciones de la población y el medio ambiente; todo esto plasmado en servicios de vinculación con y para la sociedad. Para responder a esta relevancia, de la pertinencia formativa es fundamental que la universidad y las escuelas politécnicas comprendan que esta sobrepasa el aspecto económico, ya que la sociedad tiene una serie de complejos problemas relacionados al ámbito social, político, cultural e histórico.

Trabajar por alcanzar niveles de pertinencia, es un reclamo que hace la UNESCO (1998) cuando establece: la educación superior debe desempeñar un papel fundamental, poniendo todos sus recursos y su espíritu de independencia al servicio de lo que es pertinente para la persona y la sociedad en general. De igual manera expone que ser pertinente, es estar en contacto con las políticas, el mundo del trabajo, la diversidad cultural, los estudiantes y profesores de forma sistemática y en todos los contextos. (Tejada, 2016, p. 7)

Es importante referir a García (2000), quien indica que la pertinencia formativa incluye elementos como el contexto, organización, la calidad, currículo y los egresados.

En el contexto ecuatoriano, es importante partir del hecho de que en la propia Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 351, establece que el Sistema de Educación Superior se basa en el principio de pertinencia y calidad educativa, entre otros.



Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) reafirma los principios del sistema, entre los cuales se encuentra el de pertinencia y calidad formativa. Además, en el artículo 8 establece que entre los fines de la educación superior se encuentra “contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad” (p. 9) es decir, lo señala como el deber ser de la sociedad.

Sumado a esto, el Consejo de Educación Superior mediante el Reglamento del Régimen Académico menciona que el sistema tiene como objetivo “garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia” de todo el sistema; igualmente, en el artículo 78 define que la pertinencia de las carreras y programas académicos como

La articulación de la oferta formativa, de investigación y de vinculación con la sociedad, con el régimen constitucional del Buen Vivir, el Plan Nacional de Desarrollo, los planes regionales y locales, los requerimientos sociales en cada nivel territorial y las corrientes internacionales científicas y humanísticas de pensamiento. (p. 32)

Como se puede observar, la definición de pertinencia en las instituciones de educación superior en Ecuador juega un rol fundamental debido a que se trata de un concepto que procura dejar atrás la educación que ha estado arraigada a la lógica del mercado para pasar a una que prioriza el desarrollo local, regional y nacional de forma equilibrada. Así, en la LOES se señala que la educación superior debe partir del principio de calidad, que se fundamenta en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimientos, el dialogo de saberes y valores ciudadanos (Art. 93).

La vinculación con la sociedad se centra en dos aspectos: la participación de docentes y de estudiantes. Contribuir a la solución de problemáticas sociales tiene una decidida implicación en el quehacer universitario, debido a que requiere de un conocimiento profundo de la sociedad con la finalidad de estar en capacidad de proponer alternativas de desarrollo que sean viables y coherentes. Aunque, también necesita apoyar al desarrollo, de lo que la UNESCO denomina la prestación de servicios a la sociedad.

Las universidades, por lo tanto, están avocadas a tomar en cuenta el entorno a efectos de que el conocimiento producido y transmitido sea relevante no únicamente para sus



educandos sino para la propia sociedad como demandante de soluciones a sus problemas. (García, 1997 citado por en Santamartín, 2015, p. 52)

Díaz (2008) indica que las instituciones que insertan su quehacer en la dinámica de la sociedad, son institución que tienen pertinencia, no obstante, para que se cumpla a cabalidad debe cumplir con varias aristas; entre ellas, la participación en los diferentes espacios de la vida cultural, social, económica donde se deben circunscriben los conocimientos académicos para brindar una formación con pertinencia.

Este planteamiento de Díaz (2008) supone un carácter político a más de social de la pertinencia formativa, puesto a que la entiende como parte del proceso y de sus paradigmas de desarrollo. Como fue mencionado anteriormente, la pertinencia formativa traspasa la simple reproducción de profesionales que se van a insertar al mercado laboral y que son necesarios para el crecimiento económico del país, puesto a que se busca formar a seres humanos comprometidos con los retos del proceso de cambios que exige su contexto.

Por otro lado, según Vallaey, De la Cruz y Sasía (2009) bajo el paradigma del Desarrollo Sustentable y Sostenible, surge la concepción de responsabilidad social universitaria como la idea de que cada actividad que se realice genera efectos sobre su entorno más cercano, ya sean o no impactos en los distintos órdenes del quehacer social. En tal virtud, las actividades investigativas, de formación y de extensión tienen consecuencias ambientales y sociales. Por lo que precisamente, la universidad tiene la responsabilidad sobre lo que enseña, articula, investiga y fomenta.

En esto precisamente insiste Díaz (2008), cuando afirma que no es posible hablar de calidad, sino vinculada a la pertinencia, la equidad social, la responsabilidad social, lo cultural y sus contextos, es decir la calidad de una institución de educación superior, es un concepto que adquiere significado cuando tiene estrecha consonancia con su quehacer social. (Santamartín, 2015, p. 52)

Ahora bien, el desarrollo social directamente alude a la satisfacción de necesidades, asunto que compete tanto a la profesión de Trabajo Social como a la Responsabilidad Social Universitaria. Acorde con la FITS (2007), Trabajo Social es una profesión que “promueve el cambio social, la solución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento de



y liberación las personas para incrementar el bienestar” e interviene en el espacio micro-social, donde las personas interactúan con su entorno más cercano; tiene como bases los principios de bien común, libertad y democracia, además de procurar la preservación del medio ambiente. Para conseguir orienta a los sujetos sociales a buscar alternativas para que cubran sus necesidades básicas, a través de la identificación de “...aquellas situaciones individuales o colectivas que, dentro de su ámbito de actuación, se encuentran en litigio con situaciones humanamente aceptables” (Ander-Egg, 1996, p. 74)

Lo antes mencionado guarda relación con la responsabilidad social universitaria, con la naturaleza del Trabajo Social y con la pertinencia formación. Los procesos sociales se encauzan primordialmente en la acción educativa, que contribuye al crecimiento personal y familiar, permitiendo que el estudiantado se potencie como gestores y capacitadores; la pertinencia formativa, mediante la vinculación con la sociedad y las prácticas preprofesionales en Trabajo Social, deben servir como soporte para el desarrollo de la misión de la institución en donde el estudiante se inserte y el profesional en ejercicio contribuya con el enfoque de desarrollo de la sociedad. En estas dos instancias, se hacen efectivos los lineamientos de las políticas sociales. De ahí que, se halla una significativa pertinencia formativa, a través de la vinculación y prácticas con la sociedad en Trabajo Social, en la medida que estas respondan a los distintos contextos interventivos, los lineamientos de las políticas públicas; en concordancia con el currículo de la carrera, el perfil de egreso y los estándares de formación (Tamayo Enciso, 2005).

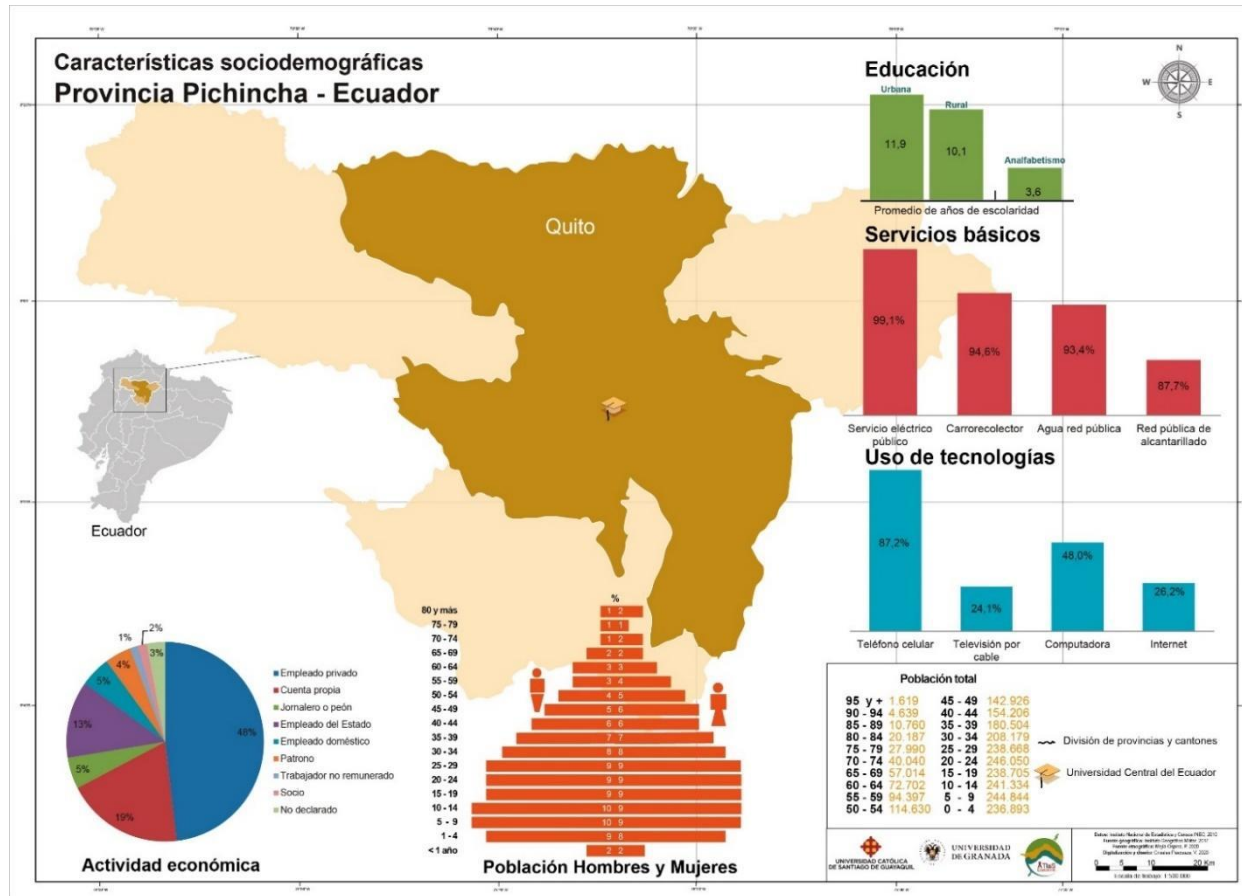


5.10 Características socio-demográficas de los territorios de incidencia de las unidades académicas en el Ecuador

5.10.1 Provincia de Pichincha

Mapa 21

Características sociodemográficas de la provincia de Pichincha



Está ubicada en el centro-norte de Ecuador tiene una extensión territorial de 9.612 km², está constituida por ocho cantones⁷². Esta provincia posee aproximadamente una población de 3.228.233 personas de las cuales el 51,3% son mujeres y el 48,7% hombres, es decir, por cada 100 mujeres hay 95 hombres, según Censo 2010. Su densidad poblacional es de 270 habitantes por km². siendo la provincia con mayor densidad poblacional. Cuenta con una temperatura que fluctúa entre 8 y 24°C.

De acuerdo con el Censo (2010), la población de la provincia se autoidentifica mayormente como mestizo/a (82,1%), también como blanco/a (6,3%), indígena (5,3%), afroecuatoriano/a (3,3%) y montubio/a⁷³ (1,3%). Por otro lado, el estado civil que predomina es casado/a (40,1%), seguido de soltero/a (36,9%), unido/a (13,1%), separado/a (3,7%), viudo/a (3,2%) y divorciado/a (2,9%). En el país, a junio de 2021, existen 471,322 personas con discapacidad. Pichincha concentra el 16,19% de la población nacional con discapacidad, de este porcentaje el (54,35%) son hombres, el 45,64% mujeres y el 0,01% restante corresponde a la población LGBTI. Se puede señalar también que, el (45,63%) de la población en la provincia tiene discapacidad física, seguida de discapacidad intelectual (23,17%), auditiva (16,23%), visual (11,67%) y psicosocial (6,84%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

La capital de esta provincia es Quito, declarada como Patrimonio de la Humanidad en 1978 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). También es la capital de Ecuador y la ciudad más antigua de Sudamérica. Allí se encuentra la Universidad Central del Ecuador. Quito está ubicada en la parte oriental de los Andes sobre la hoya de Guayllabamba a una altitud promedio de 2800 m.s.n.m. Cuenta con una temperatura que oscila entre 11 y 15° C. Desde 2019, es la ciudad más poblada del país con aproximadamente 2'781.641 habitantes, constituyendo su epicentro cultural, político, administrativo y económico. Para diciembre de 2018, Quito presentaba un porcentaje de pobreza de 8,3% y 2,4% de pobreza extrema⁷⁴ (INEC, 2018).

⁷² Los cantones hacen referencia a las divisiones administrativas de segundo nivel de Ecuador. La República del Ecuador está dividida en 24 provincias que a su vez están divididas en 221 cantones.

⁷³ La categoría “montubio/a” en autoidentificación de la población apareció por primera vez en el Censo realizado en el año 2010.

⁷⁴ En Ecuador una persona es pobre si gana menos de 84,70 dólares americanos mensuales, y en caso de obtener menos de 47,78 dólares americanos se considera en estado de pobreza extrema.



En la actualidad, se reconoce que Quito es la ciudad de mayor renta per cápita y la que más aporta al PIB Nacional. Como se observa en el mapa Nro. 6, la mayoría de la población de Pichincha se encuentra distribuida principalmente en edades jóvenes, encontrando un grupo significativo de (46,8%) entre los 5 a 29 años. Además, la población en edad de trabajar (PET), que abarca a la población económicamente activa (PEA) y población económicamente inactiva (PEI), es de 2'094.550, es decir el 81,3% de la población total. La PEA está representada por el 56,4% de los hombres y el 43,6% de las mujeres. La principal actividad económica de la población corresponde a ser empleado/a del sector privado (48%), seguido de trabajar por cuenta propia (19%) y ser trabajador/a del Estado (13%). Entre las demás actividades se encuentran ser jornalero o peón (5%), empleado doméstico (5%), patrono (4%), trabajador no remunerado (1%), socio (2%) y no declarado (3%). En Pichincha, las actividades que mayor porcentaje de ingresos generan son los servicios profesionales (14,29%), administración pública (12,51) y construcción (8,77%) (Banco Central de Ecuador, 2020).

En lo que refiere a la educación de la población, se puede destacar que Pichincha es la provincia con más años de escolaridad en el país con un promedio de 10,6 años, que a su vez se divide en un promedio de 11,9 años para el área urbana y 10,1 años para el área rural. La población en edad escolar, es decir, de 5 a 17 años, representa el 16,4 % respecto a la población nacional en edad escolar. Además, de las provincias en Ecuador, es la tercera con mayor número de instituciones educativas con un total de 1.951, luego de Guayas y Manabí, lo cual es directamente proporcional a la densidad poblacional de dichas provincias (Ministerio de Educación, 2015). Cabe destacar que, según el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Pichincha⁷⁵ (2015-2019) Quito es el cantón con menor cobertura de educación pública en el país con un porcentaje de 56,6%. No obstante, la Provincia tiene una de las tasas más bajas de analfabetismo a nivel nacional (3,8%).

Respecto a la educación superior, la provincia cuenta con un reducido porcentaje de oferta pública (24,14%), siendo la oferta privada la de mayor prevalencia (75,86%), sobre todo en Quito. La tasa promedio de asistencia a la educación superior es de 31,6% (Gobierno

⁷⁵ El Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDOT) es el instrumento de planificación previsto por la Constitución y demás instrumentos normativos, orientado al desarrollo armónico e integral de los territorios, ya que permite que el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) desarrolle la gestión concertada.



Provincial de Pichincha, 2015-2019). Adicional a ello, en lo que refiere al uso de tecnologías, se observa que el (68,7%) de la población utiliza internet mientras que el (65,6%) hace uso de una computadora. Además, el (69,5%) cuenta con un teléfono celular activado (ENEMDU-TIC, 2017).

Por otro lado, la provincia es la segunda con mayor infraestructura y oferta sanitaria, cuenta con un alto porcentaje de establecimientos hospitalarios privados con fines de lucro (69,07%), seguido de establecimiento públicos (20,62%) y privados sin fines de lucro (10,31%) (INEC, 2020). En lo que respecta a la afiliación, un total de 1'006,962 personas están afiliados al Seguro Social, mientras que 173,136 son pensionistas (IESS, 2016). Según los egresos hospitalarios por provincia de residencia habitual con recorte al año 2020, las principales causas de morbilidad en la provincia han sido COVID-19, enfermedades del apéndice, coleditiasis y colecistitis, neumonía y litiasis urinaria. En cuanto a las causas de mortalidad destacan las neoplasias malignas, enfermedades del sistema circulatorio y enfermedades no transmisibles (INEC, 2020).

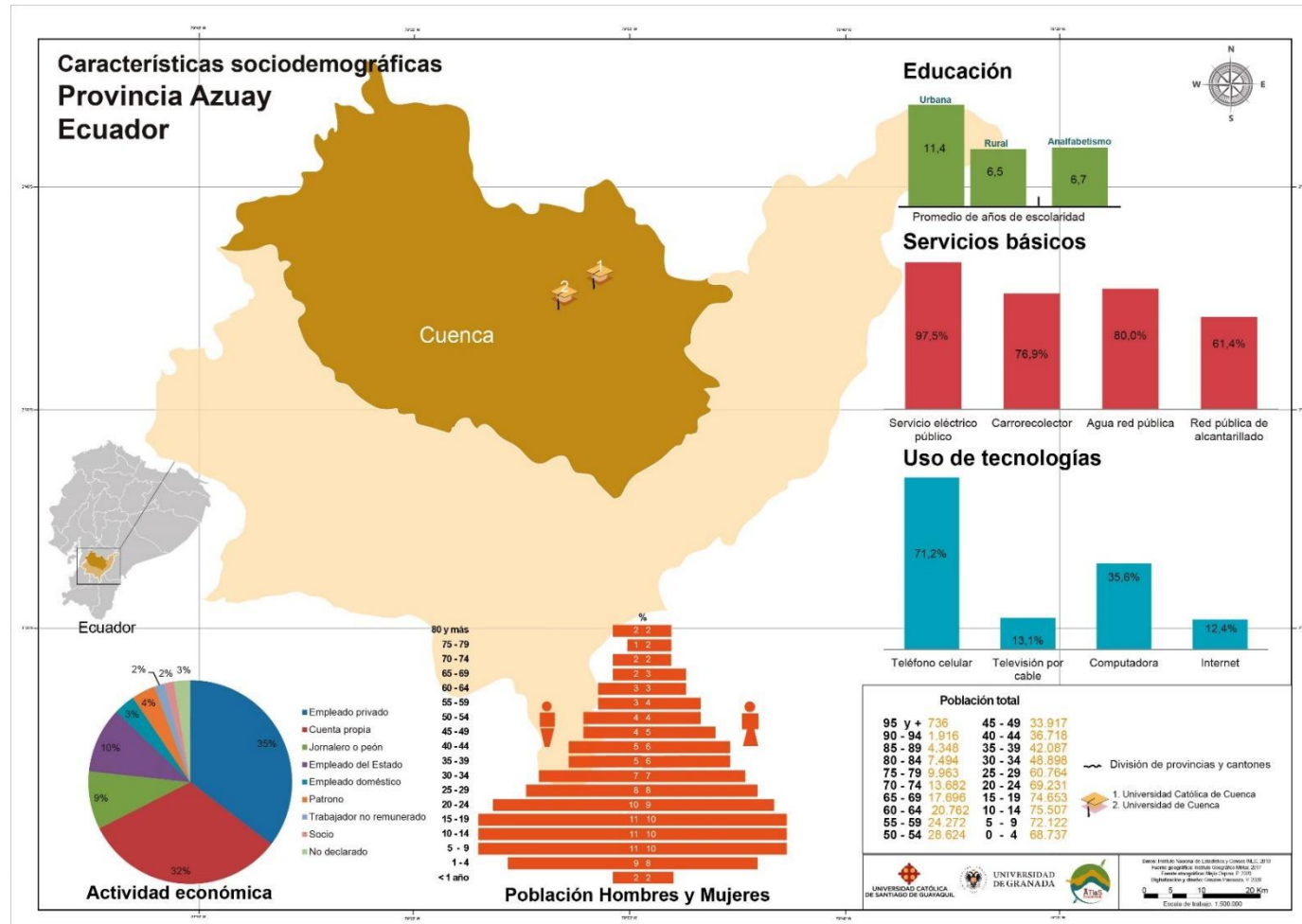
La población de la provincia de Pichincha se encuentra principalmente ubicada en el área urbana con un 68,39%, mientras que la población que vive en área rural corresponde al 31,61% del total de habitantes. En lo que respecta a las viviendas en la provincia hay 873.228 viviendas, de estas el (36,9%) son arrendadas, (34,4%) propias y totalmente pagadas, (10,1%) prestadas o cedidas, es decir, no pagadas, (8,8%) propias por donación, regalo o posesión y (8,1%) siguen siendo pagadas. Igualmente existe tenencia de viviendas por servicios (1,6%) y anticresis (0,2%). Los tipos de vivienda que predominan es la casa/villa (54,3%), el departamento (29,4%), y en menor medida el rancho (0,2%) y la choza (0,1%) (INEC, 2010). Por otro lado, de acuerdo con el mapa No. 6 se puede plantear que la población de la Provincia de Pichincha tiene amplia cobertura y acceso a servicios básicos como servicio eléctrico público (99,1%), carro recolector (94,6%), agua red pública (93,4%) y red pública de alcantarillado (87,7%) (Gobierno Provincial de Pichincha, 2015-2019).



5.10.2 Provincia del Azuay

Mapa 22

Características sociodemográficas de la provincia de Azuay



La Provincia de Azuay, se ubica al sur de Ecuador, en la zona geográfica conocida como región interandina o sierra, está compuesta por 15 cantones y posee aproximadamente 712.127 habitantes, de los cuales el 52,67% son mujeres y el 47,33% corresponde a hombres, según Censo 2010. La densidad población es de 86 habitantes por km².

En el Censo (2010) se obtuvo que el (89,6%) de los habitantes de la provincia se autoidentifican como mestizos/as, seguido de (5,1%) como blanco/a, (2,5%) indígena y (2,2%) afroecuatorianos/as. Asimismo, existe un porcentaje reducido de habitantes que se autoidentifican como montubios/as (0,4%). En cuanto al estado civil de la población, el que más predomina en la provincia es casado/a (41,6%) y seguido de este está soltero/a (39,7%). De igual forma, se encuentra la población que está unido/a (9,0%), viudo/a (4,3%), divorciado/a (2,7%) y separado/a (2,6%) (INEC, 2010). El 6,26% de la población nacional con discapacidad de encuentran en Azuay, de este porcentaje el 50,65% son hombres y el 49,35% son mujeres. En lo que respecta al tipo de discapacidad, el (47,64%) presenta discapacidad física, seguido de (21,23%) discapacidad intelectual, (13,14%) discapacidad auditiva, (12,41%) discapacidad visual, mientras que el (5,59%) tiene discapacidad psicosocial (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

La extensión territorial de Azuay es de 8.492,76 km² su capital es Cuenca, considerada como la ciudad de los “Cuatro Patrimonios Culturales de la Humanidad”, la cual además es la ciudad más grande y poblada de la provincia y se encuentra ubicada en la parte meridional de la Cordillera Andina ecuatoriana. Cuenca también es considerada como la “Atenas del Ecuador” o la “Cuenca de los Andes” no solo por su arquitectura y diversidad cultural, sino también por su aporte a las artes y ciencias del país y por ser la cuna de múltiples poetas y personajes destacados e ilustres del país (Gobierno Provincial del Azuay, 2018).

Las aguas de la provincia son tomadas del Macizo de El Cajas que fue nominado Reserva de la Biósfera por la Unesco, está ubicado a 2.550 m.s.n.m. Azuay tiene temperaturas entre los 7°C hasta los 25°C, cuyo promedio es de 15°C, lo que la ubica en un clima primaveral gran parte del año, ideal para la siembra de flores especialmente de orquídeas que se exportan al exterior. Además, en Cuenca se venden sombreros hechos a mano que se han convertido en insignia de la ciudad, la misma que para junio 2018, presentaba la menor tasa de pobreza



(2,8%) (INEC, 2018). Allí en Cuenca, se encuentran la Universidad Católica de Cuenca y la Universidad de Cuenca.

En el mapa No. 22 se puede observar que en esta provincia la población se concentra en edades jóvenes encontrando un grupo significativo de (31,22%) entre los 5 y 19 años (INEC, 2010). Se obtuvo que la PEA está representada por el 56.4% de los hombres y el 43.6% de las mujeres, mientras que la PEI agrupa al 34,3% hombres y 65,7% mujeres (INEC, 2010). La principal actividad económica de la población activa corresponde a ser empleado/a del sector privado (35%), seguido de trabajar por cuenta propia (32%) y ser trabajador/a del Estado (10%). Entre las demás actividades se encuentran ser jornalero/a o peón (9%), patrono/a (4%), empleado/a doméstico/a (3%), no declarados (3%), trabajador/a no remunerado/a (2%) y socio/a (2%). Cabe destacar que, Azuay es la tercera provincia que más aporta a los ingresos nacionales. Entre las principales actividades que favorecen a la economía de esta provincia está el comercio, el transporte y las actividades relacionadas a las industrias manufactureras (INEC, 2010).

Por otra parte, en lo que se refiere a educación, en Azuay existen 976 instituciones educativas y a nivel provincial el promedio de años de escolaridad es 9,83, al respecto, en el mapa se puede observar que el promedio en el área urbana es de 11,4 años y 6,5 años para el área rural. La población en edad escolar entre 5 a 17 años representa el 4,51% con relación a la población nacional. Además, el porcentaje de analfabetismo para esta provincia es 4,9% (Ministerio de Educación, 2015).

En cuanto a la educación superior, 33,33% de las IES son públicas, entre ellas la Universidad de Cuenca, y el 66,66% restante corresponde a instituciones privadas, una de estas es la Universidad Católica de Cuenca (Gobierno Provincial del Azuay, 2018). La tasa de asistencia a educación superior es de (27,5%). En lo que refiere al uso de las tecnologías, se puede observar que la mayoría de la población utiliza internet (64,5%), así como también de al menos un celular activado (61,7%). Además, el 58,4% hace uso de una computadora (ENEMDU-TIC, 2017).

Por otro lado, un total de 234,426 personas están afiliados al Seguro Social y 28,183 son pensionistas (IESS, 2016). En lo que respecta a la infraestructura de salud el (60%) de las



instituciones son privadas con fines de lucro, seguido del (25,7%) que pertenecen al sector público y el (14,29%) correspondiente a instituciones privadas sin fines de lucro. Además, las principales causas de mortalidad en la provincia son enfermedades de corazón, neumonía y enfermedades del hígado; mientras que las principales causas de morbilidad son COVID-19 virus, coleditiasis y colecistitis, neumonía y diarrea y gastroenteritis (INEC, 2020).

Por otro lado, en el área urbana de la provincia reside el 53.4% de la población mientras que el 46.6% restante viven en el área rural. En la provincia hay 273.186 viviendas en total, de las cuales el (45,9%) son propias y totalmente pagadas, seguido del (26,2%) que son arrendadas, (13,1%) prestadas o cedidas sin pagar. Asimismo, existen viviendas que son propias ya que han sido regaladas, donadas o por posesión (6,9%) y propias y las están pagando (6,4%). También por servicio (1,4%) y anticresis (0,2%). Además, la mayoría de las viviendas son casas/villas (76%), seguido de departamento (8,8%), mediagua (6,6%) y cuarto (3,8%).

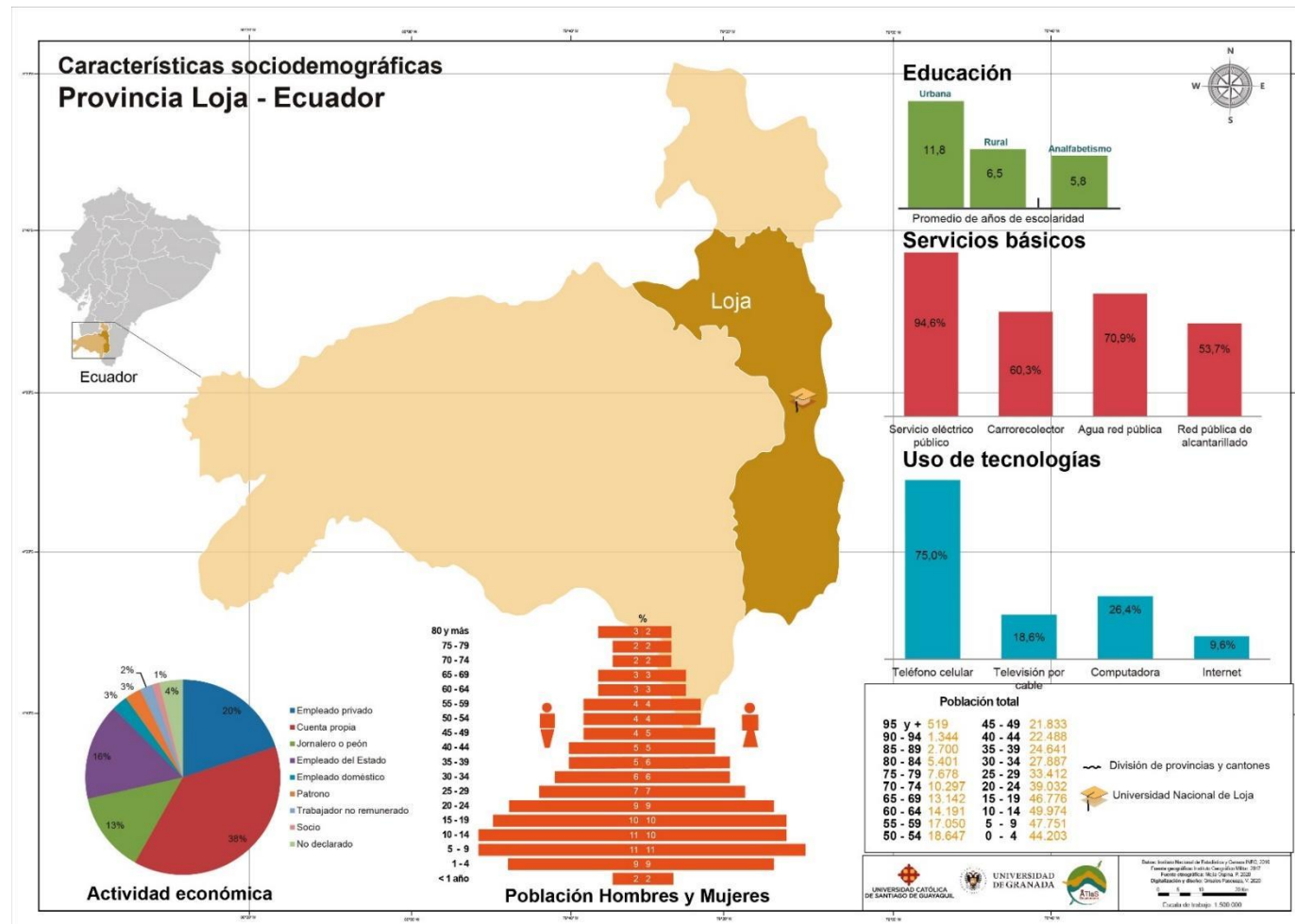
En cuanto a los servicios básicos, se observa que la mayoría de las viviendas cuenta con servicio eléctrico público (97,5%), agua red pública (el 80%) y servicio de carro recolector (76,9%). Además, el 61,4% de los hogares cuentan con red pública de alcantarillado. Cabe destacar que, el 74,9% de la población bebe el agua tal como llega a hogar, el 15,4% la hierven y solo el 8,1% la compran purificada (INEC, 2010).



5.10.3 Provincia de Loja

Mapa 23

Características sociodemográficas de la provincia de Loja



La Provincia de Loja se ubica al sur del país, en la zona geográfica conocida como región interandina o sierra, constituida por 16 cantones y con aproximadamente 448.966 habitantes, de los cuales el 51,8% son mujeres y el 49,2% hombres, según Censo 2010. Su densidad poblacional es de 41 habitantes por km².

El (90,2%) de la población de esta provincia se autoidentifica como mestiza, seguido de (3,7%) que se identifica como indígena, (3,0%) blanco/a y (0,7%) que se considera afroecuatoriano/a. En la provincia hay gran número de personas casadas (41,7%) y solteras con (41,1%), seguido de estos se encuentra unido/a (8,8%), viudo/a (4,4%), separado/a (2,1%) y divorciado/a (1,9%) (INEC, 2010). En la provincia se concentra el 3,12% de la población nacional total con discapacidad, de la cual el 55,18% son hombres y el 44,82% mujeres. El (37,79%) de la población tiene discapacidad física y el (31,07%) discapacidad intelectual, también se encuentra la discapacidad auditiva (13,67%), visual (11,49%) y psicosocial (5,99%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

Loja es considerada una de las provincias más pobladas de Ecuador. Sus temperaturas fluctúan entre los 17 y los 28°C. con una altitud promedio de 2.060 m.s.n.m. (Gobierno Provincial de Loja, 2015-2025). Su capital es Loja, ciudad conocida como “Cuna del arte, las letras y la música”, que posee una temperatura promedio de 18 °C, Los ríos Zamora, Malacatos y Jipiro atraviesan la ciudad que está ubicada en la hoya del río Zamora, a una altitud de 2060 m s. n. m. configurando un clima templado andino y tropical en la zona. También es llamada la "Capital Musical y Cultural del Ecuador" debido a su diversidad cultural, arquitectura y aporte al arte, destacando la música. Allí se encuentra la Universidad Nacional de Loja.

En esta provincia, de acuerdo con el mapa No. 8, se puede observar que la población se concentra en edades jóvenes, encontrando un grupo significativo de (42,03%) entre los 0 y 24 años. Acorde al PDOT provincial la mayor parte de la PEA se encuentra ubicado en el sector terciario y primario (Gobierno Provincial de Loja, 2015-2025). La principal actividad económica de la población activa corresponde a trabajar por cuenta propia (38%), seguido de ser empleado/a del sector privado (20%), y ser trabajador/a del Estado (16%). Entre las demás actividades se encuentran ser jornalero/a o peón (13%), no declarados (4%), patrono/a (3%), empleado/a doméstico/a (3%), trabajador/a no remunerado/a (2%) y socio/a (1%). Las



actividades económicas principales son la agricultura, ganadería, comercio, minería y pequeña industria (Gobierno Provincial de Loja, 2015-2025).

Sobre educación, en Loja existen 1.342 instituciones educativas. Asimismo, el promedio de años de escolaridad es 10,18, de manera particular y como se observa en el mapa la edad en el área urbana es de 11,8 años y 6,5 años para el área rural. La población en edad escolar de 5 a 17 años de la provincia representa el 3,07% a nivel nacional. Por su parte, la tasa de analfabetismo en la provincia es de 4,7 % (Ministerio de Educación, 2015). Además, según el PDOT para el año 2010 el 88,6% de los hombres y 87,5% de las mujeres han concluido la primaria, 53,8% de los hombres y 59,4% de las mujeres son bachilleres y el 13,71% de hombres y 16,95% de mujeres han culminado la educación superior, ya que en la provincia hay dos universidades la Universidad Nacional de Loja y la Universidad Técnica Particular de Loja (Gobierno Provincial de Loja, 2015-2025). Cabe mencionar que la tasa de asistencia a educación superior es de (27,9%) En lo que se refiere al uso de tecnologías, en la provincia el (58,5%) tiene al menos un teléfono celular activado, el (56,1%) hace uso de internet y el (53,4%) de la computadora (ENEMDU-TIC, 2017).

En lo que respecta a la infraestructura de salud, el 53,85% privado con fines de lucro, seguido del el 42,31% que pertenece al sector público y el 3,85% que corresponde a instituciones privadas sin fines de lucro. En la provincia, según el PDOT, la tasa de mortalidad infantil es superior en la zona urbana (13,20%). En cuanto a las causas de morbilidad del territorio, destacan la COVID-19, colelitiasis y colecistitis, enfermedades de apéndice, neumonía y diabetes (INEC, 2020). Además, en Loja existen 160,122 personas afiliadas al Seguro Social y 21,203 que son pensionistas (IESS, 2016).

Por otro lado, en el área urbana de la provincia reside el 55% de la población mientras que el 45% restante viven en la zona rural. En toda la provincia hay 155.308 viviendas, de estas el (48,9%) corresponde a viviendas propias y totalmente pagadas, seguido del (21,4%) que es de arriendo, el (13,1%) correspondiente a viviendas prestadas o cedidas sin pagar. Además, hay un (9,2%) correspondiente a las viviendas propias, ya sea regaladas, donadas o por posesión, (6,1%) que son propias y la están pagando, (1,2%) por servicio y (0,1%) por anticresis. La mayor parte de las viviendas son casa/villa (78,6%), seguido de departamento (8,1%) y mediagua (5,2%), en menor escala está el cuarto (4,8%) (INEC, 2010).



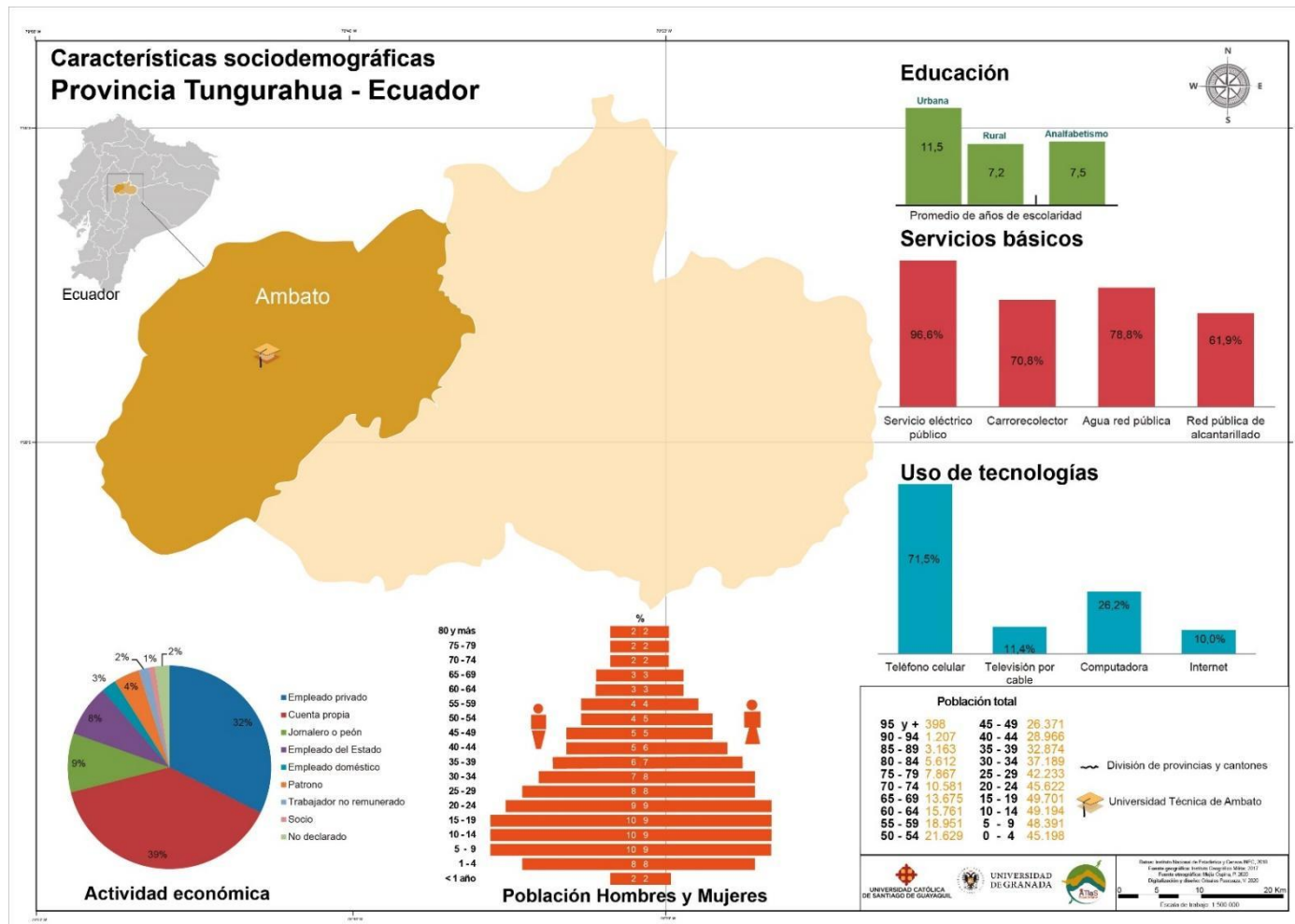
Referente a las viviendas que cuentan con servicios básicos, se observa que la mayoría de las viviendas representado en un (94,6%) cuenta con servicio eléctrico público, el (70,9%) de las viviendas cuentan con agua red pública, el (60,3%) con carro recolector y el (53,7%) con red pública de alcantarillado. Al respecto valdría la pena señalar que el porcentaje de las familias de la zona urbana que cuentan con este servicio es mayor a la zona rural e incluso al promedio provincial (87,36%). Adicional a esto, en el PDOT se detallada que el 58,62% de los hogares en Loja se encuentran en situación de pobreza (Gobierno Provincial de Loja, 2015-2025).



5.10.4 Provincia del Tungurahua

Mapa 24

Características sociodemográficas de la provincia de Tungurahua



La Provincia de Tungurahua se ubica en el centro de Ecuador y está constituida por 9 cantones y alberga a aproximadamente 504.583 habitantes, de los cuales el 51,49% corresponde a mujeres y el 48,51% a hombres, según Censo 2010. Es considerada la provincia del país más pequeña en cuanto a extensión con una superficie de 3.369,4 km². Su densidad poblacional es de 149 habitantes por km².

De acuerdo con el Censo (2010), la población de la provincia se autoidentifica mayormente como mestizo/a (82,1%), también como indígena (12,4%). En menor medida, están las personas autoidentificadas como blanco/a (3,4%), afroecuatoriano/a (1,4%) y montubio/a (0,5%). Por otro lado, el estado conyugal de las y los habitantes que predomina es casado/a (47,1%), seguido de soltero/a (36,1%), unido/a (7,0%), viudo/a (4,4%), separado/a (2,8%), y divorciado/a (2,5%) (INEC, 2010). En la provincia se encuentra el 2,83% de la población total con discapacidad, de los cuales el 52,94% son hombres y el 47,06% corresponde a mujeres. Se puede señalar también que, el (36,25%) de la población tiene discapacidad física, seguida de discapacidad intelectual (23,14%) y discapacidad auditiva (25,76%). En menor escala están la discapacidad visual (10,40%) y la discapacidad psicosocial (4,46%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

En lo relacionado al clima, Tungurahua posee una temperatura cuyo promedio es de 13 °C y se encuentra a una altura de 2.803 m.s.n.m. De manera general, se puede señalar que su economía presenta importantes desarrollos en la industria textil que se basó en gran medida en las destrezas manuales con las que cuentan sus habitantes. A nivel histórico, la provincia tiene gran importancia por haber sido un punto medio, central y estratégico entre las regiones Costa y Amazonía, significando un territorio donde era posible el encuentro entre personas de diferentes culturas y comerciantes (Gobierno Provincial de Tungurahua, 2018).

Ambato es la capital de esta Provincia, catalogada como “Ciudad de las flores y las frutas” por su gran variedad y participación en la producción de estos elementos. Está ubicada a los 2.600 m.s.n.m. y su clima es templado, oscila entre los 14°C y 19°C. La ciudad es uno de los centros culturales, comerciales y administrativos más importantes del país y entre sus principales actividades destacan el comercio, la industria y la agricultura. En esta capital se encuentra la Universidad Técnica de Ambato.



En el mapa No. 9 se puede observar que la población de esta provincia se concentra en edades jóvenes, encontrando un grupo significativo de (38,23%) entre los 5 y los 29 años. La PET está conformada por un total de 410,994 personas, es decir el 81.5% de la población provincial. Además, la PEA está representada por el 55.8% de los hombres y el 44.2% de las mujeres, mientras que la PEI por el 36,6% de hombres y 63,4% mujeres (INEC, 2010). La principal actividad económica de la población activa corresponde a trabajar por cuenta propia (39%), seguido de ser empleado/a del sector privado (32%), y ser jornalero/a o peón (9%). Entre las demás actividades se encuentran ser trabajador/a del Estado (8%), patrono/a (4%), empleado/a doméstico/a (3%) no declarados (2%), trabajador/a no remunerado/a (2%) y socio/a (1%). La PEA de la provincia se encuentra altamente concentrada en el sector agrícola (26.94%), en manufactures (18,5%) y en el comercio al por mayor y menor (16.9%) (Gobierno Provincial de Tungurahua, 2018).

Es importante tener en cuenta que, pese a que la connotación provincial sea mayormente rural que urbana, Tungurahua es una provincia altamente industrializada, que se destaca no solo por la producción de flores y frutas, sino también por la producción textil como se mencionó anteriormente, sobre todo de cuero, y por el comercio (Gobierno Provincial de Tungurahua, 2018). Por otro lado, vale la pena mencionar que en la provincia hay 465 instituciones educativas. En Tungurahua el promedio de años de escolaridad es de 9,06 y el promedio en el área urbana es de 11,5 años, mientras que en el área rural es de 7,2 años. La población en edad escolar representa el 3,07 % respecto a la población nacional en edad escolar y su tasa de analfabetismo es de 5,9 % (Ministerio de Educación, 2015).

En el territorio sólo hay dos universidades, entre ellas precisamente la Universidad Técnica de Ambato (UTA), la tasa de asistencia a la educación superior es de (25,5%). En lo que refiere al uso de las tecnologías, se observa que el (59,5%) de la población tiene al menos un teléfono celular activado, el (59,4%) hace uso de internet y el (57,1%) de una computadora (ENEMDU & TIC, 2017).

En lo que respecta a la afiliación, en Tungurahua hay 116,177 personas afiliadas y 15,409 que son pensionistas (IESS, 2016). Esta provincia, en lo que respecta a la infraestructura de salud, muestra que el (72,41%) de las instituciones corresponde al sector privado con fines de lucro, seguido de (20,69%) que pertenece al sector público y (6,9%) que



corresponde a instituciones privadas sin fines de lucro. Las principales causas de mortalidad son el infarto de miocardio, la influenza y neumonía, seguido por las enfermedades cerebrovasculares. Sobre las causas de morbilidad, en el territorio destacan la COVID-19, enfermedades del apéndice, enfermedades del apéndice y colelitiasis y colecistitis, también la neumonía, pero en menor medida (INEC, 2020).

Por otra parte, un 59.26% de las familias residen en zonas rurales y el otro 40,73% en zonas urbanas, no obstante, según el PDOT, este último podría haber variado en los últimos datos debido al proceso de crecimiento urbano progresivo que ha existido en Ambato (Gobierno Provincial de Tungurahua, 2018). Hasta 2010, en todo el territorio provincial existían 184.424 viviendas, de las cuales (52,3%) son propias y totalmente pagadas, seguido de (19%) arrendadas, (12,2%) prestadas o cedidas sin pagar. Asimismo, existen viviendas propias que han sido regaladas, donadas o por posesión (9,8%) y propias que las están pagando (5,8%). También están en menor medida aquellas viviendas por servicio (0,7%) y anticresis (0,1%). Además, en cuanto al tipo de vivienda, el (76%) son casas/villas, seguido de mediagua (10,1%), departamento (10,0%) y cuarto (3,3%) (INEC, 2010).

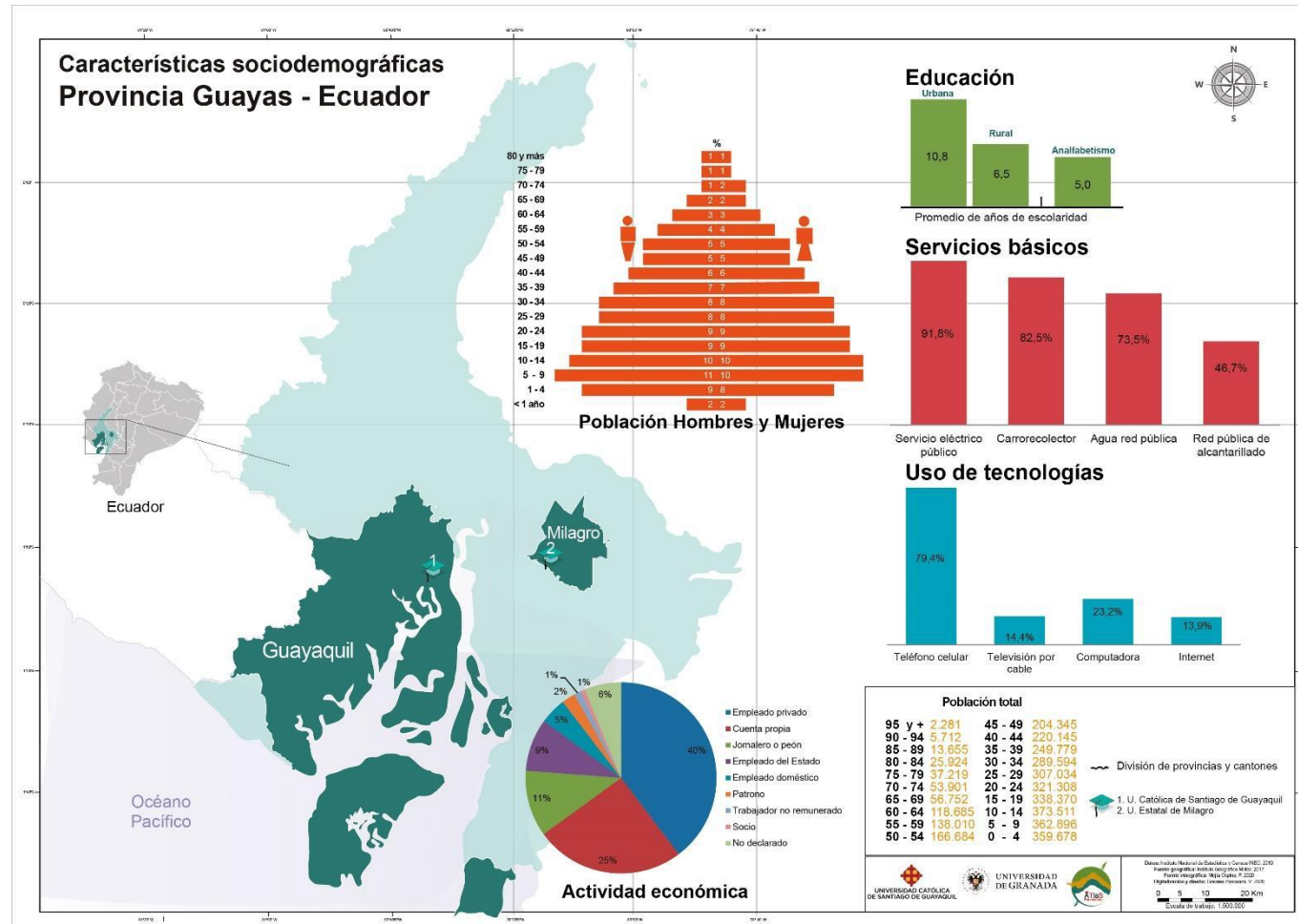
También se observa que la mayoría de las viviendas representado en un (96,6%) cuenta con servicio eléctrico público, el (78,8%) de las viviendas cuentan con agua red pública, el (70,8%) con carro recolector y el (61,9%) con red pública de alcantarillado. Además, según el Censo (2010), el (53,2%) de las familias la beben tal como llega al hogar, el (36,0%) la hierven, el (8,9%) la compran purificada, el (1,0%) le ponen cloro y solo el (0,8%) la filtran (INEC, 2010).



5.10.5 Provincia del Guayas

Mapa 25

Características sociodemográficas de la provincia de Guayas



En el Mapa No.25 se puede apreciar la Provincia de Guayas, constituida por 25 cantones y ubicada al suroeste de Ecuador en la región litoral del mismo, es considerada la provincia más poblada del país con aproximadamente 4.387.434 habitantes, de esta población el 50,2% corresponde a mujeres y el 49,8% a hombres, según Censo 2010. La densidad poblacional del Guayas es de 236 habitantes por Km².

En el Censo (2010) se obtuvo como resultado que el (67,5%) de la población de esta Provincia se autoidentifica como mestiza, seguido de (11,3%) como montubio/a. Asimismo, el (9,8%) se autodefine como blanco/a; el (9,7%) como afroecuatoriano/a y el (1,3%) como indígena. Cabe mencionar que Guayas, es la segunda Provincia del país con mayor porcentaje de personas autoidentificadas como afroecuatoriano-a (Villacís y Carrillo, 2012). El estado civil que más predomina en la provincia es el soltero/a con (35,5%) seguido de unido/a (26,2%), casado/a (25,7%), separado/a (7,2%), viudo/a (3,9%) y divorciado/a (1,5%) (INEC, 2010). Las personas con discapacidad en la provincia representan (24,99%) de la población total nacional de los cuales (58,45%) son del género masculino, (41,54%) femenino y (0,008%) personas LGBTI. De esta población el (48,32%) tienen discapacidad física, seguido de discapacidad intelectual (23,39%), discapacidad auditiva (11,85%), discapacidad visual (10,25%) y discapacidad psicosocial (6,18%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

Guayas presenta temperaturas promedio de 24°C y tiene alturas entre los 50 a 100 m.s.n.m. Guayaquil es su capital con aproximadamente 2.698.077 habitantes, desde 2019 pasó a ser la segunda ciudad más poblada del país y es más conocida como la Perla del Pacífico. En la capital se encuentra la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. En diciembre de 2018, la ciudad tuvo la mayor tasa de pobreza del país con (9,9%), seguido de (1,9%) de la población que se encontraba en situación de pobreza extrema (INEC, 2018).

Por otro lado, en el cantón de Milagro se encuentra la Universidad Estatal de Milagro. Milagro es conocida como la “Tierra de las Piñas”, según el INEC (2010) posee aproximadamente 166.634 habitantes, se encuentra a 45 km² de Guayaquil, tiene una temperatura promedio de 25°C, y alturas entre los 8 y 15 m.s.n.m. Presenta un desarrollo en la industria agro-productiva, donde sobresale la industria azucarera, la producción de energía eléctrica a partir de la utilización del bagazo de la caña de azúcar. Además, se caracteriza por



tener varios viveros donde se comercializa además de la piña, la banana y el cacao, entre otros productos.

De igual forma, se puede observar que la población de esta Provincia se concentra en edades jóvenes, encontrando un grupo significativo de (38%) entre los 5 y los 24 años. Guayaquil, uno de los cantones de la provincia del Guayas, es considerado según el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial PDOT (2012-2021) como el motor económico del país, el PIB de la provincia constituye el (25%) de la totalidad nacional. El (86,69%) de la PEA de la Provincia se encuentra en el área urbana; en el área rural los hombres representan la mayor parte de la PEA con (65,73%). La principal actividad económica de la población activa corresponde a ser empleado/a del sector privado (40%) seguido de trabajar por cuenta propia (25%), y ser jornalero/a o peón (11%). Entre las demás actividades se encuentran ser trabajador/a del Estado (9%), no declarados (6%), empleado/a doméstico/a (5%), patrono/a (2%), trabajador/a no remunerado/a (1%) y socio/a (1%).

En Guayas, las actividades económicas que más empleo generan de forma anual son la pesca, ganadería y agricultura, el (11,96%) la población económicamente activa de esta provincia se dedica a dichas actividades, seguido del (8,10%) de actividades relacionadas al entretenimiento y recreación, turismo y alojamiento y servicio de comidas. El (6,9%) trabajan en actividades de minería y construcción y solo (0,91%) en actividades financieras y de seguro (Gobierno Provincial del Guayas, 2012-2021).

En cuanto a educación, en estadísticas de 2015 que Guayas es la provincia con más instituciones educativas con aproximadamente 4.772 establecimientos. Asimismo, se encuentra que el promedio de años de escolaridad en el área urbana es de 10,8 años, y en el área rural es de 6,5 años. La población en edad escolar de 5 a 17 años representa el (24,60%) de la totalidad nacional y la provincia presenta un porcentaje de analfabetismo de 4,9% (Ministerio de Educación, 2015).

Respecto a la educación superior, según la SENESCYT, la provincia cuenta con doce universidades, de las cuales (10) se encuentran en Guayaquil, (1) en Samborondón y Milagro (1). Además, la tasa neta de asistencia a la educación superior es de 19,57 según el Censo (2010). En lo que refiere al uso de las tecnologías, puede verse que el uso de internet es el



más representativo con (63,7%), seguido del uso de computadora (53,5%) recalcando que el (59,6%) de la población tiene al menos un teléfono celular activado (ENEMDU-TIC, 2017).

En lo que respecta al aporte o afiliación, Guayas es considerada como la segunda provincia del país con el mayor número de afiliados al Seguro Social con 1,013,748 que representan el 27%, asimismo, cuenta con 110,913 pensionistas (IESS, 2016). Esta provincia es la que cuenta con mayor infraestructura y oferta de salud en el país, el (70,07%) de las instituciones de salud de la provincia pertenecen al sector privado con fines de lucro, seguido de (21,17%) de instituciones del sector público y de (8,76%) de instituciones privadas sin fines de lucro (INEC, 2020). La principal causa de mortalidad en la provincia es la hipertensión, seguido de la diabetes, enfermedades cerebrales, influenza y neumonía, enfermedades del corazón y enfermedades del hígado (Gobierno Provincial del Guayas, 2012-2021). Mientras que la mayor causa de morbilidad a 2020 están relacionadas a enfermedades del apéndice, la COVID-19, colelitiasis y colecistitis, neumonía, enfermedades del sistema respiratorio, diarrea y gastroenteritis de origen infeccioso (INEC, 2020).

Por otro lado, en el área urbana de la provincia reside el 84,49% de la población mientras que el 15,51% restante viven en el área rural. Guayas cuenta con 1.007.947 viviendas en total, de estas (51,20%) son propias y totalmente pagadas, seguido de (17,7%) arrendada, (11,2%) propia regalada, donada o por posesión. Entre las demás formas de tenencia de vivienda se encuentra (11%) prestada o cedida sin pagar, (7,7%) propia y la están pagando, (1%) por servicio y (0,2%) anticresis. La mayor parte de las viviendas (74%) son casa/villa, seguido de (9,5%) departamento y en menor medida covacha (1,4%) y choza (0,3%) (INEC, 2010).

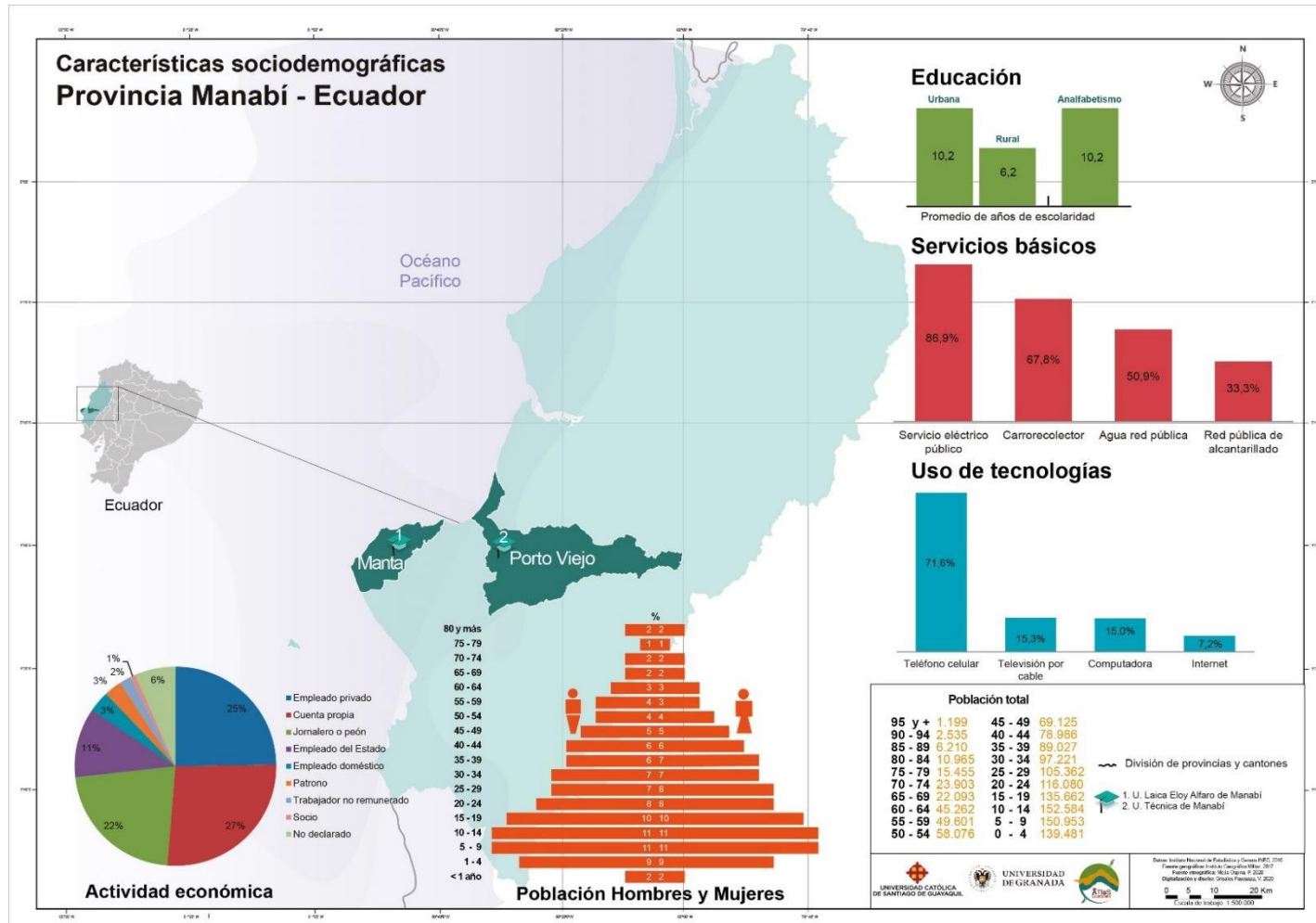
La mayoría de las viviendas (91,8%) cuenta con servicio eléctrico público, (el 73,5%) de las viviendas cuentan con agua de red pública, y (26,5%) se suministran de agua a través de tuberías dentro o fuera de la vivienda. En cuanto los manejos de residuos sólidos el (82,5%) se lo realiza mediante carro recolector, seguido de la eliminación de desechos por incineración (14,52%). El (47,30%) de las viviendas cuentan con pozo séptico, seguido de (46,7%) de red pública de alcantarillado (INEC, 2010).



5.10.6 Provincia de Manabí

Mapa 26

Características sociodemográficas de la provincia de Manabí.



El mapa No. 26, expone la Provincia de Manabí, ubicada al occidente de Ecuador, en la región litoral o costera de éste, constituida por 22 cantones y habitada aproximadamente por 1.395.249 personas, de las cuales el (50,3%) son hombres y el (49,7%) mujeres, según Censo 2010. La densidad poblacional de Manabí es de 72 habitantes por Km².

En el Censo (2010) se obtuvo como resultado que el (69,70%) de la población de esta Provincia se autoidentifica como mestiza, seguido de (19,2%) como montubio/a. Asimismo, el (6%) se autodefine como afroecuatoriano/a; el (4,7%) como blanco/a y el (0,2%) como indígena. El estado civil que más predomina en la Provincia es el soltero/a con (34,6%) seguido de unido/a (28,5%), casado/a (26,1%), separado/a (5,6%), viudo/a (4%) y divorciado/a (1,3%) (INEC, 2010). Las personas con discapacidad en la provincia representan (9,72%) de la población total nacional de los cuales (55,35%) son de género masculino, (44,63%) femenino y (0,0087%) LGBTI. De esta población el (52,83%) tienen discapacidad física, seguido de discapacidad intelectual (17,71%), discapacidad auditiva (9,80%), discapacidad visual (13,19%) y discapacidad psicosocial (6,47%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

Las temperaturas promedio de Manabí son de 29°C y tiene alturas entre los 100 a 350 m.s.n.m. Portoviejo es la capital de la Provincia de Manabí, está ubicada a 53 m.s.n.m. con una temperatura de 26°C, es conocida como la “ciudad de los reales tamarindos”. Es un cantón agropecuario donde sobresale la producción de legumbres, hortalizas y frutas, es habitada por aproximadamente 280.029 personas. Allí se encuentra la Universidad Técnica de Manabí. En esta provincia también se localiza el cantón de Manta, reconocido por ser puerto turístico, marítimo y pesquero especialmente del Atún. La flota pesquera-atunera de Manta representa el 73% del total nacional y es considerada como la más importante de América Latina a nivel del océano Pacífico (Consejo Provincial de Manabí, 2015-2024). Tiene un crecimiento comercial en estos renglones productivos, además cuenta con aeropuerto internacional. Su altitud está en los 6 m.s.n.m. con una temperatura promedio de 23°C. posee aproximadamente 226.477 y allí se encuentra la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

En el mapa No. 26 se puede observar que la población de la Provincia de Manabí concentra un porcentaje significativo (42,25%) en edades jóvenes entre los 0 a 19 años (INEC, 2010). Manabí, es la provincia del país que más aprovecha los recursos marinos,



representando el (6,70%) de la exportación nacional. Más del 50% del PIB de Manabí surge en actividades del sector pesquero, camaronero e industrial (Consejo Provincial de Manabí, 2015-2024).

Según la coordinación Zonal de Trabajo (Manabí-Santo Domingo) la PEA en Manabí a 2017 fue de 668.7908, es decir de (47%), seguido de (39%) de personas que se encontraban con empleo adecuado, (25%) en el subempleo y (3%) desempleados/as. La principal actividad económica de la población activa corresponde a trabajar por cuenta propia (27%), seguido de ser empleado/a del sector privado (25%) y ser jornalero/a o peón (22%). Entre las demás actividades se encuentran ser trabajador/a del Estado (11%), no declarados (6%), empleado/a doméstico/a (3%), patrono/a (3%), trabajador/a no remunerado/a (2%) y socio/a (1%) (INEC, 2010). Entre las actividades económicas principales se encuentran el comercio, la ganadería, la industria y la pesca.

Cabe indicar que la pesca es el principal generador de empleos en Manabí, debido a que se encuentra el segundo puerto más importante de país y las mayores fábricas de atún en Manta (Consejo Provincial de Manabí, 2015-2024). En la región Costa también se resalta la intercomunicación entre la provincia de Manabí y la provincia de Esmeraldas, donde sobresalen actividades comerciales tanto al interior como fuera del país.

En lo que respecta a educación, se encontró en estadísticas de 2015 que Manabí es la segunda provincia con más instituciones educativas con aproximadamente 3.239 establecimientos. Asimismo, se puede ver que el promedio de años de escolaridad en el área urbana es de 10,2 años, y en el área rural es de 6,2 años. La población en edad escolar de 5 a 17 años representa el (9,41%) de la totalidad nacional y tiene un 9,1% de analfabetismo (Ministerio de Educación, 2015).

En cuanto a la educación superior, según las SENESCYT, la Provincia cuenta con cinco universidades de las cuales (2) se encuentran en Portoviejo, (1) en Manta (1) en Calceta y (1) en Jipijapa. Además, la tasa neta de asistencia a la educación superior es de 19,90%. En lo que refiere al uso de las tecnologías, en el mapa No. 26 se puede observar que el 59% de la población tiene al menos un teléfono celular activado, seguido de uso de internet (53%), y uso de computadoras (42.5%) (ENEMDU-TIC, 2017).



En lo que respecta al aporte o afiliación, Manabí tiene 523,275 afiliados al Seguro Social y 38,924 pensionistas. Además, es considerada como la Provincia que tiene mayor número de afiliados al Seguro Social Campesino en el país representando al (28%) de los afiliados del total nacional (IESS, 2016). Manabí es la tercera provincia con mayor oferta de salud en el país, el (60%) de los establecimientos de salud de la Provincia pertenecen al sector privado con fines de lucro, seguido de (35,56%) del sector público, y de (4,44%) de establecimientos del sector privado sin fines de lucro (INEC, 2020). La principal causa de mortalidad en la Provincia, son las enfermedades cerebrovasculares (7,88%), seguido de diabetes (7,59%), hipertensión (6,18%), accidentes de transporte terrestre (4,3%) y homicidios (4,17%), según el PDOT (2015-2024). Mientras que a 2020 la mayor causa de morbilidad es la COVID-19, seguido de enfermedades del apéndice, coleditiasis y colecistitis, neumonía, diabetes y diarrea y gastroenteritis de origen infeccioso (INEC, 2020).

Por otro lado, en el área urbana de la provincia reside el 56,39% de la población mientras que el 44,61% restante viven en el área rural. Manabí cuenta con 400.879 viviendas en total, de estas (48,01%) son propias y totalmente pagada, seguido de (18,05%) prestada o cedida sin pagar, (15,5%) propia regalada, donada o por posesión. Entre las demás formas de tenencia de vivienda se encuentra (12%) arrendada, (4,1%) propia y la están pagando, (2%) por servicios y (0,2%) anticresis. La mayor parte de las viviendas (72,3%) son casa/villa, seguido de (13,1%) rancho y en menor medida choza (1,8%) y cuarto (1,4%) (INEC, 2010).

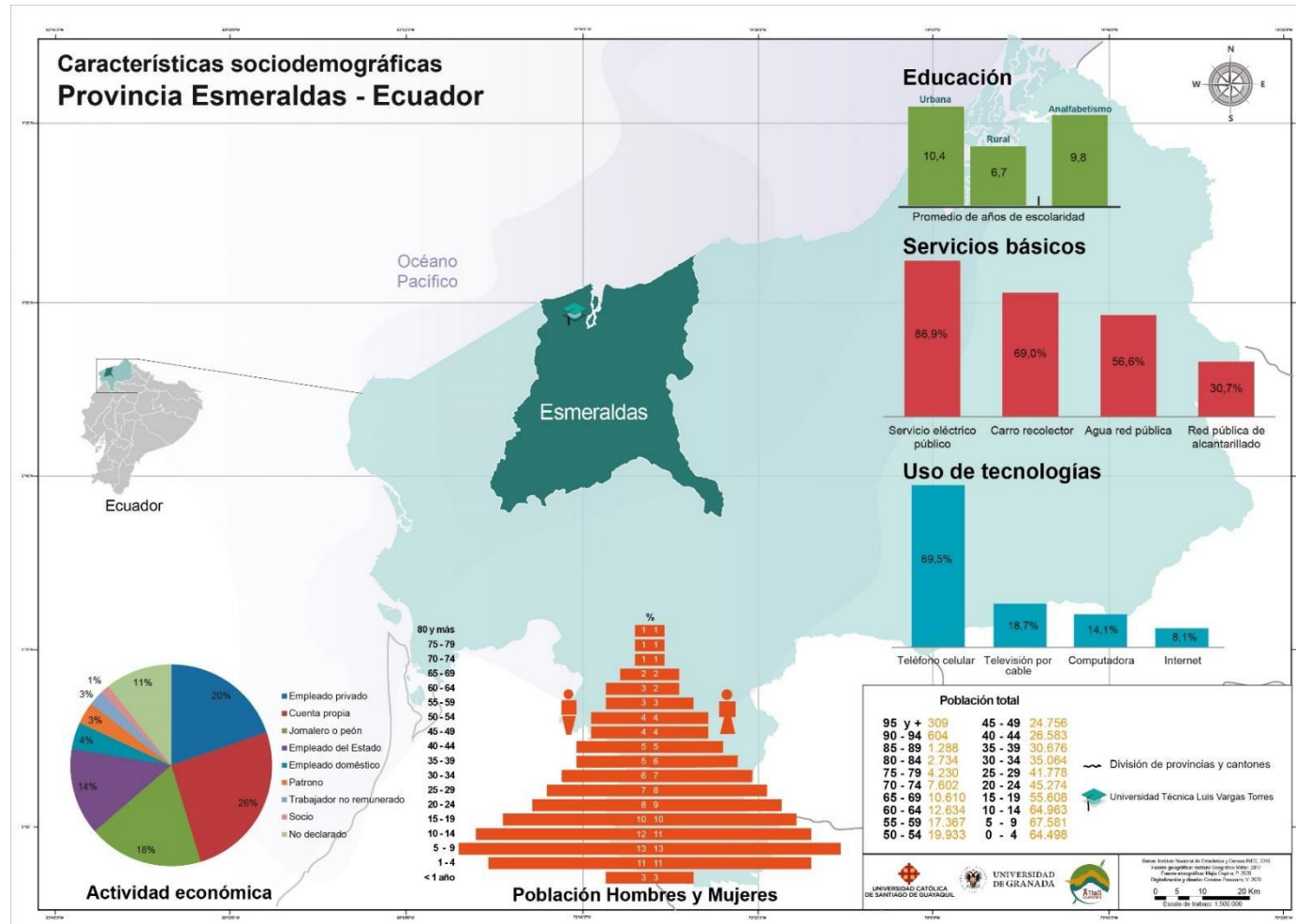
La mayoría de las viviendas (86,9%) cuenta con servicio eléctrico público, (el 50,9%) de las viviendas cuentan con agua de red pública, y el resto de la población se suministran de agua a través de tuberías dentro o fuera de la vivienda. En cuanto los manejos de residuos sólidos el (67,8%) se lo realiza mediante carro recolector, seguido de la eliminación de desechos por incineración (25,82%) y (3,92%) arrojan la basura a un terreno baldío o quebrada. El (33,3%) de las viviendas cuentan con red pública de alcantarillado (INEC, 2010).



5.10.7 Provincia de Esmeraldas

Mapa 27

Características sociodemográficas de la provincia de Esmeraldas



En el mapa No.27 se puede observar la Provincia de Esmeraldas, situada en el occidente de Ecuador, en su región litoral o costera; está constituida por 7 cantones y es habitada por aproximadamente 534.092 personas, de las cuales el 50,8% son hombres y el 49,2% mujeres, según Censo 2010. Es considerada como la Provincia Verde y la caracterizan sus playas y sus paisajes. La densidad poblacional de Esmeraldas es de 33 habitantes por Km².

En el Censo (2010) se obtuvo como resultado que el (44,7%) de la población de esta Provincia se autoidentifica como mestiza, seguido de (43,9%) como afroecuatoriano/a. Asimismo, (5,9%) se autodefine como blanco/a; el (2,8%) como indígena y como montubio/a (2,4%). Cabe mencionar que Esmeraldas, es la Provincia del país con mayor porcentaje de personas autoidentificadas como afroecuatoriano/a (Villacís y Carrillo, 2012). El estado civil que más predomina en la provincia es el unido/a con (37,8%) seguido de soltero/a (37,3%), casado/a (15,3%), en menor medida se encuentra la población separada (5,2%), viudo/a (3,1%) y divorciado/a (1,2%) (INEC, 2010). Las personas con discapacidad en la provincia representan (3,41%) de la población total nacional de los cuales (57,92%) son del género masculino, (42,07%) del género femenino. De esta población el (46,16%) tienen discapacidad física, seguido de discapacidad intelectual (26,43%), discapacidad visual (12,58%), discapacidad auditiva (10,51%), y discapacidad psicosocial (4,33%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

Esmeraldas presenta temperaturas promedio de 28°C y tiene alturas entre los 15 a 30 m.s.n.m. Esmeraldas es la ciudad capital de la Provincia de Esmeraldas, ésta hace parte de la zona administrativa Nro. 1, se encuentra a 318 km² de Quito. Cuenta con un puerto marítimo internacional. Está ubicada al margen izquierdo junto a la desembocadura del río Esmeraldas en el Océano Pacífico, sus alturas oscilan entre los 4 y los 600 m.s.n.m. Tiene una riqueza paisajística que la hace atractiva al turismo nacional como internacional. Su temperatura promedio es de 25°C. su comercio se basa en la producción agropecuaria y en industrias agrícolas de carbón y caucho, e industrias manufactureras y derivados del petróleo. Posee aproximadamente 189.504 habitantes, allí se ubica la Universidad Técnica Luis Vargas Torres.

La palma aceitera es el producto que se cultiva de forma permanente en la Provincia y representa el 42% de la producción a nivel nacional. Cabe mencionar que en la provincia se



encuentra Puerto Esmeraldas lugar desde donde se exporta el aceite de palmito a países como México, Colombia, Venezuela, entre otros tantos. Además, es el lugar donde llegan las importaciones de la industria automotriz, siderúrgica, equipo eléctrico y maquinaria industrial. De igual forma, cuenta con Puerto Balao, el mayor puerto de embarcación de petróleo que exporta el país (58%) (Prefectura de Esmeraldas, 2015). No obstante, su condición fronteriza con Colombia presenta aspectos favorables, basados en la relación histórica, ancestral, cultural, económica y comercial entre sus poblaciones. Sin embargo, se registra inseguridad, robos y contrabandos que obstaculizan el desarrollo de la Provincia, esta situación se debe a la presencia de grupos irregulares en la frontera con Colombia.

De igual forma, se puede observar en el Mapa No. 12 que la población de esta Provincia se concentra en edades jóvenes, encontrando un grupo significativo de 47,30% entre los 0 y los 19 años. El 52% de la PEA de la Provincia se encuentra en el área urbana; los hombres representan la mayor parte de la PEA con (67%). La principal actividad económica de la población activa corresponde a trabajar por cuenta propia (26%), seguido de ser empleado/a del sector privado (20%) y ser jornalero/a o peón (18%). Entre las demás actividades se encuentran ser trabajador/a del Estado (14%), no declarados (11%), empleado/a doméstico/a (4%), patrono/a (3%), trabajador/a no remunerado/a (3%) y socio/a (1%).

En Esmeraldas, las actividades económicas que generan más empleo son la ganadería, agricultura, pesca y silvicultura con (28,68%) seguido por el comercio al mayor y menor (12,04%) la enseñanza representa el (5,75%) y las industrias manufactureras (4,50%) (Prefectura de Esmeraldas, 2015).

En cuanto a educación, se halló en estadísticas de 2015 que Esmeraldas es la sexta provincia con más instituciones educativas con aproximadamente 1.264 establecimientos. Puede evidenciarse que el promedio de años de escolaridad en el área urbana es de 10,4 años, y en el área rural es de 6,7 años. La población en edad escolar de 5 a 17 años representa (4,46%) de la totalidad nacional. Además, el 6,2% de la población es analfabeta (Ministerio de Educación, 2015). Respecto a la educación superior, según la SENESCYT (2018), la provincia cuenta con una universidad, en la cual se registraron 7.304 matrículas en 2016. La tasa de asistencia a Educación Superior es de 11,10%. En lo que concierne al uso de las tecnologías, puede verse que el uso de internet es el más representativo con (46,9%), al menos



el (45,5%) de la población tiene teléfono celular activado y el (43,9%) usan la computadora (ENEMDU & TIC, 2017).

En lo que respecta a afiliación o pensionistas del Seguro Social, Esmeraldas cuenta con 117.712 afiliados y 10.859 pensionistas. Por otro lado, el (56,25%) de los establecimientos de salud de la Provincia pertenecen al sector público, seguido de (43,75%) del sector privado con fines de lucro. Según el PDOT provincial (2015) en Esmeralda existe una elevada tasa de mortalidad infantil del (37,20%) 5.1 veces más que la media nacional. En cuanto a la morbilidad a 2020 la mayor parte de las causas se debe a enfermedades del apéndice, la COVID-19, neumonía, coleditiasis y colecistitis, diarrea y gastroenteritis de origen infeccioso, enfermedades del sistema respiratorio e infecciones de la piel y del tejido subcutáneo (INEC, 2020).

Por otro lado, en el área rural de la provincia reside 51,93% de la población mientras que el 48,07% viven en el área urbana. Esmeraldas cuenta con 159.411 viviendas en total, de estas (49,3%) es propia y totalmente pagada, seguido de (16,40%) arrendada, (15,5%) prestada, cedida pero no pagada, (8,9%) propia regalada, donada o por posesión. Entre las demás formas de tenencia de vivienda se encuentra (5,8%) propia y la están pagando, (3,8%) por servicios y (0,3%) anticresis. La mayor parte de las viviendas (70,3%) son casa/villa, seguido de (14,1%) rancho y en menor medida covacha (1,5%) y choza (0,9%) (INEC, 2010).

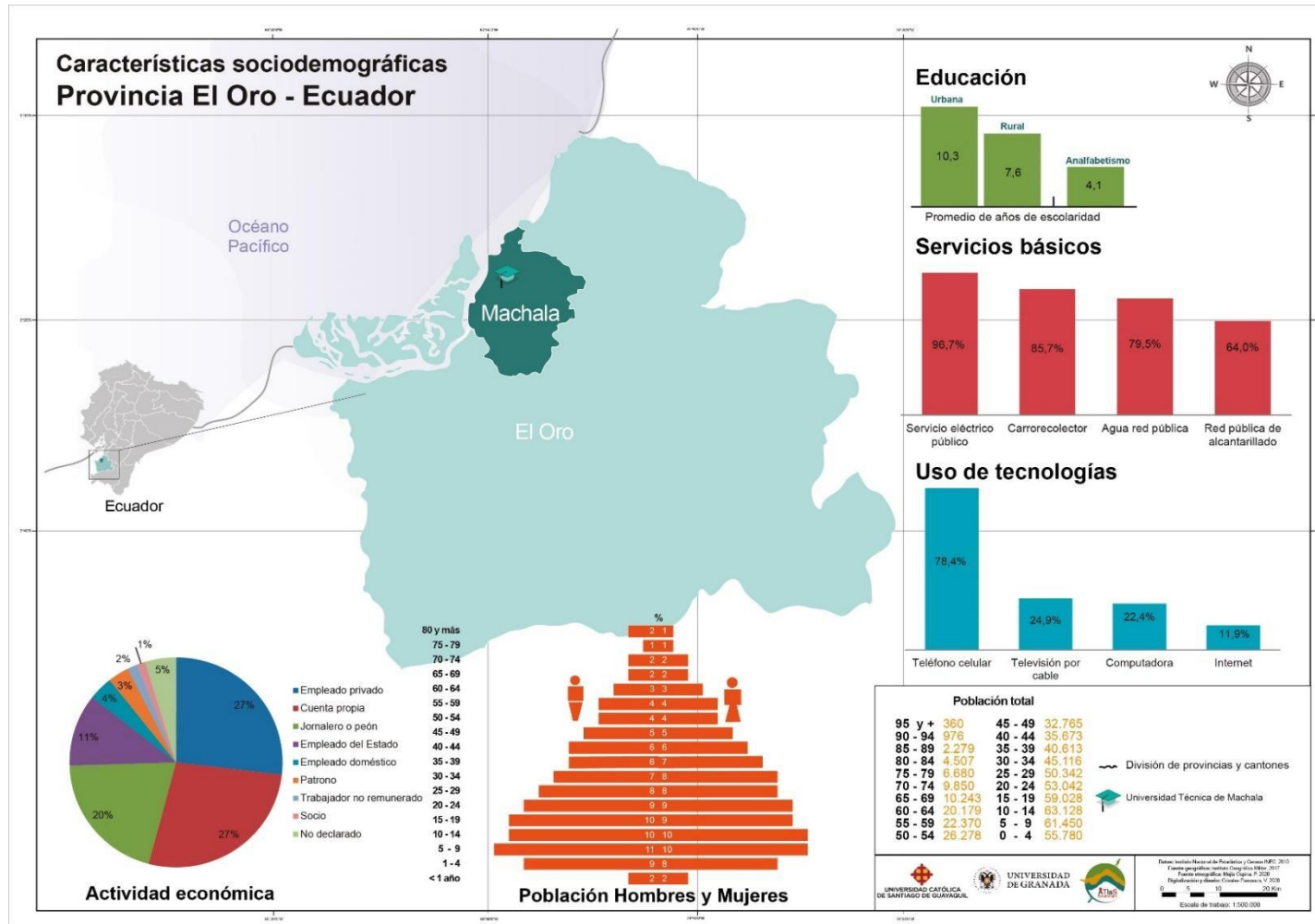
La mayoría de las viviendas (86,4%) cuenta con servicio eléctrico público, (el 56,6%) de las viviendas cuentan con agua de red pública, y el resto de la población se suministran de agua a través de tuberías dentro o fuera de la vivienda. En cuanto los manejos de residuos sólidos el (69%) lo realiza mediante carro recolector, el (30,7%) de las viviendas cuentan con red pública de alcantarillado (INEC, 2010).



5.10.8 Provincia del Oro

Mapa 28

Características sociodemográficas de la provincia del Oro



El mapa No. 28 contempla la Provincia El Oro, ubicada al sur de Ecuador en su región litoral o costa, está constituida por 14 cantones y está habitada por aproximadamente 600.659 personas de las cuales el 50,7% son hombres y el 49,3% mujeres, según Censo (2010). La densidad poblacional de El Oro es de 104 habitantes por Km².

En el Censo (2010) se obtuvo como resultado que el (81,6%) de la población de esta Provincia se autoidentifica como mestiza, seguido de (7,9%) como blanco/a. Asimismo, (6,9%) se autodefine como afroecuatoriano/a; el (2,8%) como montubio/a y como indígena (0,7%). El estado civil que más predomina en la provincia es el soltero/a con (35,9%) seguido de casado/a (29,1%), unido/a (23,6%), separado/a (5,6%), viudo/a (3,8%) y divorciado/a (2,1%) (INEC, 2010). Las personas con discapacidad en la provincia representan (4,20%) de la población total nacional de los cuales (57,66%) son del género masculino, (42,33%) del género femenino y (0,0050%) a personas LGBTI. De esta población el (45,42%) tienen discapacidad física, seguido de discapacidad intelectual (28,29%), discapacidad auditiva (11,50%), discapacidad visual (10,24%), y discapacidad psicosocial (4,53%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021)

En las zonas altas de El Oro se presenta temperaturas promedio de 14 a 22°C, mientras que en las zonas bajas la temperatura oscila entre 18 a 30°C y tiene alturas los 0,50 a 3.580 m.s.n.m. Machala, es su capital, ciudad reconocida como la “capital Bananera del mundo”, de igual forma la siembra y cosecha de camarón es otra de sus actividades productivas. La ciudad es el centro político, financiero y económico de la provincia, y uno de los principales del país, alberga grandes organismos culturales, financieros, administrativos y comerciales. A diciembre de 2018, Machala presentó (8,6%) de pobreza y (2%) de pobreza extrema (INEC, 2018). Sus temperaturas oscilan entre los 22 a los 35°C. a unas alturas entre 4 y 6 m.s.n.m. Es la quinta ciudad más poblada e importante del país económicamente y el segundo puerto marítimo después de Guayaquil, posee aproximadamente 245.972 habitantes. Allí se encuentra la Universidad Técnica de Machala.

De igual forma, se puede observar que la población de esta Provincia se concentra en edades jóvenes, encontrando un grupo significativo de 36,45% entre los 5 y los 24 años. El Oro genera 3,32% del PIB nacional anual. La PEA de la provincia de El Oro tiene una representación de (67,40%) de hombres y (32,60%) de mujeres. La PEA de esta Provincia



representa el 4,18% de la fuerza laboral del país. Es considerada la cuarta provincia del país que más exportaciones realiza y sus importaciones la ubican en el quinto lugar (Gobierno Autónomo Descentralizado Provincia de El Oro, 2019).

La principal actividad económica de la población activa corresponde a trabajar por cuenta propia (27%), seguido de ser empleado/a del sector privado (27%) y ser jornalero/a o peón (20%). Entre las demás actividades se encuentran ser trabajador/a del Estado (11%), no declarados (5%), empleado/a doméstico/a (4%), patrono/a (3%), trabajador/a no remunerado/a (2%) y socio/a (1%). Entre las cinco actividades económicas principales se encuentran agricultura, pesca, silvicultura, ganadería y caza (27,46%), seguido por comercio (22,19%), actividades de servicios de comida y alojamiento (7,84%), actividades de la industria manufacturera (6,79%) y actividades de construcción (5,96%) (Gobierno Autónomo Descentralizado Provincia de El Oro, 2019).

En cuanto a educación, se halló en estadísticas de 2015 que El Oro cuenta con 695 instituciones educativas. Asimismo, se evidencia que el promedio de años de escolaridad en el área urbana es de 10,3 años, y en el área rural es de 7,6 años. La población en edad escolar de 5 a 17 años representa (3,88%) de la totalidad nacional; se presenta un porcentaje de analfabetismo para esta provincia de 3,6% de la población (Ministerio de Educación, 2015). Respecto a la educación superior, según la SENESCYT, la provincia cuenta una universidad pública y la tasa de asistencia a la educación superior es de (19,30%). En lo que refiere al uso de las tecnologías, puede verse que el uso de internet es el más representativo con (61,9%), seguido de la población que tiene al menos un teléfono celular activado (61,2%) y el uso de computadora (54%) (ENEMDU-TIC, 2017).

En lo que respecta al aporte o afiliación, El Oro cuenta con 141.148 afiliados al Seguro Social y con 10,850 pensionistas (IESS, 2016). El mayor porcentaje de instituciones de salud de la Provincia (63,16%) pertenecen a instituciones del sector privado con fines de lucro, seguido de instituciones del sector público (31,58%) y establecimientos del sector privado sin fines de lucro (5,26%). Las principales causas de mortalidad en la Provincia son neumonía e influenza, enfermedades isquémicas del corazón, accidentes de transporte terrestre y diabetes (Gobierno Autónomo Descentralizado Provincia de El Oro, 2019). Mientras que la mayor causa de morbilidad a 2020 son la COVID-19, enfermedades del



apéndice, neumonía, diabetes, enfermedades del sistema urinario y colelitiasis y colecistitis (INEC, 2020).

Por otro lado, en el área urbana de la provincia reside el 77,3% de la población mientras que el 22,31% restante viven en el área rural. El Oro cuenta con 193.809 viviendas en total, de estas (44,7%) son propias y totalmente pagadas, seguido de (22,2%) arrendada, (15,4%) prestada o cedida sin pagar. Entre las demás formas de tenencia de vivienda se encuentra (9,6%) propia regalada, donada o por posesión, (5,8%) propia y la están pagando, (2,2%) por servicio y (0,2%) anticresis. La mayor parte de las viviendas (73,60%) son casa/villa, seguido de (9,3%) departamento y en menor medida covacha (1,6%) y choza (0,5%) (INEC, 2010)

La mayoría de las viviendas (96,7%) cuenta con servicio eléctrico público, (el 79,5%) de las viviendas cuentan con agua de red pública. En cuanto los manejos de residuos sólidos el (85,7%) se lo realiza mediante carro recolector, el (64%) de las viviendas tienen red pública de alcantarillado (INEC, 2010).

Considerando la distribución de la población por Provincias, Guayas, Pichincha y Manabí concentran más de la mitad de la población del país con aproximadamente (51,06%) de la población total. Como se puede observar, los mapas presentan una pirámide expansiva que es angosta en la cima y ensanchada en la base, esto debido a que la población en la mayoría de las provincias del país se concentra en edades jóvenes entre los 0 a 24 años. No obstante, esto se amplía a los 29 años en Pichincha y Tungurahua.

Varios países de América Latina desde 2001 han mostrado interés por identificar las identidades étnicas de su población, razón por la cual han agregado esta variable a los censos de población y vivienda que se realizan con una periodicidad de 10 años. En Ecuador específicamente, en el Censo de 2001 se añadieron las categorías negro, indígena y mulato. Sin embargo, el Censo de 2010 muestra una notable diferencia a documentos censales anteriores, puesto a que se agregó la variable montubio-a, afroecuatorianos se reemplazó por negro y se eliminó la variable mulato (Villacís y Carrillo, 2012). Ecuador es un país geográficamente diverso, multiétnico y multicultural, en este sentido la mayor parte de la población se autoidentifica como mestiza especialmente en Guayas (67,5%), además Manabí



es la segunda provincia del país con mayor población montubia (19,2%); la población autoidentificada como afroecuatoriana en su mayoría se encuentra en Esmeraldas (43,9%) seguido de Guayas (9,7%), Chimborazo es la provincia con mayor población indígena del país, luego se encuentra Tungurahua (12,4%) y Pichincha (5,3%).

En cuanto al estado civil en el país, se puede decir que, las provincias de la región interandina muestran que su población es mayormente casada con un promedio de (42,63%) entre Pichincha, Azuay, Loja y Tungurahua. En estas provincias la sociedad suele ser más conservadora en comparación con las provincias de la región costa, en donde la población es mayormente soltera y unida. Al respecto, la población unida en Guayas, Manabí, Esmeraldas y El Oro alcanza un promedio de (29,02%), mientras que el de la población casada es de (24,05%). La población viuda, separada y divorciada se encuentra presente en todas las provincias de manera menos representativa en comparación con los estados civiles referidos anteriormente, sin embargo, es importante señalar que, la población separada es mayor en las provincias de la región costa.

Por otro lado, acorde a cifras del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), Guayas es la provincia que concentra la mayor cantidad de personas con discapacidad en el país (24,99%), seguido de Pichincha (16,19%) y Manabí (9,72%). En el otro extremo, las provincias que menor población con discapacidad agrupan son Tungurahua (2,83%), Loja (3,12%) y Esmeraldas (3,41%). Cabe mencionar que, en todas las provincias la población masculina con discapacidad es mayor a la femenina y a la LGBTI (concretamente en los casos de Guayas, Pichincha, Manabí y El Oro en donde parte de la población se ha autoidentificado bajo dicha categoría). Además, en los datos se evidencia una tendencia en cuanto al tipo de discapacidad, pues la discapacidad física es la de mayor prevalencia en todas las provincias, seguida de la intelectual, auditiva, visual y psicosocial.

Respecto a la educación, en lo que concierne a años de escolaridad, que representa la media de años lectivos aprobados en todos los niveles de educación formal; a nivel nacional la media es de 9,8. Para obtener la escolaridad están involucrados varios factores, entre los principales se encuentra número de establecimientos educativos, docentes, entre otras. Pichincha es la segunda provincia con más años de escolaridad 11,06 cabe destacar que también es una de las provincias con las tasas más bajas de analfabetismo (3,8%) y la tercera



con mayor número de instituciones educativas 1.951, esto último tiene una estrecha relación con la densidad poblacional de cada provincia.

Asimismo, El Oro es la sexta provincia con mayor índice de años de escolaridad 10,10 y la que tiene menor analfabetismo del país (3,6%). Es importante mencionar que Guayas, Manabí, Pichincha, Loja y Esmeraldas concentran el (53,22%) de los establecimientos educativos del país. Pese a que Guayas es la provincia con mayor número de instituciones educativas 4.772 presenta (4,9%) de analfabetismo y la media de años de escolaridad es de 10,08.

Por su parte, Tungurahua es una de las diez provincias con menor número establecimientos educativos con alrededor de 465 y menor índice de años de escolaridad 9,06. Adicional a esto, aunque Manabí, es la segunda provincia con mayor número de instituciones educativas del país 3.239 es la tercera provincia con menor índice de años de escolaridad (8,66) y la cuarta con mayor porcentaje de analfabetismo (9,1%).

A nivel nacional la tasa de asistencia a la educación superior es de (40,5%), según el censo 2010, de los cuales el mayor índice de asistencia es de mujeres (43,9%) mientras que los hombres (37,1%). Sin embargo, hay brechas de desigualdad étnico-racial que inciden en el bajo índice de acceso a la educación de personas indígenas (14,7%) y afroecuatorianas (20,5%) (Senplades, 2013). En este contexto, las provincias que tienen mayor porcentaje de asistencia a la educación superior son las pertenecientes a la Región Andina o Sierra del país entre estas se encuentran Pichincha (31,6%), Loja (27,9%), Azuay (27,5%), Tungurahua (25,5%) y Manabí (19,90%). Adicional a esto, Pichincha, Guayas, Azuay y Manabí son las provincias que tienen mayor número de IES.

Pese a que los índices de acceso a la educación superior son relativamente bajos, hay un crecimiento considerable si se toma como referencia las estadísticas del censo de 2001 que reflejaba que la tasa de asistencia a la educación superior a nivel nacional era de (25,5%). El notable incremento del 15% se debe a la ampliación de cobertura de los estudios en este nivel, así como también las políticas de gratuidad y la creación de universidades privadas. Sin embargo, según la SENESCYT (2015) la mayor parte de los y las estudiantes de la región Costa y Sierra que acceden a la educación superior –a través del puntaje requerido en el



examen de acceso correspondiente– provienen de instituciones privadas o municipales ubicadas en las áreas urbanas de cada provincia.

En lo que respecta a la actividad económica, en Manabí, Esmeraldas y El Oro se destaca el trabajo por cuenta propia, seguido del sector privado. Por su parte, Guayas, al igual que Pichincha y Azuay, concentran mayor población en el sector privado, quedando el trabajo por cuenta propia en segundo lugar. Además, en Pichincha, Azuay y Loja ser trabajador/a del Estado es más representativo que el trabajo a jornal, mientras que en Tungurahua, Guayas, Manabí, Esmeraldas y El Oro hay mayor número de trabajadores jornaleros o peones.

Considerando lo anterior, resulta oportuno mencionar que la agricultura y ganadería son actividades de gran presencia en los territorios y corresponden a unas de las actividades que mayores ingresos generan a nivel nacional, no obstante, en la región interandina estas actividades son complementadas con el comercio, la industria manufacturera y, en el caso particular de Pichincha, la administración pública y servicios profesionales, ya que allí se concentra un gran número de organismos administrativos y gubernamentales.

Adicionalmente, en las provincias de la Región Costa, gracias a sus condiciones geográficas, climáticas y sociales, además de las actividades agropecuarias, predomina la pesca, silvicultura, comercio, manufactura, entretenimiento y recreación vinculados al turismo, mismas que favorecen la economía de los territorios.

En cuanto al aporte al Seguro General, las provincias que mayor número de afiliados agrupan respecto a la población nacional afiliada son Guayas (23,42%) y Pichincha (23,26%). Además, Manabí cuenta con el porcentaje más alto de afiliados al Seguro Social Campesino (28%), seguida de Loja (13,15%). Por su parte, Esmeraldas (2,72%) y Tungurahua (2,68%) corresponden a las provincias con menor porcentaje de población afiliada. Sumado a esto, la población pensionista se agrupa en mayor medida en Pichincha (33,90%) y Guayas (21,72%), mientras que Tungurahua (3,02%), El Oro (2,92%) y Esmeraldas (2,12%) son las provincias con menor población pensionista.

Por otro lado, Guayas y Pichincha son las provincias que mayor infraestructura y oferta de salud tienen a nivel nacional, en donde además predomina la oferta del sector privado con fines de lucro con un promedio de 69,57%, dejando la oferta pública y privada



sin fines de lucro en porcentajes menores. En estas provincias la población afiliada y pensionista es elevada y pueden tener mayor acceso a la atención pública.

Sumado a esto, en Esmeraldas, el (56,25%) de las instituciones de salud corresponde a la oferta pública, esta es la única provincia donde esta es mayor a la privada. Sin embargo, de acuerdo con lo descrito anteriormente, en el territorio existe un porcentaje mínimo de población afiliada y pensionista, es decir, de población que se beneficia de la atención médica pública. Otras de las provincias donde existen porcentajes notables en cuanto a la oferta pública son Loja (42,31%) y Manabí (35,56%), allí acceden a la atención pública las y los afiliados, jubilados y pensionistas sobre todo del Seguro Social Campesino.

Adicionalmente, Ecuador en los últimos años ha tenido un gran avance de crecimiento urbano el (63,78%) de su población vive en áreas urbanas mientras que el (36,22%) restante en áreas rurales. A nivel territorial, la provincia que tiene el mayor porcentaje de población viviendo en área urbana es Guayas (84,49%) mientras que Tungurahua tiene el mayor porcentaje de población viviendo en el área rural (59,26%) seguido de Esmeraldas (51,93%).

Factores como la tenencia de la vivienda, el acceso y disponibilidad de servicios básicos y tecnológicos se encuentran relacionados con mejores condiciones de vida de la población. De las ocho provincias analizadas en su mayoría las viviendas son propias o pagadas, a excepción de Pichincha donde predomina las viviendas arrendadas con (36,9%). Además, la mayor parte de las viviendas son villas o casas en todas las provincias, aunque en dos provincias de la costa predominan los ranchos, estas provincias son Manabí (13,1%) y Esmeraldas (14,1%) mientras que, en tres provincias de la Sierra, Tungurahua (10,1%), seguido de Azuay (6,6%) y Loja (5,2%) hay un alto porcentaje de viviendas de mediana agua. Las provincias que tienen predominio de viviendas de media agua son las que registran índices más altos de pobreza, en Loja alrededor de (58,62%) de su población está en situación de pobreza, seguido de Tungurahua que en la zona urbana registró (55,56%) de pobreza y en la zona rural (44,44%).

Para disminuir la pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI) entre tantos factores, es necesario que los hogares de las personas cuenten con acceso a servicios básicos, entre ellos la provisión de agua de red pública y servicio de alcantarillado, estos dos servicios



inciden de forma directa en la salud de la población y en la disminución de niveles de desnutrición infantil y a su vez fortalece la productividad del sector turismo (Senplades, 2014). Las provincias que tienen mayor cobertura de agua de red pública son Pichincha (93,4%), Azuay (80%), El Oro (79,5%), Tungurahua (78,8%), Guayas (73,5%) y Loja (70,9%). Mientras que las provincias con las coberturas más bajas son Esmeraldas (56,6%) y Manabí (50,9%). De forma similar estas dos últimas provincias también tienen la cobertura más baja de energía eléctrica, Manabí con (86,9%) y Esmeraldas con (86,4%).

Respecto a las coberturas provinciales de alcantarillado Pichincha es la que tiene la cobertura más alta (87,7%) seguido de El Oro (64%), Tungurahua (61,9%) y Azuay (61,4%). Mientras que las provincias con las coberturas más bajas son Loja (53,7%), Guayas (46,7%), Manabí (33,3%) y Esmeraldas (30,7%). Es importante mencionar que los servicios de agua de red pública y red de alcantarillado tanto en Manabí como en Esmeraldas a 2010 ya eran relativamente bajos, y dicha situación se agravó luego del terremoto de 2016 (Molina, Pozo, y Juan, 2018).

En cuanto al manejo de los recursos sólidos, es necesario brindar servicios óptimos y adecuados de los mismos para evitar daños en el medio ambiente y no alterar la calidad del agua, aire y suelo, y, por ende, afectar al ecosistema como tal. El inadecuado manejo de recursos sólidos, a más de contaminar los recursos antes mencionados, también impacta en la salud de la población con enfermedades gastrointestinales –en el caso de personas que consumen el agua de los ríos–, enfermedades respiratorias, entre tantas otras (Senplades, 2015).

Según las estadísticas del INEC (2010) provincias como Loja (60,3%), Manabí (67,8%), Esmeraldas (69%) y Tungurahua (70,8%) tienen bajos porcentajes de servicios de recolección de desechos sólidos por medio de carro recolector, esto se debe a que los gobiernos locales por falta de recursos financieros para cubrir el costo del servicio y la mínima capacidad técnica de los encargados han limitado en las provincias el uso de este servicio que es de beneficio tanto para el medio ambiente como para la población.

En lo que respecta a la salud, todas las provincias tienen como denominador común la COVID-19 como principal causa de morbilidad. Además, la coleditiasis y colecistitis,



enfermedades del apéndice, neumonía y diabetes, se encuentran presente en todas las provincias, sin embargo, es posible identificar ciertas diferencias. En este sentido, en las provincias de la región costa, contrario a lo que sucede en la región interandina, son frecuentes enfermedades como la diarrea y gastroenteritis de origen infeccioso, así como también las enfermedades del sistema respiratorio. Esto último podría guardar relación con que Guayas, Manabí y Esmeraldas son las provincias con las tasas más bajas de cobertura de alcantarillado.

Por último, en lo que refiere a tecnología, Pichincha es la provincia con mayor número de personas que utiliza computadoras (65,6%) seguido de Azuay (61,7%), Tungurahua (57,1%), El Oro (54%) y Guayas (53,5%). Mientras que las provincias que registran menor uso son Loja (53,4%), Esmeraldas (43,9%) y Manabí (42,5%). De la misma forma, Pichincha es la provincia con mayor población usando internet (68,7%), seguido de Azuay (64,5%) y Guayas (63,7%). Por su parte, Esmeraldas es la provincia del país que menos usa internet (46,9%).

5.11 Características de los territorios formación ante los problemas sociales, áreas de intervención y sujetos de atención

5.11.1 Condiciones de género y de violencia de género: Notas sobre la situación del Ecuador

En Ecuador según el UNFPA (2021) 65 de cada 100 mujeres han experimentado algún tipo de violencia de género, sea esta física, psicológica, sexual y/o patrimonial a lo largo de su vida. Para 2019, el (64,9%) de las mujeres en Ecuador han sufrido de violencia de género, de estos el (31,6%) se ha dado durante el último año, quienes tienen mayor riesgo de sufrir cualquier tipo de violencia de género son las mujeres afroecuatorianas (72%), indígenas (64%) y mestizas (65%) montubias (58%). Asimismo, según la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2020) el 71% de las mujeres víctimas de violencia tienen un nivel de educación alcanzado en un centro de alfabetización, seguido del 67% de mujeres con un nivel de instrucción de educación básica. Por su parte, el 77% de ellas tiene un estado civil de separadas.



La violencia de género es una grave lacra a nivel mundial, a tal punto que la OMS la ha calificado como “un problema de salud de proporciones epidémicas”. Según Heise, Raikes, Watts y Zwi (1994) la permanencia que tiene a lo largo de la historia se debe a la interrelación de “factores culturales, económicos, legales y políticos” (p. 1170). Para Barredo Ibáñez (2017) América Latina es una de las regiones más peligrosas del mundo para la mujer, teniendo en cuenta que 14 países latinoamericanos se encuentran entre los 25 con mayor incidencia de femicidios, entre estos Ecuador en el sexto lugar.

En las últimas décadas, la investigación sobre la violencia de género ha sido objeto de numerosos estudios de una variedad de disciplinas de las ciencias sociales; no obstante, aún falta una multiplicidad de estudios que aborden las experiencias y realidades subjetivas de las mujeres que sufren la situación de violencia. Como fue mencionado anteriormente, se estima que en Ecuador 65 de cada 100 mujeres sufren violencia de género, si bien muchas de las mujeres sufren violencia no todas llegan a denunciar al agresor (Pontón, 2009).

Para trabajar esta problemática alarmante en el país se han realizado múltiples esfuerzos, entre los que tenemos:

- 1979. Se crea la “Oficina Nacional de la Mujer” como parte del Ministerio de Bienestar Social.
- 1980. Se apertura Casas de Acogidas/Refugios para las víctimas en las ciudades de Guayaquil, Quito, Cuenca, Orellana y Sucumbíos.
- 2007. Se decreta como política de Estado la erradicación de la violencia de género.
- 2014. El Código Orgánico Integral Penal (COIP) define a la violencia de género como un fenómeno de carácter psicológico, sexual y físico. Asimismo, se incluye la figura del femicidio en el art. 141 y desde el momento de su tipificación se registraron 244 víctimas (Barredo, 2017)

Como se puede observar, desde el ámbito legislativo, se han realizado esfuerzos, pero su aplicación no ha sido suficiente para trabajar en este fenómeno. Radcliffe y Pequeño



(2010) indican que es notoria la distancia y diferencia entre el marco legislativo y lo que se da en la práctica cotidiana.

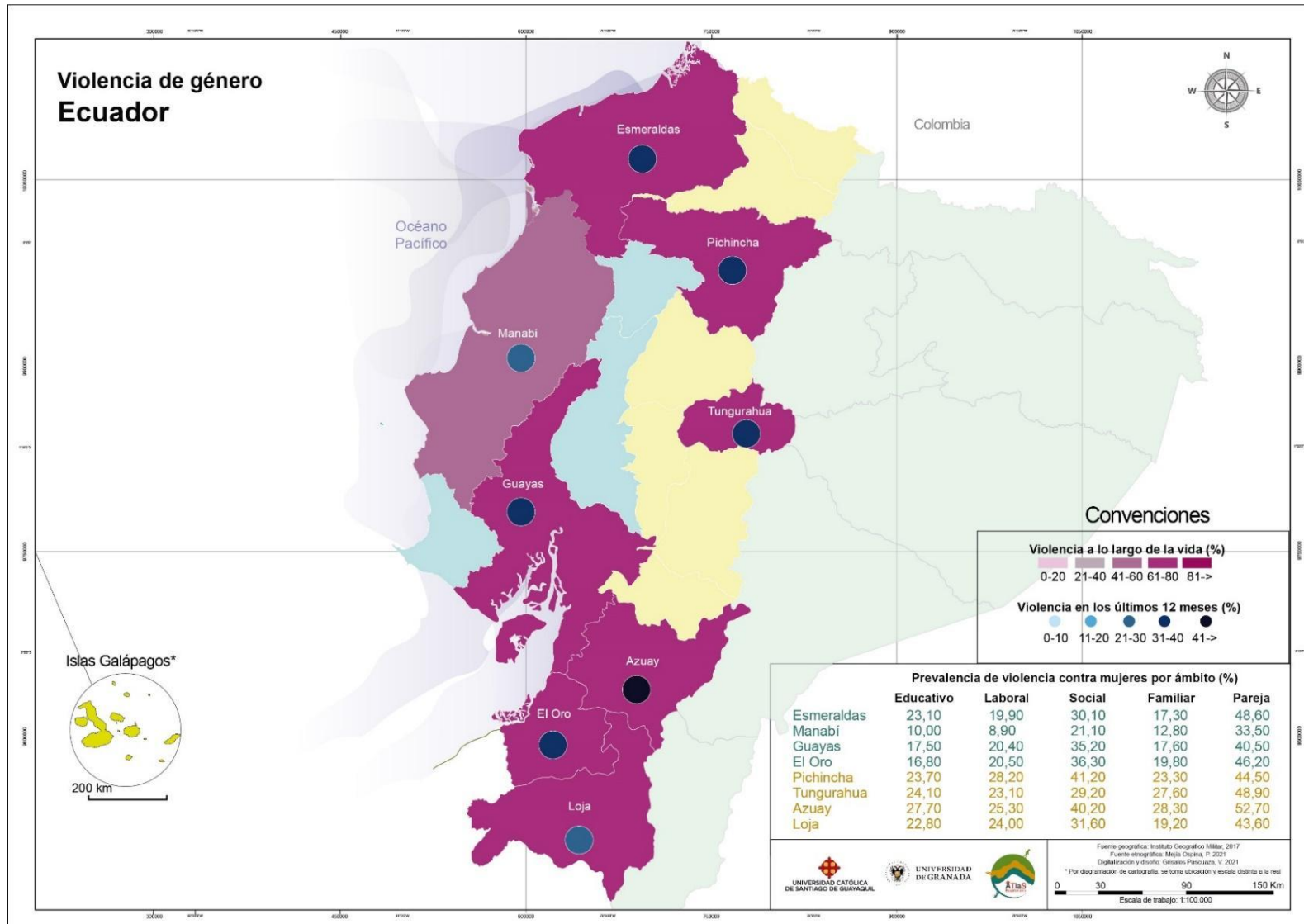
La situación de violencia de género, en el país se agravó con la pandemia, pues desde inicios del confinamiento en marzo de 2020, se registraron un total de 89.725 llamadas al ECU 911 denunciando algún tipo de violencia de género, cabe mencionar que las cifras pudieren ser más altas, en el caso de las mujeres que no tuvieron acceso a denunciar (UNFPA, 2021).

La violencia de género en la actualidad es un fenómeno generalizado que afecta a todos los ámbitos de la sociedad, es, sin lugar a dudas un grave problema asociado a las relaciones de poder; la situación de subordinación y la desigualdad extrema que someten a las mujeres en una posición de abuso constante, encontrándose todavía muchas normas sociales y culturales que avalan estas conductas que proliferan y atentan contra la dignidad de la mujer (Bosch & Ferrer, 2005).

En Ecuador, más que en ninguna otra parte, habría que redimensionar la realidad de la mujer frente a la violencia de género, según proponen Alba Pons y Miriam Solá (2011), hacia una categoría incluyente que fuese capaz de recoger las diferencias culturales, raciales y sociales, es decir, la diversidad que identifica a los pueblos de esta parte del mundo. Cabe mencionar que, aún queda un largo camino por recorrer desde distintos ámbitos para articular iniciativas que conecten las dimensiones micro y macro, es decir, los distintos niveles que afectan al perímetro de la violencia de género, para trabajar como país en este fenómeno que es realmente alarmante (Barredo, 2017).



Mapa 29
Condiciones de género y Violencia de Género



El 50,44% de la población total de Ecuador son mujeres y acorde al Censo 2010 la provincia con mayor porcentaje de mujeres es Cañar con el (53,3%), seguida de Azuay (52,67%). En Tungurahua las mujeres también alcanzan un porcentaje representativo (51,49%), al igual que en Pichincha (51,26%) y Loja (50,82%). En cuanto a la identidad étnica, el (72,6%) de las mujeres se autoidentifican como mestizas, el (7,1%) como indígenas, el (7,0%) como afroecuatorianas, el (6,8%) como montubias y el (6,1%) como blancas. En lo que respecta a las edades, las mujeres representan el (55,1%) de la población de 0 a 14 años corresponde mujeres, el (62,8%) de la población de 15 a 64 años y el 60,8% de la población de 65 años en adelante. A nivel nacional el (28,7%) de la jefatura de hogar está a cargo de mujeres, en el área urbana el porcentaje es de (31,4%) y en el área rural (23,9%) (INEC, 2010).

En el “Atlas” de Género 2018 publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) destaca que el índice de feminidad⁷⁶ lo lideran las provincias de Cañar, Azuay y Chimborazo. Asimismo, se señala que la brecha educacional entre hombres y mujeres se ha reducido desde 1990, ya que en 2010 la tasa de analfabetismo fue de (7,7%), 6,1 puntos menor que en 1990. Además, al analizar las condiciones de analfabetismo por provincia, es posible observar que no existen brechas considerables entre hombres y mujeres (INEC, 2018). No obstante, en lo que respecta al analfabetismo digital esta realidad varía, ya que el (32,2%) de las mujeres son analfabetas digitales frente al (26,5%) de hombres. Sumado a esto, entre las mujeres indígenas el analfabetismo llega hasta el 26,7% (Consejo Nacional Para la Igualdad de Género, 2020).

Por otra parte, en cuanto a la asistencia neta de asistencia escolar⁷⁷, las tasas más bajas de enseñanza básica se observan en Esmeraldas (90,54% mujeres y 89,89% hombres) y Los Ríos (91,95 mujeres y 91,28% hombres). Además, Esmeraldas, junto a otras provincias como Morona Santiago, Pastaza, Orellana y Sucumbíos es la provincia con las tasas más bajas en educación media y superior tanto para hombres como para mujeres. Pese a esto, se puede decir que, a nivel nacional las mujeres (62,2%) han accedido a la educación superior más que los hombres (55,7%) (INEC, 2018).

⁷⁶ Total, de mujeres por cada 100 hombres que conforman una población.

⁷⁷ Número de personas de una determinada edad asistiendo a cualquier establecimiento de enseñanza regular, sin necesariamente depender de su nivel



Las provincias que tienen mayor población de mujeres con títulos universitarios (de 24 años y más) son Galápagos (20,19%), Pichincha (19,52%) y Loja (15,49%). Tungurahua (13,44%), Azuay (12,30%) y Guayas (12,54%) son otras de las provincias con porcentajes representativos de población femenina con títulos universitarios, mientras que Los Ríos (8,27%), Esmeraldas (10,03%) y Manabí (10,05%) forman parte de las provincias con menor población (INEC, 2018). Según el INEC (2018) en su reporte destacan que las mujeres actualmente están optando y desempeñando profesiones que solían tener mayor participación masculina, el (53,3%) de los profesionales científicos e intelectuales son mujeres.

Sin embargo, las mujeres siguen experimentado situaciones de desigualdad, en este sentido las mujeres, según la Encuesta Nacional de Uso del tiempo (2012), dedican en promedio 31,49 horas semanales al trabajo no remunerado, frente a las 9,09 que utilizan los hombres, es decir, 22,40 horas semanales más, sin contar que las mujeres conforman el (42%) de la PEA en el país. Además, como se mencionó anteriormente, en junio de 2021, la tasa de empleo adecuado/pleno se ubicó en (35,9%) para los hombres y (24,8%) para las mujeres. La tasa de desempleo fue de (6,7%) para las mujeres y (4,0%) para los hombres (INEC, 2021). Además, en el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 se señala que al 2018 la brecha salarial entre hombres y mujeres alcanzó el (17,9%), misma que es propuesta alcanza el 18,4% como meta en el Plan a 2021. En este marco, el Consejo Nacional Para la Igualdad de Género (2020) afirma que son precisamente estas brechas entre hombres y mujeres las que ocasionan que las condiciones de empleo para las mujeres sigan siendo deficientes, por tanto, requieren atención.

En lo que concierne la toma de decisiones, Ecuador es el segundo país en la región con el mayor número de legisladoras mujeres. Acorde a lo señalado en el “Atlas” de Género (2018), de las autoridades nacionales con rangos de ministros, el (54,55%) son mujeres y el resto son hombres y entre los asambleístas nacionales el (53,33%), corresponde a mujeres y el (46,67%) a hombres (INEC, 2018). A nivel nacional se puede observar un grado de equidad en cuanto a la delegación de autoridades en ministerios y la Asamblea Nacional, empero, existen brechas evidentes en la gestión local. Solo en Esmeraldas y Orellana la asignación de prefecturas provinciales recae en el género femenino. En la asignación municipal el panorama es igual de desalentador, ya que el (92,7%) de alcaldes municipales son hombres y el (7,2%)



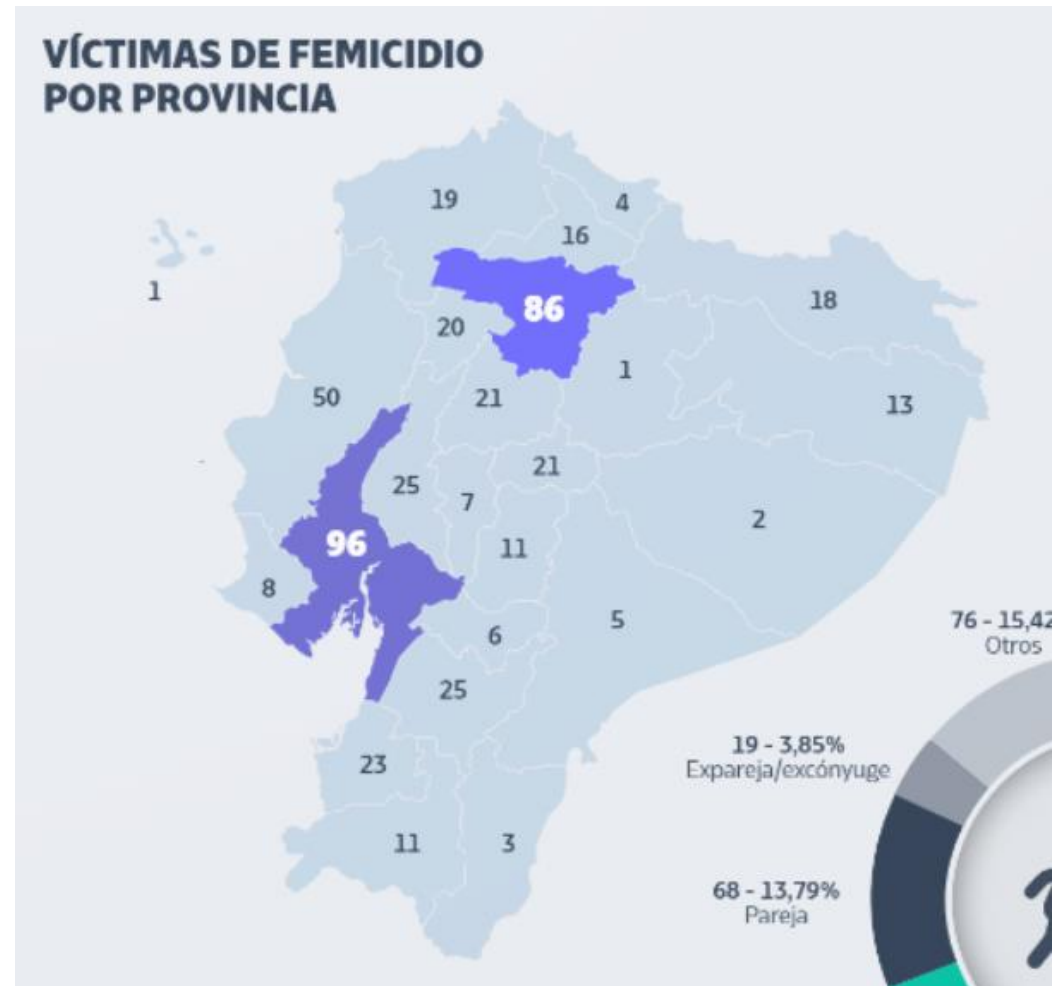
mujeres. En cuanto a los concejales urbanos y rurales, se menciona que solo Santo Domingo de los Tsáchilas tiene mayor representación femenina con un 60% en el área rural, en las demás provincias los hombres corresponden a la mayoría (INEC, 2018).

Acorde a la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (2019), el (65%) de mujeres a nivel nacional ha enfrentado algún tipo de violencia basada en género a lo largo de su vida. El (56,9%) corresponde a violencia psicológica, el (35,4%) violencia física y el (32,7%) violencia sexual. En la encuesta también se destaca que las mujeres afrodescendientes (71,8%) corresponden a la población que más ha padecido cualquier forma de violencia respecto de las otras etnias a lo largo de su vida. También se señala que Azuay es la provincia en la que más se declaran hechos de violencia a lo largo de la vida, en esta el 79.2% de las mujeres han experimentado algún hecho violento en su vida y el 46,2% en los últimos 12 meses de 2019. Manabí es una de las provincias con prevalencias más bajas de violencia hacia las mujeres (49,7% a lo largo de su vida y 21,5% últimos 12 meses).

Por otra parte, Azuay (27,7%) es la segunda provincia con mayor prevalencia de violencia contra las mujeres a lo largo de la vida en el ámbito educativo y Pichincha la de mayor prevalencia en el ámbito laboral con el 28,2% y en segundo lugar en el ámbito social (41,2%). En este ámbito Azuay (40,2%), El Oro (36,3%) y Guayas (35,2%) también muestran tasas elevadas. En el ámbito familiar Los Ríos (8,4%) y Manabí (12,8%) registran los porcentajes más bajos, mientras que en el ámbito de pareja los niveles más bajos los tiene Bolívar (33,1%) y Manabí (33,5%) (INEC, 2019).

Finalmente, en lo que respecta a los casos de femicidio (o feminicidio) se optó por tomar los datos más actualizados con corte 2021 recogidos por la Fiscalía General del Estado, los cuales indican que hasta el 4 de julio de ese año hubo 493 víctimas de femicidio, siendo Guayas y Pichincha las provincias con más casos reportados, con 96 y 86 casos respectivamente. Los casos según el vínculo del agresor señalan que el (33,87%) corresponde a conviviente, el (17,04%) a cónyuge, el (16,02%) a exconviviente, el (13,79%) a la pareja, el (3,58%) a la expareja/excónyuge y el (15,42%) restante a otros. En cuanto a las edades de las víctimas, el (33,67%) fueron mujeres entre 25 y 34 años y el (29,21%) mujeres entre 15 y 24 años (Fiscalía General del Estado, 2021).



Mapa 30*Víctimas de feminicidio por provincia*

Nota. Víctimas de feminicidio por provincia. Fiscalía General, 2021. Fiscalía.gob.

5.11.2 *Condiciones de las niñas, niños y adolescentes*

Según el INEC (2017) en Ecuador existen aproximadamente seis millones de niños, niñas y adolescentes de 0 a 7 años de edad, representando al 35% de la población total del país. En la Región Costa del país se concentran la mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes con (50%) seguido de la Región Sierra (43%) y Amazonía (75%). En el país el (71%) de los NNA se autodefinen como mestizos, seguido de (8%) indígenas, (7%) afrodescendiente, (7%) montubio y (6%) blancos.

En las últimas décadas se ha hecho más evidente los altos niveles de desigualdad, inequidad y mala distribución del ingreso en el país, esto se ve reflejado en las condiciones de vida de la población, sin distinción alguna. A finales de 2016, la pobreza infantil es de (30%), mientras que la pobreza extrema oscila los (12%). Cabe mencionar que los NNA que viven en hogar que presentan una situación de pobreza multidimensional supera los (55%) en la mitad de las provincias. De los cuales la Provincia con mayor índice es Pastaza con (77%) mientras que las que posee menor índice son Pichincha (18%) y Galápagos (11%) (Observatorio Social del Ecuador, 2018).

Por otro lado, la desnutrición crónica infantil en Ecuador afecta al (27,2%) de los niños y niñas menores de 2 años, por lo que es considerada uno de los mayores problemas de salud pública en Ecuador, puesto a que tienen impacto en la productividad del país y en la calidad de vida de las personas. Según la UNICEF (2019) en Ecuador 1 de cada 4 niños y niñas menores de 5 años se encuentran en un estado de desnutrición crónica, esta situación es mucho más grave en aquellos de etnia indígena, que 1 de cada 2 niños sufre de ella y 4 de cada 10 tienen anemia. Los datos antes mencionados ubican a Ecuador en el segundo país de América Latina y el Caribe, después de Guatemala con el mayor número de menores de 5 años que padecen de desnutrición crónica infantil.

Para Gavilanes Reyes (2008) la población que más sufre las consecuencias de la pobreza y el incumplimiento de sus derechos son los niños, niñas y adolescentes. Así como también menciona, que es la misma situación de pobreza, que ha hecho de manera histórica que en Ecuador 3 de cada 10 niños-as no complementen la educación primaria, y que solo 4 de cada 10 adolescentes lleguen al primer año del bachillerato. Dicha situación es ratificada



en informes de Gobierno de los ODS en donde se enfatiza la correlación entre pobreza y desnutrición crónica.

Teniendo presente la situación el Gobierno Nacional en 2005 declaró a la niñez y adolescencia como una política de Estado, convirtiéndola de esta forma en un eje de acción en la política pública del país, que, a más de estar alineados a los objetivos propuestos por los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se alinearán también a los objetivos y metas del Plan Nacional de Desarrollo. Los principales objetivos y metas que se relaciona con los NNA son la erradicación de la pobreza y pobreza extrema, el hambre, la universalización de la educación primaria, la reducción de la mortalidad infantil, el mejoramiento de la salud materna, provisión de salud y agua potable y el sistema integral de alimentación y nutrición.

Estos ámbitos indicados tienen la finalidad de mejorar las condiciones de vida de la población en general, pero se pone énfasis en los NNA, en este marco conforme a lo que indica el Código de la Niñez y la Adolescencia que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y actores de la sociedad, y que ha designado al Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional como el rector en las políticas públicas de la infancia. Para esto, se ha planteado el Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia 2030 que asume el enfoque de la Doctrina de protección Integral, teniendo como principios la nueva visión social y cultural de la niñez y adolescencia y a su vez es fundamento de la Convención de los Derechos del Niño que en el país contará con las directrices presupuestarias para su implementación y para la territorialización de la política.

La construcción del plan se ha dado a partir de mesas intersectoriales, bilaterales e interinstitucionales donde participan organismos internacionales, gubernamentales y la sociedad civil, recogiendo sus experiencias, aportes, retos y desafíos, así como compromisos a largo plazo. Para esto han tenido responsabilidades el MIES, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Salud Pública, MIDUVI, Ministerio de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información, Ministerio de Finanzas, SENPLADES, INEC, y los GAD de todo el país en coordinación con los Consejos Nacionales para la Igualdad y los Consejos Cantonales de Protección de Derechos (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2020).



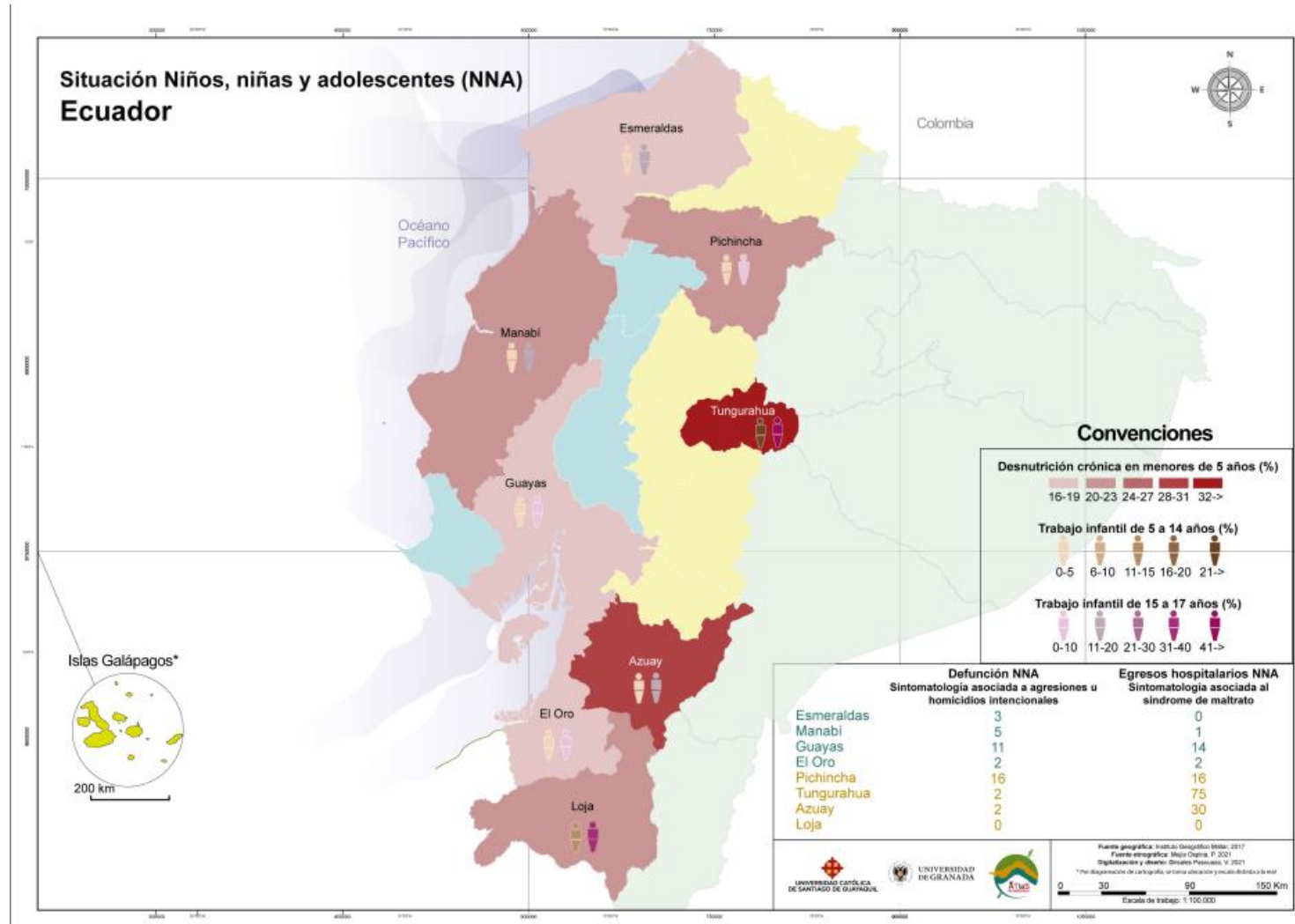
Según datos del INEC (2019) el trabajo infantil en Ecuador es de (8,3%), es un problema social grave, que afecta a esta población por lo que, desde hace varios años, el Gobierno Nacional, en el Plan Nacional de Desarrollo, propone como meta erradicar el trabajo infantil de 5 a 14 años a un 2,7% para finales de 2021. El sector agrícola concentra el mayor porcentaje de niños y niñas trabajando. Para esto a través de un acuerdo ministerial decretado en julio de 2018 se establece el Proyecto de Erradicación de Trabajo Infantil (ETI) con la misión de implementar programas y proyectos para la erradicación progresiva del trabajo infantil en NNA y para regularizar las condiciones laborales de los adolescentes (Ministerio de Trabajo, 2018).

Uno de los ámbitos de intervención para Trabajo Social, es el de *protección* donde interviene con niños, niñas y adolescentes, para lo que es necesario que durante la formación se comprenda y aplique los principales conceptos y modelos teóricos de Trabajo Social en su relación con la infancia y adolescencia; tener la capacidad crítica y reflexiva en las distintas necesidades que tiene este grupo etario, a más de saber identificar las problemáticas. Asimismo, es importante, que el estudiantado esté en capacidad de diseñar proyectos y programas de orientación y mediación social, familiar y escolar.

Actualmente, cuando se habla de niño, niña y adolescente como sujeto social, se habla de los mismos como parte de un colectivo y de un grupo social. En otras palabras, según Touraine (2006), al considerar a los NNA como sujetos sociales, se los concibe como sujetos capaces de asumir su capacidad de transformación de la realidad, y por tanto de constituirse en actor social. Desde Trabajo Social, es importante realizar una intervención centrada en un Enfoque de Derechos, para lo cual es importante ejecutar un diagnóstico y conocimiento previo de la situación familiar y del contexto, puesto a que de esta forma se estaría ofreciendo a la intervención la posibilidad de crear un espacio que promoviera el empoderamiento y un desarrollo colectivo para los NNA, como sujetos de unos derechos internacionalmente reconocidos. Asimismo, es importante que en la formación se aborden las orientaciones ético-políticas fundamentales en el campo de la infancia y adolescencia, así como también los dilemas de la intervención en este campo y la relación con la dimensión investigativa de la profesión.



Mapa 31
Situación Niños, niñas y adolescentes (NNA)
 Ecuador



5.11.3 *Violencias, violación de derechos y atención prioritaria a la niñez y adolescencia*

El 35% de la población total de Ecuador corresponde a niños, niñas y adolescentes (NNA) de 0 a 17 años. De los cuales los adolescentes de 12 a 17 años constituyen el (39%) seguido de niños de 5 a 11 años (33%) y niños de 0 a 4 años (28%). La Región de la Costa concentra la mitad de NNA del país (50%), mientras que la Sierra tiene al (43%) y en la Amazonía habitan el (7%). A 2016, la media de pobreza infantil por ingresos en Ecuador era de (30%), Esmeraldas es la tercera Provincia que supera la media nacional con (52%), aunque hay seis Provincias con valores menores al nacional, entre ellas se encuentran Tungurahua (25%), Guayas (24%), El Oro (23%), Azuay (19%) y Pichincha (18%) (Observatorio Social del Ecuador, 2019).

Un factor que está estrechamente vinculado a la pobreza infantil es el trabajo a muy temprana edad, que es uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan los NNA en Ecuador para su pleno desarrollo integral, según el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional a 2020 aproximadamente el (5,69%) de los NNA de 5 a 14 años se encuentran en situación de trabajo infantil, de estos Esmeraldas es la tercera provincia con menor porcentaje de NNA en situación de trabajo infantil con (0,70%), seguido de Pichincha con (0,77%), Guayas (0,82%) y El Oro (0,98%). Mientras que el (19,78%) de adolescentes entre 15 a 17 años a nivel nacional trabajan, de estos Tungurahua es la sexta provincia con más adolescentes trabajando con aproximadamente (42,49%) seguido de Loja (34,76%) (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2020).

Adicionalmente, existe un vínculo directo entre NNA que se encuentran en situación de pobreza con la desnutrición infantil. A nivel nacional, el promedio de desnutrición crónica en menores de 5 años a 2018 es de (23,01%) de estas Tungurahua es la cuarta provincia con mayor desnutrición crónica con (32,48%) mientras que las provincias con menor porcentaje son El Oro (16,65%) seguido de Guayas (17,74%) y Esmeraldas (18,46%).

Considerando las estadísticas antes mencionadas el Gobierno Nacional al mando del presidente Rafael Correa declaró el Desarrollo Infantil Integral como política de Estado que necesita atención prioritaria de sectores claves del ámbito social como lo son el de salud y educación. El deficiente desarrollo intelectual de los NNA que conlleva a la desnutrición



tiende a agravarse si estos no tienen la adecuada estimulación temprana y el refuerzo a la dieta diaria.

Para esto, el MIES ofrece servicios a NNA en condiciones de pobreza y que sus padres reciben el Bono de Desarrollo Humano. Se brindan varias modalidades de atención, una de ellas son los Centros de Desarrollo Infantil CDI que atiende niños/as de 1 a 3 años en temas de educación, salud y educación, no obstante, a 2016 únicamente asistían (23%) de NNA. Otra modalidad es de CNH (Creciendo con Nuestros Hijos) que atiende a niños y niñas desde los 0 meses hasta los 3 años a través de visitas de educadoras para capacitar a la familia en temas de educación, salud y alimentación. A nivel nacional en 2014, se registraron 5.696 CDI y CNH, de los cuales este último representaba la mayor parte de la oferta de servicios con (63%) (Hermida et al., 2017).

La violencia y el maltrato afectan directamente a la autoestima de NNA, según el INEC 2010, el 44% de los hogares donde habitan NNA entre 5 a 17 años están expuestos a castigos como insultos, golpes o encierros. Aunque la violencia también se da en el contexto educativo, donde el (30%) de los NNA sufren de privación de la hora de receso, insultos o golpes. Quienes están más expuestos a esta situación son los NNA autoidentificados como indígenas quienes en un (16%) son sujetos burlas por parte de sus docentes. Desde 2015 a junio de 2020, la Fiscalía General del Estado ha registrado aproximadamente 79.478 casos de delitos sexuales contra NNA, de los cuales (2,92%) son delitos en el ámbito educativo, de esto Guayas es la provincia con mayor prevalencia con (28,8%) seguido de Pichincha (21,20%). Los delitos con mayor prevalencia cometidos en el espacio educativo son abuso sexual (49,8%), acoso sexual (36,6%) y violación (11,9%) (Rescate escolar, 2020).

En 2020, se registraron a nivel nacional 58 defunciones de NNA por sintomatología asociada a homicidios y agresiones, de estas Pichincha es la Provincia con más defunciones con (16) seguido de Guayas (11) y Manabí (5), Loja es una de las ocho Provincias que no presentó ninguna defunción por esta causa. Por otro lado, Tungurahua es la Provincia con más egresos hospitalarios de NNA asociados al síndrome de maltrato con (78) egresos, por su parte Azuay es la tercera provincia con más egresos según esta causa con (30) seguido de Pichincha (16) y Guayas (14) (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2020).



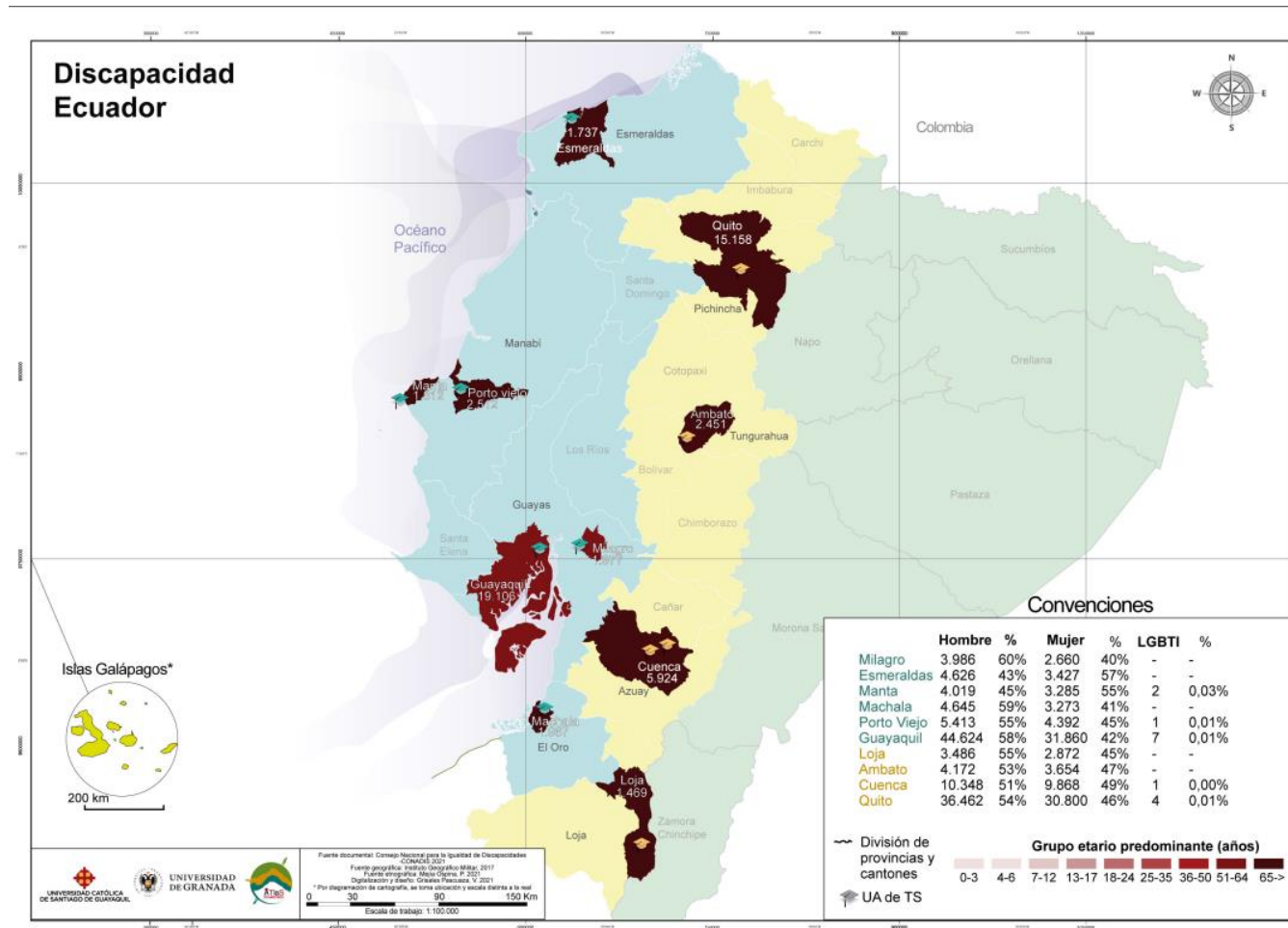
Por otro lado, otra problemática social, que debe ser de interés prioritario estatal, es el tema del embarazo adolescente. Según el INEC en 2019 se registraron 51.711 nacidos vivos de niñas y adolescentes entre 10 a 19 años, de los cuales 1.816 fueron de niñas y adolescentes entre 10 a 14 años mientras que los 49.895 restantes de adolescentes entre 15 a 19 años (INEC, 2020). Esto quiere decir que el 17,5% de los embarazos en Ecuador son de adolescentes de 15 a 19 años, y el 0,6% de niñas entre 10 a 14 años. Cabe mencionar que Ecuador, es el segundo país después de Venezuela con más embarazos adolescentes. Esmeraldas es la quinta provincia con las tasas más altas de natalidad por cada 1.000 adolescentes de 15 a 19 años con (81,96) seguido de Manabí (80,56) (INEC, 2020).



5.11.4 Condiciones de la población que presenta diferencias por discapacidad

Mapa 32

Condiciones de Discapacidad en el Ecuador



Acorde con las cifras del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), en el país 470.820 de las personas tienen discapacidad, de las cuales el (56,13%) son hombres, el (55,34%) mujeres y el (0,01%) población LGBTI. Por tipo de discapacidad, la física es la de mayor prevalencia (46,14%), le siguen la intelectual (22,77%); auditiva (14,09%); visual (11,60%) y psicosocial (5,41%). Guayaquil es el cantón que concentra la mayor cantidad de personas con discapacidad en el país (16,25%), seguido de Quito (14,29%) y Cuenca (4,29%).

Al igual que el CONADIS, el MIES, la Federación Nacional de Ecuatorianos con Discapacidad Física (FENEDIF), la Secretaría Técnica Plan Toda una Vida, la Red Latinoamericana de Organizaciones No Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), entre otras, son organizaciones que operan en el país en pro del bienestar y desarrollo de la población con discapacidad. En cuanto a las normativas, la Constitución reconoce y garantiza los siguientes derechos a las personas con discapacidad, así como también la Ley Orgánica de Discapacidades y su respectivo Reglamento.

Por otra parte, en lo que respecta a los programas y proyectos se puede señalar que desde el 2009 en el país existe lo que se conoce como la Misión *Manuela Espejo*, la cual en un primer momento fue investigación social y clínica para determinar las causas de las discapacidades con el fin de delinear políticas de Estado reales, que abarquen múltiples áreas como salud, educación y bienestar social. Esta investigación surgió ante la falta de estadísticas que le permitan a la administración pública tomar decisiones o planificar programas dirigidos a prevenir o atender eficientemente a las personas con discapacidad (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2020).

Como consecuencia de ese registro, nació el <<Programa *Joaquín Gallegos Lara*>>, que asigna un bono económico que se entrega a la persona encargada de cuidar a una persona con discapacidad severa física o intelectual en un entorno de pobreza extrema. Además, la Misión *Manuela Espejo* se asentó a nivel nacional estableciendo servicios de salud para las personas con discapacidad (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2020).



Adicionalmente, desde el Plan Toda Una Vida se ha concretado el programa denominado Misión Las Manuelas, el cual procura desplegar una atención integral para las personas con discapacidad en situación de pobreza y pobreza extrema -así como para sus núcleos familiares- con la finalidad de fomentar su autonomía y su plena integración al entorno familiar y social. Cabe señalar que este se objetivo está encaminado a cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los mandatos de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Secretaría Técnica del Plan Toda una Vida, 2018).

Asimismo, en el país existe el programa Apoyo a la Inclusión Social de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo consiste en fortalecer la inclusión social de personas con discapacidad en todo su ciclo de vida, mejorando la accesibilidad en todos los espacios, promoviendo la independencia y garantizando la atención oportuna en salud, educación especializada e inclusiva de calidad, el cuidado diario y la recreación. Recientemente el Banco Internacional de Desarrollo BID otorgó un crédito al país para el programa (Sánchez, 2020).

Paralelo a la realidad de la existencia de varios programas y estrategias nacionales, está el hecho de que, según la CEPAL (2016), Ecuador es el principal país de América Latina donde existe un alto nivel de discapacidad, por encima de México y Panamá. A esto se le puede agregar que, de acuerdo con el (CONADIS, citado por Espinoza & Gallegos, 2018), 65.804 personas con discapacidad se encuentran laboralmente activos en diferentes áreas, no obstante, “a pesar del significativo número de personas con discapacidades incluidas en el campo laboral, este no llega al 25% del total que se encuentran en edad laboral, según los registros del CONADIS (...)” (Espinoza & Gallegos, 2018, p. 4)

Lo cierto es que la inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad es el tema que mayor preocupación e interés ha recibido a nivel nacional, esto se refleja en los diferentes estudios que se han publicado (García, Orlando, y Calle, 2017; Romero-Chico y Pascucci-Stelluto, 2019; Guerra, Ramos, Subía, Carvajal, y Borja, 2016; Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2018). Por tanto, es inevitable no pensar en los retos que esto implica para el Gobierno Nacional, y organismos responsables de velar el cumplimiento de políticas públicas



y acuerdos ministeriales que existen en relación con la inserción social y laboral de las personas con discapacidad.

A partir de lo que se ha hallado respecto a la población con discapacidad, se podría recomendar que, desde la formación de Trabajo Social, se haga mayor énfasis a la discapacidad y cómo concebirla, sobre todo desde el Modelo Social de la Discapacidad, el cual "... concibe la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras generadas por la actitud y el entorno que impiden su participación en la sociedad en igualdad de condiciones" (Secretaría Técnica del Plan Toda una Vida, 2018, p. 7). De igual forma, se podrían pensar y enseñar modelos de gestión acorde a las necesidades y requerimientos de las personas con discapacidad, concibiéndolos siempre como sujetos de derechos.

Por otro lado, la formación también es un espacio adecuado para impulsar acciones que permitan recudir ciertos patrones culturales y actitudes que generan condiciones de inequidad y discriminación hacia la población con discapacidad. Conforme a lo señalado en párrafos anteriores, la inclusión en el ámbito laboral requiere de especial atención, por lo que podría significar un buen punto de inicio. Asimismo, sería ideal que se emprendieran iniciativas de inclusión educativa, lo cual incluiría capacitar a los profesionales en el marco de la educación y sensibilizar a la comunidad educativa con la finalidad de eliminar actitudes y comportamientos prejuiciosos.





**Conclusiones: Perspectivas formativas
de las unidades académicas del Trabajo
social ecuatoriano**

Conclusiones: Perspectivas formativas de las unidades académicas del Trabajo social ecuatoriano

La formación en la tradición del Trabajo Social ecuatoriano al igual que el resto de países latinoamericanos se da como respuesta a las dinámicas de la política pública para hacerle frente a los efectos del modelo económico imperante. Posteriormente, en la década de los 60', 70' y los 80,' la formación del Trabajo Social experimenta una serie de cambios y transformaciones en sus contenidos curriculares y apuestas epistemológicas a partir del fenómeno de reconceptualización, las dinámicas gremiales de las asociaciones latinoamericanas y del propio país ecuatoriano, así como de la crisis económica posterior al boom petrolero y las sucesivas inestabilidades políticas.

El correlato de estos procesos son los movimientos étnicos y sociales, que durante estas tres décadas han venido interpelando estas dinámicas con claras repercusiones en las profesiones sociales, en este sentido, la formación en el Trabajo Social ecuatoriano ha estado implicada con los contextos específicos de la cuestión social.

De ello da cuenta la producción académica, literaria y disciplinar de la época, tal es el caso de la Revista Acción Crítica, que, como punto de inflexión, es una iniciativa impulsada por asociaciones gremiales como la ALETS y CELATS para fortalecer la producción científica, sistematizando las experiencias de intervención con problemáticas sociales latinoamericanas. De igual manera, la formación profesional latinoamericana y ecuatoriana se retroalimenta y se fortalece constantemente, como producto de los procesos de articulación con los grupos y movimientos sociales y estudiantiles, los cuales tenían un papel activo en la dinamización de los escenarios de lucha política.

Es importante destacar que la retroalimentación curricular de los contenidos del Trabajo Social ecuatoriano estuvo atravesada por los encuentros, eventos y escenarios formativos e investigativos en los cuales se generaron sinergias en torno a las reflexiones para abordar de una forma crítica los fenómenos sociales de la época, enfocados en las demandas sociales de los diferentes grupos poblacionales-étnicos del país y de los andes centrales.



Como se ha venido subrayando, las experiencias de difusión de los conocimientos en Trabajo Social, al ser iniciativas generadas por las sinergias organizacionales y de agremiaciones que a través de sus propios recursos han cuestionado y explorado las múltiples dimensiones de la praxis, la formación profesional y la investigación, han sido de gran valor pues no solo han logrado establecer algunas dinámicas nacionales de intercambio e interacción de conocimientos y trabajo conjunto en el Ecuador, sino también en América Latina, teniendo un papel relevante para el desarrollo científico de la profesión.

El país lideró y participó en diferentes congresos, seminarios, iniciativas organizacionales y editoriales, en la creación y conformación de instituciones de fortalecimiento profesional. Esto quedó evidenciado en el presente trabajo, ha sido y es la dinámica permanente de encuentros y desencuentros, de reflexiones, debates, diálogos e intercambios académicos y profesionales, que sumó y sigue sumando nuevos aires al Trabajo Social. Significa, tanto en el contexto social y político del país, como en las discusiones académicas en dicho campo. Como valor agregado se señala que esta significación generó una comunidad académica fortalecida, con metas e ideales compartidos que parten de reconocer los 72 años de tradición formativa y que debe en el momento actual volver a reorganizarse, unir fuerzas para poder ir tras la utopía de un Trabajo Social transformador y éticamente comprometido con los derechos humanos, la justicia y la equidad social.

En el momento actual, se puede inferir que las preocupaciones por la formación en el Ecuador, así como en América Latina, son reflejo de una lucha por el posicionamiento ético de las y los profesionales frente a la realidad social, que desde una perspectiva crítica permite liderar iniciativas colectivas para la transformación curricular, asunto que no ha sido prioridad en algunos escenarios de educación ecuatorianos.

El surgimiento de las once unidades académicas en Trabajo Social existentes en Ecuador son producto de la reflexión sobre las situaciones contextuales, de manera que fueron los cambios constitucionales que enmarcan la política del país, consecuencia de la constante alteración entre cambios de gobierno de las condiciones sociales del país, así como, la presencia de organismos multilaterales, comunitarios, gremiales, entre otros, lo que incentivó el surgimiento de escuelas y sus modelos de formación.



El futuro de la formación en el país debe ir tras la respuesta a la pregunta por la perspectiva ética en la formación y la práctica profesional. Esto debe ser un tema prioritario, a trabajar en concordancia con los lineamientos de los organismos internacionales, tal como lo pudimos analizar está debe estar fundamentada en valores humanistas y ciudadanos orientados a la formación de trabajadores sociales con identidad profesional y con una visión holística de los fenómenos sociales que les permita actuar interdisciplinariamente y con responsabilidad ética y social; por tanto, la formación humana debería tener una mayor fuerza e intensidad explícita en el currículo, ya que no aparece de forma declarada los componentes que directamente trabajan la formación humana en los diferentes niveles.

5.12 Diferencias, cercanías y proyecciones formativas sobre los contextos actuales

Las dinámicas macro sociales, económicas, cultural y políticas en el escenario mundial han condicionado el ejercicio profesional del Trabajo Social desde sus inicios históricos, de esta manera la profesión se ha fortalecido, expandido y desarrollado en respuesta a los retos de los fenómenos sociales, frente a la aportación de la formación de grado y posgrado en Trabajo Social; la comunidad académica ha consolidado unos lineamientos básicos en torno a los contenidos mínimos que debe tener la formación en América Latina, estas concertaciones están plasmadas en diferentes fuentes documentales las cuales se articulan con las orientaciones internacionales, tales como las planteadas en el Libro blanco.

Producto de lo anterior, se han considerado una serie de lineamientos o de aspectos claves en los contenidos formativos sobre los conocimientos, competencias actuaciones éticas y ciudadanas, lo cual se traduce en los siguientes criterios: saber, saber hacer, saber estar y saber convivir y se dejan en este documento planteadas las competencias para la formación requeridas para el perfil de egreso de un trabajador social en el país que se considera un aporte significativo.

Desde el inicio del Trabajo Social la acción ha jugado un papel fundamental en su consolidación, de esta manera los escenarios de intervención y los sujetos se han constituido como parte fundamental de la intervención, marcando las características de las apuestas metodológicas para abordar las problemáticas sociales y estructurales como la desigualdad,



inequidades e injusticias sociales, dado que, es en estos escenarios donde históricamente el Trabajo Social visibilizó su lugar en las Ciencias Sociales y Humanas proponiendo actores, procedimientos e intervenciones.

La tendencia actual sobre la cuestión social en los diferentes contextos, ha sido complementar los modelos y métodos más clásicos del Trabajo Social, a fin de establecer contrastes, con otras formas de comprender la realidad, denotando nuevas búsquedas teóricas y metodológicas frente al género, el feminismo, las culturas autóctonas, la ecología, la “nuevas formas” de familia, la comunidad, la ruralidad, lo intergeneracional, lo interseccional; lo que ha permitido resignificar la intervención de las y los profesionales en concordancia con los conocimientos situados, conocimientos territorializados por su pertinencia social.

Desde los currículos se considera que, en la última década, la acción profesional del trabajador social se ha orientado, de manera quizás más clara y decidida, a la defensa de los derechos de las poblaciones minoritarias o vulnerables, a la promoción del desarrollo humano y socio-ambiental a través del mejoramiento de las interacciones y los procesos sociales mediante el trabajo con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, en diferentes contextos y en diversos niveles: investigativos, estratégicos, tácticos y operativos - preventivos y de atención.

Sin embargo, hay que seguir aunando esfuerzo para consolidar el vínculo entre el trabajo docente con la investigación, para lograr trascender lo expresado en los currículos, al desarrollo competencias profesionales, y revisar la incidencia que tiene el currículo en las realidades sociales con las que se compromete.

Uno de los puntos esenciales de transformación de la formación en Trabajo Social ha sido el ampliar la forma de comprender y explicar diferentes problemáticas en el ámbito, dado por su componente orientado a la intervención, es capaz de enriquecer otros enfoques mejorando su aplicación en la sociedad, más compleja y centrada a la acción.

De esta manera, quedó claramente planteado que la propuesta formativa es la herramienta que pretende desde diferentes contextos sociales y escenarios territoriales,



impulsar profesionales con competencias en investigación e intervención, dado que la relación entre saber y acción desde el Trabajo Social es una invitación a establecer nuevos órdenes para intervenir la realidad.

Los currículos de Trabajo Social tal como están prescritos en el presente documento legítima diseños curriculares pensados y sustentados, sin embargo, queda la pregunta, que al parecer es un problema frecuente, sobre la operacionalización de las propuestas curriculares; en este sentido, una línea investigativa requerida es indagar la manera cómo los docentes desarrollan su práctica didáctica: ¿actualizan sus conocimientos?, ¿existen cambios metodológicos en aula que permitan que la formación para la intervención sea lo suficientemente sólida? ¿de qué manera se realizan las adaptaciones curriculares en los diferentes territorios? ¿Cuál es el abordaje técnico y operativo previsto para lograr acciones transformadoras?; entre otras.

Las cercanías logradas entre las unidades académicas fueron el resultado del trabajo en red de las mismas. Iniciativas individuales que ganaron adeptos y que, al sumar capacidades y voluntades, lograron en el país construir conjuntamente propuestas formativas que sí dan respuesta a las demandas sociales.

Desde las diferencias territoriales se logró diseñar y fortalecer los procesos formativos y construir a partir de procesos compartidos entre escuelas, gremios, organizaciones e instrucciones, bajo la cual se evidencia que es posible construir permanentemente criterios de calidad para la fundamentación conceptual, teórica y práctica específica para los profesionales en cada contexto particular, gracias a asumir la relación entre formación y territorio y de usar diversas fuentes de información, en un proceso creativo de recolección y síntesis de la información acerca de las diferentes condiciones sociales de grupos poblacionales y contextos particulares.

5.13 Pertinencia y coherencia del Trabajo Social con las demandas de los procesos y problemas sociales

El Trabajo social históricamente se construye y fundamenta en y con la intervención profesional. Por ello, ha relacionado su actuar con individuos o grupos sociales a fin de



transformar o modificar una problemática a partir de una realidad contextual. El hecho de replantear sus objetivos, sujetos sociales, objeto de intervención y sus propuestas teóricas, conceptuales, metodológicas ha llevado a ampliar el desarrollo de su intervención.

Las complejas relaciones, contradicciones y dinámicas presentes en los campos de intervención han representado un reto para la transformación constante de la lectura comprensiva de los campos de acción del Trabajo Social, de manera que la pluralidad y diversidad social y cultural han llevado a diseñar nuevas formas de abordar, discutir y reflexionar la realidad social y sus condiciones, es aquí donde se nutre de nuevas perspectivas como: género, feminismo, diversidad indígena, afro-ecuatoriana, campesina, diversidad sexual, innovación social, educación comunitaria, educación ambiental, seguridad alimentaria, el cuidado y relaciones intergeneracionales; entre otras perspectivas. Esto ha sido vital, aún muy incipiente en su desarrollo investigativo, pero la ruta para el desarrollo investigativo y la cualificación de posibles acciones amplias y complejas que reconfiguran la intervención debe ser la línea de acción del Trabajo Social ecuatoriano, si bien, son diversas las problemáticas que enfrenta actualmente el Trabajo Social como profesión y disciplina, el cambio de paradigma ha permitido tomar conciencia de la condición cósmica, humana, biológica y social de cada sujeto, entendiendo a su vez que las principales problemáticas en contextos como el ecuatoriano se encuentran relacionadas con los efectos propios del capitalismo y el modelo neoliberal, tales como la exclusión social, pobreza, desigualdad, inequidad y fragmentación social; todos los fenómenos con expresiones territoriales, para lo cual ha sido necesario cuestionar y reflexionar sobre el nuevo modelo de la sociedad contemporánea y de pesar a formación de nuevos profesionales con las herramientas que sitúen el problema en una realidad socio-espacial que permita intervenir en dichos contextos con pertinencia social.

El Trabajo Social es un campo de saber interdisciplinario, es desde su máximo valor competitivo a nivel profesional y de riqueza en producción de conocimiento. Frente a la investigación formativa y la producción investigativa, ha estado vinculada a las tendencias sociohistóricas, teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, como campo amplio de conocimiento, desde allí se ha posibilitado lecturas amplias, de relaciones entre disciplinas, que han aportado conocimientos referentes a las nuevas dinámicas sociales, haciendo que su quehacer profesional tenga un efecto directo en los contextos sociales complejos y



emergentes, de manera que los profesionales y académicos desarrollen habilidades de reflexión, creación y resistencia a la adversidad necesarios para reconocer y valorar la necesidad de la pluralidad en el pensamiento y en las tendencias y herramientas requeridas para intervenir e investigar las necesidades sociales. Pero esta “conciencia profesional” no significa que en la práctica concreta estén resueltas dichas demandas.

5.13.1 Concordancias y distancias entre las perspectivas formativas, realidades profesionales y demandas sociales en los diferentes territorios del Ecuador

Como consecuencia de las problemáticas derivadas del sistema económico capitalista, diferentes países diseñaron programas de formación que dieran respuesta a las problemáticas emergentes de los contextos sociales y escenarios territoriales. Si bien fue necesario distinguir las principales problemáticas asociadas a América Latina y cada uno de los países que son sinónimo de diversidad y de riqueza cultural, sintieron la necesidad de construir o discutir al menos unos lineamientos para la formación y capacitación en Trabajo Social. Estos distan mucho entre los países; entrando en la línea, la mayoría de ellos, en la corriente crítica del Trabajo Social, de corte marxista. No es la perspectiva que Ecuador asumió, la presencia del paradigma del “sumak kawsay” generó otras necesidades más próximas a un Trabajo Social que se ha pensado y nombrado en reconocimiento de la sabiduría de los pueblos y nacionalidades ancestrales. Se podría plantear al respecto, que las propuestas formativas son, por un lado, una síntesis de cada uno de los elementos básicos del desarrollo disciplinar del Trabajo Social y, por el otro, un reconocimiento del conocimiento local, del saber propio, del que se construye permanentemente más desde la experiencia de sus propios agentes y actores.

Sin embargo, este esfuerzo es incipiente, es un dilema entre las luchas de perspectivas formativas que están en pugna entre las europeas, las norteamericanas y, las necesidades latentes de ser más pertinentes y dar respuesta a los múltiples retos que desde la segunda mitad del siglo se vienen planteado a todos los países del mundo. Se identificó que se conservan las tradiciones eurocéntricas de las teorías que fundamentan las Ciencias Sociales y las tradiciones americanas de los métodos de intervención, pero también se ha dado paso a las teorías decoloniales y a las epistemologías del Sur, como posibles elementos articuladores de los contenidos formativos de las escuelas de Trabajo Social en Ecuador con las implicaciones y repercusiones que puedan tener y que aún, es pronto para ser evaluado.



La mejora de las condiciones de calidad de vida en condiciones de equidad es una de ellas. Educar con, para y en la diversidad es una forma para ser más pertinente, ante la cual, los procesos formativos en el país aún se debaten entre la visión hegemónica, euro centrista y monocultural que se ha tenido y no entra en las corrientes reflexivas y críticas presentes en Latinoamérica; la formación para la diversidad es un indicador real de cuán inclusivos y equitativos son los perfiles profesionales que se están formando.

Por poner un ejemplo que merece la reflexión, tenemos la discriminación que sufren las personas con diversidad funcional o discapacidad, que según datos de la Organización Mundial de la Salud OMS corresponde al 15% de la población mundial. En Ecuador a la fecha existen 447.484, según el INEC, lo que representa el 30% del total de la población.

El Informe mundial sobre discapacidad (2011), señala que la gran mayoría de los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad son evitables y que se pueden superar con la inclusión de nueve recomendaciones trascendentales. En Ecuador, si bien durante el gobierno de Correa, el país fue reconocido a nivel mundial por su política de inclusión y liderazgo en la mejora de las condiciones de las personas con diversidad funcional, aún falta largo camino por recorrer. Entre las acciones que coinciden con las recomendaciones de la OMS se puede citar: la creación de modelos, planes, programas y servicios a nivel Nacional para las personas en condición de discapacidad, se crearon normativas y estímulos para las empresas para la inclusión laboral, se mejoró la recopilación de datos y estadísticas, se fomentaron campañas para la sensibilidad nacional frente al tema, se crearon espacios de participación y la accesibilidad a espacios públicos, entre otras.

En lo que aún falta, y si bien es tarea del gobierno, no es de su exclusiva responsabilidad. El informe plantea la necesidad de mejorar la capacitación del recurso humano a través de la educación, formación y contratación eficaz. Es por ello, que existe la necesidad de generar respuestas formativas e investigaciones sobre las competencias profesionales requeridas por las y los trabajadores sociales vinculados a los diferentes programas y servicios que atienden a personas con diversidad funcional. Y desde allí, en todas las 11 Escuelas, se debe formar para la intervención integral a este grupo poblacional y la realización de procesos de práctica para ir incentivando la práctica profesional en ese campo.



En la actualidad ninguna de las once Escuelas tiene planteadas asignaturas que permitan formar para el abordaje de la problemática. Por lo que es necesario tanto desarrollar las competencias requeridas en los estudiantes, como en las trabajadoras sociales a través de capacitación continua para hacer del Ecuador un territorio más accesible.

Paralela a esta “desatención” en cuanto a la formación frente a las discapacidades, la problemática tiene otra cara; no es solo la falta de formación para la intervención, sino la falta de accesibilidad en la formación en Trabajo Social para las personas con diversidad funcional. Si bien la reforma a la Ley de Educación Superior del Ecuador, en sus propósitos, plantea una educación inclusiva e intercultural, en el Reglamento de Régimen Académico no se trasladó la obligatoriedad de brindar una educación para “Todos”. Esto se ve reflejado, en que en ninguna de las propuestas formativas en Trabajo Social se tienen previstas estrategias y didácticas para la inclusión formativa de los estudiantes con discapacidad, en particular auditiva y cognitiva, que por sus necesidades de acceso requieren pensar en adaptaciones curriculares específicas.

Acá si bien, la normativa no lo establece, debe de primar la autonomía universitaria y el compromiso ético del Trabajo Social para desarrollar las innovaciones curriculares, en los contenidos, medios y métodos de enseñanza-aprendizaje. Un referente para ello, la experiencia española, que además de textos publicados en el tema⁷⁸, ha desarrollado varios proyectos, desde el convenio de Bolonia, en el proceso de armonización de currículos de las carreras miembros de la Unión Europea.

El Trabajo Social por su naturaleza abierta, permeable y móvil enfrenta retos propios del siglo XXI. Desde la globalización, que viene cambiando la realidad social en la última década, arrastra nuevas lógicas a los países, mal llamados, en vía de desarrollo gracias a sus modelos capitalistas que transforman las implicaciones del Estado en las políticas sociales. Pasando por las técnicas de la información y la comunicación que alternan de forma sensible

⁷⁸ Libro blanco del diseño para todos en la universidad (García de Sola, 2006) Recoge la experiencia de colaboración entre la Coordinación del diseño para Todas las Personas en España y la Fundación la ONCE. El Observatorio Universidad y Discapacidad: <http://www.catac.upc.edu/index.php/es/oud>



las interacciones humanas y los sistemas productivos que fracturan y/o cohesionan los procesos individuales, familiares y colectivos.

Los cambios demográficos, los flujos migratorios y el intercambio cultural generan flujos poblacionales que requieren nuevos abordajes a las problemáticas sociales de la convivencia de diversas identidades culturales que generan debilitamiento de la cohesión social. Y finalmente, los cambios en la familia, en su configuración y dinámicas establecen cambios en los vínculos que se modifican por el creciente individualismo que caracteriza a esta generación. Si bien no hay un desarrollo muy estructurado de política social en la mayoría de los casos, sí hay unas demandas contextuales que interpelan las mallas curriculares. Por nombrar algunas: las violencias de género, las migraciones internas y transnacionales, las diversidades sexuales, el ambiente, el envejecimiento poblacional; entre otras.

En términos de la dimensión disciplinar se reconoce una propuesta sólida en este sentido, cosa contraria sucede con la dimensión técnico-instrumental donde se reconoce que está poco atendida en las mallas curriculares, seguramente como consecuencia de la necesidad permanente de posicionarse como disciplina y alejarse de la práctica técnica o tecnológica. Lo que consideramos un desacierto, confundir la cualificación tecnológica con la dimensión técnico-instrumental del Trabajo Social.

5.14 Retos presentes y reflexión para continuar

Un elemento clave para generar calidad formativa está en la dinamización de los contenidos formativos donde lo constitutivo, sin duda alguna, es asumir la investigación social como un elemento inherente a la intervención en Trabajo Social, esto significa que la investigación formativa y científica debe ser lo de mayor desarrollo académico; está en la forma para qué los contenidos, discursos y prácticas formativas estén en permanente interacción con las realidades contextuales, las dinámicas de las políticas públicas y otros elementos que fortalezcan la pertinencia formativa del Trabajo Social en el país.

Sumado a lo anterior las prácticas académicas y los procesos de sistematización que se han ido desarrollando en torno a estas, se han constituido en una fuente de generación de



conocimiento contextualizado, siendo un elemento más que ha fortalecido los componentes formativos en las escuelas de Trabajo Social ecuatoriano; pero la formación y las prácticas en sistematización son incipiente en el país. Acá otra ruta para fortalecer la profesión.

Como producto de este elemento descrito, se puede concluir que la investigación es un elemento inherente a la intervención en Trabajo Social. Pero esto no solo debe estar significado y presente en la formación para la investigación, sino en los procesos de práctica académica y profesional. La acción de los organismos gremiales - académicos y la interacción con los contextos producto de las prácticas académicas deben marcar la concordancia requerida entre la formación profesional y las realidades de los territorios, producto de ello han aparecido temas que en décadas anteriores no se concebían; tal es el caso de los Derechos Humanos, las perspectivas de género; entre otros elementos que en la actualidad enriquecen la formación de los profesionales en Trabajo Social en el Ecuador.

Pero no solo para el perfeccionamiento de la formación sino para la cualificación profesional los programas deben realizar investigación educativa, línea de investigación que está casi ausente, o poco presente, en los grupos de investigación, al menos de la región andina. El incrementar el desarrollo investigativo frente a la formación, como se evidencio en la revisión de antecedentes investigativos de la presente tesis, es una necesidad y debe ser una estrategia de mejora continua para la calidad formativa.

Quedan en este sentido múltiples líneas de investigación educativa, que, aunque la situación de la formación identificada en este trabajo es panorámica, en cada aspecto abordado hay una riqueza y una necesidad para profundizar y ahondar. Es necesario investigar la formación, como objeto de conocimiento, para poder dar respuestas a múltiples necesidades educativas. Por nombrar algunas:

1. La articulación entre el modelo pedagógico, el diseño curricular y las prácticas educativas de docentes y estudiantes.
2. El conocimiento, empleo y disposición de metodologías innovadoras que permitan lograr una mayor interdisciplinariedad en el abordaje de la intervención demandada y den respuesta a las nuevas formas de aprender.
3. El contenido de las evaluaciones y la implementación del proceso evaluativo; así como los procesos de acompañamiento y tutoría que permita el desarrollo de las



competencias, blandas y duras, en el estudiante. La pregunta es ¿cómo generar instancias de verificación? que permitan identificar el grado o el nivel de aprendizaje de los estudiantes para ser promovidos de asignatura o semestre cuando tengan las capacidades o resultados de aprendizaje realmente desarrollados y, no por la sumatoria numérica de desempeño en las actividades planteadas.

4. Las estructuras formativas en cada campo de conocimiento identificado. En cada uno de ellos se pudo evidenciar la variedad de posturas, pero la cercanía entre ellas.
5. Investigar la formación para la investigación y la intervención cobra mucho sentido en tanto son los dos ejes transversales de las estructuras curriculares.
6. Investigaciones históricas sobre las presencias silenciadas del Trabajo Social ecuatoriano, la historia de las Escuelas, las pioneras ecuatorianas, la diáspora del Trabajo Social iniciada en Europa y que llega a América, la relación entre los quiebres democráticos en Ecuador y el Trabajo Social, entre el surgimiento de los sistemas de beneficencia, protección y el sistema formativo en trabajo social, las narrativas de las mujeres que marcaron un cambio a nivel de derechos de las mujeres y su relación con el Trabajo Social.
7. El tema de cuál modelo debe responder está abierto y se requiere investigar La discusión frente a formar desde la mirada academicistas que impera y la mirada pragmática propia de la esencia de la profesión.
8. Estudiar la relación entre la formación y la pertinencia social del título, es otra necesidad. Para ello se debe investigar sobre las competencias específicas de formación disciplinar y profesional de los y las trabajadoras sociales en relación al perfil profesional establecido.
9. Existen algunas competencias transversales, de acuerdo con los perfiles demandados, como la formación intercultural, ambiental y de género; si bien en algunas carreras del país se identificaron asignaturas en torno a esta necesidad, no se logra evidenciar si esto logra el desarrollo de las habilidades y destrezas requeridas para el desarrollo de estas competencias.
10. La riqueza de las mallas de las 11 unidades académicas permitió conocer la estructura del título de licenciado en Trabajo Social en el Ecuador: la distribución en créditos, los énfasis; entre otros asuntos. Pero temas tan importantes a nivel

micro curricular sobre los contenidos específicos escaparon a las posibilidades de este trabajo.

Finalmente, en medio de este trabajo que hoy presenta punto final y deja marcado el inicio, con mayúscula, de nuevos desarrollos investigativos, no sería propio, si no se reconoce la propia historia y el tiempo vivido de la autoría durante su realización, el cual implicó cambios en lo que cuatro años atrás soñó.

El mundo cambió, lo que implicó adaptar el pensamiento académico al tiempo de incertidumbre y dolor que la humanidad tuvo que enfrentar durante los años 2020, 2021 y parte del 2022, por la presencia de miles de muertes y la fragilidad a la cual estuvo expuesta la especie humana producto de la COVID-19.

Hacer el trabajo en medio de la pandemia implicó construir un nuevo “nicho”, en medio de la naturaleza y la complicidad de la red familiar y de amigos, que hizo de ese tiempo, un tiempo de mucha productividad académica. La crisis generó movimiento y aprovechamiento de la “calma” que trajo la pandemia para la realización de muchas actividades personales, familiares y laborales. En el mundo académico, muchas de las actividades en las que se “gasta” la mayoría del tiempo productivo, que resultan improductivas, dejaron de darse y ese alejamiento que produjo el tener que dejar de asistir a reuniones, elaboración de informes, levantamiento de evidencias; entre otras, le permitió a los docentes dedicarse a la esencia de su oficio: el pensamiento, la reflexión, el estudio y la creación. Así fue que “gracias” a la quietud de la pandemia la autora logró realizar este trabajo y pensarse como docente.

Pero de igual manera, por la pandemia, este trabajo debe volverse a realizar, comparando los cambios que se debe y están implementando para hacerle frente a los nuevos desafíos que deja la crisis sanitaria, la más marcada la transformó de la educación y los impactos que produjo en los sistemas de educación superior la virtualización de la educación y la educación virtual.

No solo cambió el medio o el espacio de clases, sino que se deben transformar los contenidos, técnicas, actividades, modalidades de enseñanza-aprendizaje y las competencias



docentes. Si bien se reconoce, desde algunos años, las ventajas de la educación virtual, entre las más destacadas: el acceso a personas en territorios lejanos, con capacidades de movilidad reducidas, la facilidad en el manejo del tiempo y la conciliación de los diferentes roles: maternos, laborales y educativos; entre otras, en condiciones más favorables; la formación de profesiones, en carreras prácticas como el Trabajo Social, mediadas por las TICs, abre el riesgo de enseñar en contextos sociales simulados, no reales, que forman para intervenciones que no pueden ser “simuladas”, que requieren contextos de actuación a partir de las realidades que hoy emergen y las que se han transformado en mundos más complejos y poco estudiados luego de la pandemia por la COVID-19.

Igualmente, para el Trabajo Social el compromiso frente al cambio debe ser global. Debe asumir la transformación a la sociedad postpandemia, de manera integral, se tienen que visibilizar ciertas innovaciones y se tiene que concretar una agenda estratégica de avances colaborativos. Lo que es claro son los cambios demográficos, la movilización social en defensa de la vida, el debilitamiento de la salud mental, la fragilidad de los sistemas sociales, en especial el de salud y el del empleo, las crisis en las estructuras sociales mundiales, la importancia del cuidado como categoría central de las nuevas demandas de la intervención, entre otras. La COVID-19 trajo nuevos escenarios que requieren nuevos modelos de intervención ante las nuevas situaciones sociales y la precariedad de los recursos que deja la postpandemia.

De los elementos que salen fortalecidos de la pandemia, es el perfil profesional de los profesionales que están en la primera línea de atención de la emergencia y la necesidad de volver a revisar las propuestas formativas al descubrir habilidades y competencia requeridas en el proceso de atención, reconstrucción, rehabilitación, reconfiguración de los daños y cambios ocasionados por la pandemia, en este sentido terminaré invitando a hacer una reflexión sobre la cualificación y actualización docente para asumir estos desafíos y dilemas en cara a las realidades sociales de los egresados y de los estudiantes en formación.





**Apartado Apéndice de innovación,
transferencia y apropiación social del
conocimiento.**

*Exposición itinerante del Atlas del Trabajo
Social ecuatoriano*

Apartado Apéndice de innovación, transferencia y apropiación social del conocimiento: *Exposición itinerante del Atlas del Trabajo Social ecuatoriano*

6.1 Presentación justificada del apéndice

Al finalizar el texto de esta tesis, pero antes del apartado bibliográfico (y no después, como suele ser costumbre), situamos el presente *Apéndice* o *Anexo*. Antes de exponerlo, deseamos explicar el acápite de este apéndice, que, como se verá, se compone de dos sintagmas nominales.

- i. -Apéndice de innovación, transferencia y apropiación social del conocimiento
- ii. -Exposición itinerante del Atlas del Trabajo Social ecuatoriano

Queremos detenernos, sea muy brevemente, porque este Apéndice, así como su concreta ubicación en el texto de la Tesis expresan con claridad, creemos, nuestra concepción de la investigación en el marco de la disciplina académica llamada Trabajo Social, que, a su vez, es subsidiaria de nuestra concepción general del trabajo social, una práctica socio-profesional aquilatada por más de un siglo de existencia y expandida a lo ancho del mundo.

Se sabe que hoy, a nivel internacional, la llamada “innovación social” se ha impuesto en los discursos de los Gobiernos, de las empresas y, en general, en la opinión pública de nuestras sociedades: los gigantescos desafíos a lo nos enfrentamos como Humanidad (el calentamiento global, que señala el agotamiento del modelo de desarrollo económico del capitalismo extractivista, la economía criminal con sus directas secuelas de violencia, la desigualdades sociales y territoriales, etc., etc-, trae a nuestra realidad presente la necesidad de buscar prontas y eficaces respuestas y soluciones. La innovación, que puede ser definida como “una solución nueva a un problema social, aunque más efectiva, eficiente, sustentable o justa que la solución actual” (Stanford Graduate School of Business, citado por Zu, 2013, p. 2213). A la universidad, a las tareas educativas e investigadoras que tiene encomendadas, se les exige que innoven y que se preparen para innovar. Y a la investigación, en cuanto



desarrollo del conocimiento, se le demanda también, en buena lógica, que no queden sus producciones y resultados en el cerrado universo interno del mundo académico sino que se vierta sobre la sociedad, para ayudar a afrontar tan complejos desafíos: toda investigación, de cualquier rama del conocimiento, y de manera especial, de las ramas de las Ciencias Sociales y Jurídicas, de las Humanidades y de las Ciencias de la Salud –fuentes directas de la disciplina académica del Trabajo Social-, se les hace este ruego con especial énfasis: que transfiera el conocimiento para que la sociedad a la que la institución universitaria ha de servir se lo apropie y le ayude a afrontar los graves retos del presente.

Pues bien, innovación en el pensar y en el hacer, *transferencia* de conocimientos y procedimientos, atención y ayuda a la ciudadanía, asumiendo los valores de los Derechos Humanos y de la Justicia Social, para que el entorno humano y la sociedad en general se haga de las herramientas e instrumentos cognitivos y procedimentales que les suministran los trabajadores y las trabajadoras sociales, es, creemos, la razón de ser, la esencia del Trabajo Social. Desde sus comienzos, el Trabajo Social ha pretendido, por medio de su práctica y de su teoría, que las personas consigan hacerse dueñas de sus propias vidas, se empoderen y puedan superar sus situaciones de dificultad individuales o colectivas. Así lo pensamos y en este marco de convicciones sustantivas hemos desarrollado nuestra investigación doctoral; marco que nos lleva a no concebir “la transferencia” como algo posterior a la investigación de la tesis, ya fuera del texto principal, sino a incluirla en el texto mismo, antes de su definitivo cierre con el apartado bibliográfico, con la intención de enfatizar que innovación y transferencia son inseparables de cualquier esfuerzo investigador en Trabajo Social.

Este Apéndice representa, en sí, una apuesta de transferencia metodológica, y surge a partir de seis premisas fundamentales, que durante el recorrido de los capítulos anteriores han sido planteadas:

1. Que el Trabajo Social es una disciplina georafiabile, innovación que conecta con prácticas de investigación y acción ya iniciadas por una de las principales pioneras del *Trabajo Social* (“Social Work”) como profesión y como disciplina, Jane Addams⁷⁹.
2. Que no es conocimiento si este no se difunde, se pone en acción y se produce desde las formas innovadoras que debe tomar la investigación.

⁷⁹ Como se dijo supra, en Capítulo IV (apartado 3.1.4 *Tipo de Investigación*).



3. Que la formación, sus contextos y los sujetos conforman características únicas que configuran *espacios ecológicos de aprendizaje*.
4. Que el estudio del *territorio* y de la utilización de sus técnicas cartográficas tienen gran importancia a la hora de comprender, intervenir y modelar la realidad con la finalidad de poder acceder a ella, comunicar y actuar desde el Trabajo Social.
5. Que la calidad de la formación, entendida esta como la respuesta a la demanda social, no podrá consolidarse sin el criterio de pertinencia formativa.
6. Que existen otras formas de comunicar la información y el conocimiento, reflejando las intensidades de la realidad social y del Trabajo Social, y esta puede ser a través del uso de mapas.

Este sistema conceptual y relacional surgió de la idea generada del interés por la formación y a partir de este, y de revisar la visión dada desde los Estándares Globales para la Formación y Capacitación en Trabajo Social.

Los estándares comparten el reto de pensar los currículos de las Escuelas de Trabajo Social de la República del Ecuador a partir de dos aspectos centrales, el *currículo fundamental* y el *currículo en terreno*, a esta última perspectiva es a la que el Atlas y su representación gráfica apunta, al compartir el objetivo de las organizaciones mundiales de Trabajo social⁸⁰. Desde estas organizaciones, el currículo fundamental debe tener clara la organización de las actividades; y desde el currículo en terreno, este debe ser pertinente con los territorios de incidencia de las unidades académicas, al reconocer y desarrollar la educación-formación en Trabajo Social originaria o local específico y la práctica a partir de las tradiciones y culturas de los distintos grupos étnicos y sociedades, siempre que esas tradiciones y culturas no violen los derechos humanos; objetivo que solo se logra si se entreteje el currículo con el territorio

En el Currículo fundamental se establece la necesidad de abordar los dominios comprensivos tanto del Trabajo Social: de la estructura social, el sujeto su conducta y entorno y el conocimiento de las tradiciones y culturas; entre otros. Del dominio; como

⁸⁰ Con el objetivo de revisar y mejorar la formación en Trabajo Social, las organizaciones internacionales AIETS (Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social) y la FITS (Federación Internacional de Trabajadores Sociales), en la Conferencia conjunta celebrada en Montreal, Canadá en julio de 2.000, acordaron la formación del Comité Global de Estándares Mínimos de Calificación con la finalidad de desarrollar un documento marco para dilucidar lo que el *trabajo social* representa a escala global. El documento debería proponer los estándares internacionales que reflejen algún consenso en torno a temas clave, roles y propósitos del *trabajo social*.



del trabajador social: su capacidad auto-reflexiva, el reconocimiento de su propia vida, el desarrollo ético, de habilidades y sabiduría para intervenir en diferentes contextos y culturas. Y finalmente, se plantean los métodos de la práctica y los paradigmas de la profesión (Domínguez, 2005, p. 141).

De igual manera, en otro plano más de Didáctica de la formación, esta debe responder a una enseñanza fundamentada en la “educación de campo” o “en el campo”, o “en el terreno”, para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y actitudes eruditas de razonamiento práctico, en cooperación con los gobiernos locales, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades, para una educación en terreno, donde el papel del currículo debe estar orientado a la cualificación de los espacios de reflexión y de práctica curricular. De otra parte, en la forma como fue elaborada, técnicamente, el “Atlas” es una proclama al valor de la *cartografía temática*, reconociendo en esta las inmensas posibilidades de generar apropiación de los territorios, participación de los actores sociales, representación de la complejidad de lo social, desde la simplicidad de la imagen.

6.2 La cartografía como propuesta metodológica para la investigación-acción-producción

La cartografía, según Raisz (1985 citado por Angeles & Gentili, 2011), consiste en “(...) reunir y analizar datos y medidas de las diversas regiones de la Tierra, y representar éstas gráficamente a una escala reducida, pero de tal modo que todos los elementos y detalles sean claramente visibles”. La Asociación Cartográfica Internacional (1966) señala que se entiende por *Cartografía* el conjunto de estudios y operaciones científicas, técnicas y artísticas que, a partir de resultados obtenidos de observaciones directas o de análisis documentación, logran expresarse en mapas, planos, cartas y otras formas de representación de elementos o fenómenos físicos y socioeconómicos.

Se puede decir entonces que la Cartografía se refiere al estudio y la práctica de hacer y usar mapas, combinando ciencia, estética y técnicas. De acuerdo con De Bárbara (2017), esta disciplina geográfica se basa en la premisa de que la realidad puede modelarse con la intención de comunicar la información espacial de manera efectiva. Por tanto, la Cartografía



es una disciplina metodológica cuya esencia es la posibilidad de ver lo invisible, las diferencias, estudiar los diferentes escenarios, sobre todo los socioculturales.

La cartografía es también un método que no se alimenta de la validación o desaprobación de una situación determinada, sino que invierte en una investigación procedimental de la realidad, invierte en experimentación de pensamiento, dando voz a los elementos que piden paso, atención, aproximaciones. La autora enfatiza que con la cartografía se trata de sumergirse en las intensidades de la realidad, prestando atención a los elementos posibles para la composición del *mapa cartográfico*.

En este sentido, los mapas ayudan a relacionar e investigar las transformaciones del proceso de realidad que se está tratando de abordar, por lo que consiste en un mapeo siempre inacabado, movido por los inquietos flujos del pensamiento, que no renuncia al rigor, sino prioriza la experiencia como una intervención, siguiendo los movimientos de la vida, prestando atención a las líneas flexibles y de escape. Para comprender los mapas, el campo disciplinar de la cartografía se divide en dos categorías generales: Cartografía General y Cartografía Temática (Rystedt, 2014).

1. La Cartografía General o Topográfica, llamada también Cartografía de Base, es aquella utilizada para representar elementos naturales y obras hechas por el hombre sobre una superficie terrestre, la cual tiende a ser a nivel nacional. Esta cartografía involucra aquellos mapas que se construyen para una audiencia general y, por lo tanto, contienen una variedad de características. Los mapas generales son “nuevos”, ya que sus fuentes de información son primarias y sirven de base para quitar o agregar información con el objetivo de generar otros mapas.
2. La Cartografía Temática, por su parte, es aquella que, para presentar características particulares o específicas, forma parte de la Cartografía General. Los mapas temáticos buscan distinguirse de los mapas topográficos, ya que ambos suelen presentar información cualitativa y cuantitativa, no obstante, los últimos se encargan de una sola característica particular, como es la topografía, mientras que



los mapas temáticos se interesan por incluir un sinnúmero de características, entre ellas: demográficas, de ingresos, de recursos naturales, lingüísticas, climáticas, viales, entre otros. Cabe mencionar que, a medida que el volumen de datos geográficos se ha disparado durante el último siglo, la cartografía temática se ha vuelto cada vez más necesaria para interpretar datos espaciales, culturales y sociales.

Un tercer tipo de mapa se conoce como mapa de propósito especial, el cual se encuentra en algún lugar entre mapas temáticos y generales. Combinan elementos generales del mapa con atributos temáticos para diseñar un mapa a menor escala. A menudo, el tipo de audiencia para el que está hecho un mapa de orientación es en una industria u ocupación en particular. Según Rystedt (2014), un ejemplo de este tipo de mapa sería un mapa de servicios públicos municipales. El autor sostiene que los mapas de aviación y las cartas de navegación marítima son ejemplos de mapas especiales, ambos están estandarizados por la ONU.

Retomando la cartografía temática, (Robinson et al. 1987, citado por Angeles & Gentili, 2011), asegura que la cartografía puede ser analizada desde al menos cinco enfoques diferentes, entre estos el de la comunicación, desde el cual se menciona que:

El principal objetivo de la cartografía es lograr la máxima eficacia en la capacidad de comunicar información a través de la utilización del mapa. Esta finalidad es particularmente observada en la elaboración de mapas temáticos, donde lo que se persigue es la creación de una impresión general o forma especial de un fenómeno. (p. 8).

La Cartografía Temática y la Geografía están estrechamente relacionadas ya que juntas buscan respuestas sobre las problemáticas socioespaciales, que pueden ser de diversa índole, pero enmarcadas siempre en la dimensión espacial. Considerando esto, es válido señalar que, las respuestas de la cartografía y la geografía, “estarán dirigidas a aspectos que puedan ser comprendidos a través de los conceptos de localización, distribución, asociación, interacción y evolución espacial” (Buzai, 2014, p. 3).



Lo anterior toma sentido cuando se entiende que la utilidad de la cartografía radica en que permite interpretar la información cuantitativa y cualitativa sobre determinado tema y de esta forma abre un nuevo camino para el entendimiento de dicha situación, y con esto también amplía el camino a las investigaciones de las Ciencias Sociales. Sobre esto, Bernard, Blanquer y Gouëset (1991) afirman que cualquier estudio o investigación de Ciencias Sociales puede utilizar la cartografía como soporte.

La Cartografía Temática toma información cuantitativa y cualitativa debido a sus tipos de mapas que son sus principales herramientas. Los mapas cualitativos buscan mostrar la situación o distribución espacial de ciertos datos, por lo que, desde este tipo, no es posible determinar relaciones de cantidad u orden. Asimismo, están los mapas cuantitativos, estos en cambio muestran datos numéricos, información expresada en términos de cantidades y porcentajes que hacen posible conocer la variación de datos de un punto a otro del mismo espacio geográfico e incluso determinar con exactitud la variación entre diferentes categorías (Angeles & Gentili, 2011).

Bernard, Blanquer y Gouëset (1991) destacan la importancia de los mapas como herramientas afirmando que “toda ciencia que necesita el recurso de una problemática espacial puede expresarse gracias a un mapa” (p. 27). De esta forma, la cartografía temática, también conocida como social, se vuelve una herramienta sumamente valiosa para analizar situaciones como el crecimiento demográfico, la extensión de una red de servicios, áreas protegidas, desarrollo urbano; así como también problemas sociales: áreas donde predomina el analfabetismo o la gran expansión de enfermedades, etc. En concordancia con esto, Barragán (2019) afirma que la cartografía social

No solo es dibujar el territorio sino trascender a la comprensión de la espacialización de los procesos sociales, es decir, poder partir de la práctica social de las comunidades, colectivos, instituciones, etc., para entender las formas de representación que en muchos casos responden a lógicas impuestas a los espacios, ya sea desde el Estado, las empresas o las comunidades mismas. (Barragán, 2019, p. 152).

Para lograr lo antes descrito, la Cartografía necesita de otras varias disciplinas, ya que, como lo sostiene Giménez (2006), la comprensión de los fenómenos sociales requiere del estudio del tiempo y espacio. El autor explica este planteamiento desde la lógica propuesta



por Bourdieu, quien detalla el concepto de *espacio social*, propio de la Sociología. El “espacio social” o “campo” es definido como el conjunto organizado donde se producen los procesos sociales sujetos a análisis.

De igual forma, Giménez (2006) hace referencia a la obra de Passeron, específicamente a la tesis central de las Ciencias Sociales propuesta por este sociólogo francés, resumida de la siguiente manera:

A pesar de su diversidad, los hechos sociales que constituyen el objeto propio de las ciencias sociales comparten una característica común que los distingue radicalmente de los fenómenos empíricos estudiados por las ciencias naturales: no pueden disociarse nunca de un determinado contexto espacio-temporal. (Giménez, 2006, p. 11).

Passeron denomina lo anterior como la “propiedad deíctica” de los fenómenos sociales, en otras palabras, la relación directa entre los fenómenos sociales y las circunstancias de tiempo y de lugar. Giménez (2006) también señala que las disciplinas encargadas de estudiar circunstancias humanas son en su totalidad un entramado de “temas arrancados de las entrañas de las ciencias sociales” (p. 8).

6.3 La Cartografía Social

Ahora bien, metodológicamente hablando, Barragán y Amador (2014) señalan que:

La cartografía social tiene sus orígenes en la investigación acción participativa (IAP) y en perspectivas críticas de las ciencias sociales y la educación. Las formas de implementación varían atendiendo a las características de los grupos, a los objetos de estudio y a los alcances sociales y políticos definidos por los colectivos. [...] Se puede afirmar, entonces, que se trata de una metodología que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo. (Barragán & Amador, 2014, p. 133).

Lo propuesto por los autores en mención (2014) trata de una Cartografía Social de corte participativo debido a su metodología y esto puede explicarse también partiendo de las



lógicas propias de la Sociología que defienden que las personas y comunidades son las que conocen de cerca el territorio. En este proceso, las personas son consultadas, y la información cuantitativa y cualitativa se levanta a partir de ello. Sin embargo, existen procesos cartográficos que recogen experiencia netamente documental, a partir de procesos de consulta ya previamente realizados (Barragán, 2019).

Como se puede observar, la Cartografía se vuelve una herramienta valiosa para la comprensión de los fenómenos sociales, hace visibles los problemas sociales y posibilita diferentes miradas de una misma situación. Puesto de esta forma ya podría esbozar su utilidad para el Trabajo Social, no obstante, esto se tratará de detallar desde la perspectiva de Canali y Maciel (2017). Los autores expresan el valor de la Cartografía Social desde su experiencia, describiéndola

Como una metodología y enfoque que favorece e invita a la proximidad, a compartir historias, a recuperar modos de resolución de problemas, a desear, a recuperar, a realizar, a poner centralidad en lo colectivo y singular. La cartografía social nos ha invitado a conocer la singularidad de cada grupo y/o colectivo con el que hemos trabajado en el ámbito territorial, dando cuenta de sus necesidades, potencialidades y propuestas. (pp. 129-130).

Por tanto, la Cartografía Social utilizada para dar solución a procesos sociales o “tensiones territoriales” desde lo propuesto por Barragán (2019), es considerada desde el Trabajo Social como una herramienta emancipadora. A partir de esta, las problemáticas pueden ser estudiadas y con ello presentar y justificar la necesidad de respuestas concretando acciones de intervención con distintos actores desde principios éticos.

Diez Tetamanti y Rocha (2016) optan por manifestar que las experiencias cartográficas utilizadas, utilizadas para la intervención, van más allá de los mapas y dan cuenta de un proceso integral y colectivo. Igualmente sucede con (Caraballeda, 2012 citado por Reyes, 2017), quien sostiene que la Cartografía Social no da cuenta solo de un mapa como un trabajo artístico, sino que prefiere plantear que “las cartografías también facilitan la construcción de conocimiento colectivo y desde allí, posibilitan generan acciones que tienen la capacidad de transformar escenarios, lugares y diversos espacios, incluso institucionales”



(p. 151); es desde esto que surge la idea de una exposición pública como acto cultural real, cuyo diseño organizativo vamos a continuación a detallar.

6.4 La exposición Itinerante

6.4.1 ¿De dónde surge la idea de una Exposición Itinerante?

Surge como *transferencia de conocimiento* del trabajo doctoral titulado «Atlas Ecuatoriano de la Formación del Trabajo Social», presentado para optar al título de doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, en la línea de especialidad: “Trabajo Social, Bienestar Social y Políticas de Protección Social”. El tema central del Atlas fue la *formación en Trabajo Social en el Ecuador y su pertinencia* con cada uno de los lugares donde se encuentran las 11 unidades académicas, en las que se forman los trabajadores y las trabajadoras sociales de este país andino. El interés partió de problematizar la pertinencia social de la formación brindada, de levantar la línea base de la formación en Trabajo Social en el país y de producir información cartográfica temática que permitiera articular la formación con el contexto donde tiene lugar.

La formación, como categoría central de estudio, fue abordada desde tres entradas: la formación, como expresión pedagógica -curricular - educativa; la expresión, que debe ser la formación en virtud del territorio de pertenencia de las escuelas y su correlato con la intervención profesional demandada, y como respuesta a las demandas sociopolíticas que la formación debe tener, garantizando su pertinencia social y el cumplimiento de su función deontológica.

6.4.2 ¿De dónde partió la investigación?

La formación y su relación con los territorios fueron asumidas desde una lectura dialéctica entre lo espacio-temporal propio de lo geográfico de los «territorios de incidencia de las unidades académicas» y como construcción social en los mismos. Es así que se recurrió a una mirada espacial como entrada disciplinar geográfica, como materialización física desde donde se asume el interés por conocer los territorios de las unidades académicas, esos lugares donde se configuran las relaciones de poder, autoridad, control y dominio. También, como



construcción social -entrada sociológica- donde los actores sociales construyen la realidad formativa en correlato con su construcción social.

6.5 El Atlas ecuatoriano de la formación en Trabajo Social

6.5.1 *Perspectiva del Atlas*

La postura filosófica desde la que se se abordó fue la post-estructuralista, al fusionar métodos de las Ciencias Sociales con métodos de las Ciencias de la Tierra (en concreto, la ciencia geográfica), lo que posibilitó la representación de realidades situadas en contextos formativos diversos. El Atlas se plantea metodológicamente como una innovación, al asumir el Trabajo Social como una disciplina «geografiable», en la que la formación es un hecho social y, como tal, se inscribe de manera necesaria en una determinada área espacial que puede considerarse en diferentes escalas. Según Giménez (2016, p.11), no existe sociedad sin espacio, ni espacio sin sociedad; por eso decimos que los hechos sociales son siempre «geografiables».

6.5.2 *Metodología usada para la elaboración del Atlas*

Se requirió el diseño de mapas y el manejo cartográfico a partir del uso de fuentes secundarias de información, principalmente las del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), institución oficial encargada de crear las estadísticas nacionales que registra Ecuador, y del Instituto Geográfico Militar, encargado de gestionar y controlar la elaboración de la cartografía oficial y el archivo de datos geográficos y cartográficos del país. Estas instituciones permiten el acceso libre a documentos cartográficos y estadísticos, por lo que se tomó información estadística y cartografía base —como el *Mapa Geográfico del Ecuador*, el *Mapa Físico del Ecuador* o el *Mapa Político*— para, desde estos, construir los mapas temáticos.

Dicha información se manejó en formato CSV, JPEG y PDF, formatos que utilizan oficialmente las instituciones mencionadas anteriormente; para mayor difusión, posibilitando la apertura en distintos programas de lectura, y así facilitar la importación masiva de los resultados. Los datos se tomaron del Banco de Datos Abierto del INEC, verificados con su



última actualización; y, también, de fuentes primarias como el *Censo de Población del Ecuador Ecuatoriano* del año 2010 o el *Mapa Político Administrativo* de 2013.

La principal herramienta informática para el desarrollo de las cartografías, infografías, semánticas y diagramaciones ha sido el paquete de software Adobe Creative Suite. Así, el programa Adobe Acrobat Pro se ha empleado para visualizar, crear y modificar archivos con el formato Portable Document Format (PDF). Se ha usado Adobe Illustrator como editor de gráficos vectoriales para la creación de las ilustraciones, la organización de los símbolos, las infografías y semánticas del documento, además de las cartografías; una herramienta que facilita la administración de información en aspectos visuales. Por último, con el programa Adobe InDesign se ha realizado la composición digital de las páginas del Atlas, diagramación espacial del material y organización y maquetación de los documentos finales, desarrollando productos en formato AI, PDF y JPEG para su fácil manejo y difusión en distintos soportes y entornos. La información estadística nacional tomada del INEC está sistematizada en temas específicos y con una simplicidad de datos que permite el ágil procesamiento de los mismos. Para esto se utilizó software como Microsoft Excel para la administración de los datos en CSV y el manejo estadístico de la información textual cuantitativa y cualitativa; todo esto constituye un apoyo para la construcción de la información infográfica y cartográfica.

Para esto se utilizó software como Microsoft Excel para la administración de los datos en CSV y el manejo estadístico de la información textual cuantitativa y cualitativa; todo esto constituye un apoyo para la construcción de la información infográfica y cartográfica. Para el desarrollo de los mapas se recurrió a archivos en formato PDF; que se convirtieron a formato AI para trabajarlos en Adobe Ilustrador, o SVG file para manejarlos en Arcgis. Su construcción se diseñó a través de capas y vectores, para lograr así dar cuenta de información textual cuantitativa y cualitativa. Las salidas tienen una escala para provincias de 1:25000 y para todo el territorio nacional ecuatoriano la escala es de 1:100.000. Se utilizarán coordenadas geográficas en los softwares Argics o Google Maps para ubicar la información estadística o temática lo más aproximadamente posible. Debe aclararse que las Islas Galápagos o Región Insular se presentan en la construcción de las cartografías con su propia escala gráfica, ya que la posición que se le da no es la exacta; esto, como estrategia de diagramación y diseño. La región cuenta con posición geográfica y coordenadas distintas al



resto de la cartografía del país ecuatoriano; y ya que no se encuentra en el marco analítico y etnográfico de este documento, no se satura la cartografía con estos datos.

6.5.3 *¿Qué presenta el Atlas?*

El Atlas supone una representación gráfica, física, espacial, pedagógica y social para comprender el proceso de construcción intersubjetiva entre la realidad objetiva y física y la realidad subjetiva —construcción sociohistórica— entre la formación y el territorio, lugar por excelencia de poder y dominio del Estado-nación.

6.5.4 *¿Cómo fue estructurado el Atlas?*

Al final, el Atlas está compuesto por cartografías, infografías, semánticas y diagramaciones pertinentes para el texto. Las cartografías, como representaciones gráficas planas territoriales, dan cuenta de datos regionales y estadísticos para la evidencia visual de los fenómenos sociales. Las infografías, como medio de síntesis gráfico, permiten la creación de imágenes para entender, comunicar y transmitir con mayor facilidad la información. La semántica, tomada desde la creación e interpretación de datos, sirve para la construcción de signos y símbolos. Por último, la diagramación o maquetación, como técnica de diseño, se usa para organizar todo el contenido generado en el Atlas, desde lo escrito a lo visual, con el fin de facilitar la construcción documental editorial para impresión y publicación virtual.

6.5.5 *¿Cómo está estructurado el Atlas?*

Los resultados se construyeron en la línea heurística planteada por Raya Lozano (1999), quien propone pensar la formación a partir de cuatro sistemas diferentes, aunque en interacción, asumidos a manera de contextos de la formación: el «sistema social o contextual», la intervención, los campos y problemas de la acción profesional; el «sistema teórico - conceptual», el corpus disciplinar del Trabajo Social, su relación con las ciencias y su estatus disciplinar; el «sistema profesional», elementos constitutivos de la profesión; y finalmente, el «sistema educativo», política educativa, planificación curricular y enfoques pedagógicos.



Para lograr esta expresión, el Atlas privilegia el lenguaje visual cartográfico y la representación semiótica del análisis sociohistórico a partir de mapas que se estructuraron desde dos sistemas: el sistema educativo-formativo-disciplinar: características, espacios e intencionalidades y el sistema social o contextual y de pertinencia profesional.

6.5.6 ¿Cuál es la cobertura geográfica del Atlas?

El Atlas no asumió el territorio ecuatoriano aislado del resto de la geografía mundial. Si bien el territorio de estudio es un país, desde este y a este se intentaron presentar los tejidos o conexiones a partir de la ruta que el Trabajo Social y las pioneras formativas construyeron en su diáspora, desde la europea —principalmente— y la norteamericana, hacia América Latina. Y desde este —el Trabajo Social Ecuatoriano—, al concierto internacional, aunque enfocado prioritariamente a su entorno sociocultural más directo: Latinoamérica.

6.6 La exposición Itinerante del Atlas

Para lograr esta exposición, como forma de comunicar los resultados y alcanzar los objetivos de la investigación y del Atlas, se partió de un diseño investigativo de corte mixto, desde una doble mirada: endógena al proceso formativo y exógena al contexto social donde el/la profesional debe poner a prueba la calidad de la formación impartida.

El estudio fue de tipo aplicado, debido a que el conocimiento que se generó se materializó en dos productos tangibles con distintos «usos»: el Atlas y la Exposición Itinerante. Además, se utilizaron perspectivas de análisis de los datos recogidos de un carácter predominantemente interpretativo: un ejercicio que denominamos, en su momento⁸¹, hermenéutico-interpretativo de los textos en donde las unidades académicas expresan sus propuestas formativas, como es el caso de las experiencias narradas de los actores universitarios entrevistados de forma individual o colectiva. Tanto el texto escrito como el hablado cobran sentido según el contexto. Esta fue una categoría interpretativa central para la investigación.

⁸¹ Confróntese en *supra*, Capítulo III, nuestro marco general epistemológico y metodológico.



6.6.1 *¿Qué se encontrará en la Exposición?*

Mapas, gráficos e infografías contruidos desde la agrupación en dos sistemas, los cuales se pueden identificar según el color de la etiqueta. Esta exposición tiene, para efectos prácticos, dos formatos de presentación. Uno físico, con mapas impresos en un cuarto de pliego, para su Exposición en Sala; y otro, digital, a través de una Exposición en un Museo Virtual en la que el visitante podrá visitar la misma:

1. Exposición física
2. Exposición virtual
3. Exposición en documento





Referencias



Bibliografía

- Acero, C. (1988). *La investigación en Trabajo Social*. Universidad Complutense.
- Acosta, L. (2016). El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay. *Fronteras* (9), 29-45.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- ANECA. (2021). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo social*
http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- ANECA. (2005). *Libro Blanco*. Título de grado en Trabajo social. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Aguilar, M. (2013). *Trabajo social: concepto y metodología*. Colección CGTS Paraninfo.
- AIETS & FITS. (2004). *Código de Ética de la FITS*. AIETS.
- ALAEITS. (2009). *El Trabajo Social en la Coyuntura Latinoamericana: Desafíos para su formación, articulación y acción profesional*.
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-19-programa.pdf>
- Álava, L., Rodríguez, L., y Párraga, G. (2017). *El perfil profesional de los trabajadores sociales del siglo XXI*. Revista Caribeña de Ciencias Sociales.
- Alayón, N. (1982). *Apuntes para la práctica del Trabajo Social*. Margen.
- Alayón, N. (1983). *Manual bibliográfico de trabajo social: América Latina y España*. CLACSO.
- Alayón, N. (2018). *Definiendo el Trabajo Social*. Entorno social.
- Alayon, N. (1980) *Hacia la Historia del Trabajo social en la Argentina*, CELATS Ediciones.
- Alayón, N., Berreix, J., & Cassineri, E. (1971). *ABC del Trabajo Social latinoamericano*, Editorial ECRO. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000020.pdf>
- Alba, V. (2003). *Trabajo Social en Uruguay: génesis y desarrollo histórico*.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18574/1/TTS_AlbaVirginia.pdf
- Alcázar, A. (2014). *Miradas feministas y/o de género al trabajo social, un análisis crítico*. Portularia, 14(1), 27-34.
- Alexander, L. (1984). *Política y poder en el Ecuador, 1830-1925*. Quinto centenario (7), 17-54.
- Almada, L., Ferreyra, E., Machado, A., y Pegoraro, C. (2020). *Impactos de la Pandemia en los sujetos con quienes intervenimos*. <http://cpsscba.org/confluenciasvirtual/?p=7586>



- Álvarez, A. (2012). *El surgimiento de las Ciencias Sociales y el olvido de una pedagógica política*. *Nómadas* (41), 45-61.
- Álvarez, A. (Octubre de 2014). *El surgimiento de las Ciencias Sociales y el olvido de una Pedagógica Política*. *Nómadas* (41), 45-61.
- Ander- Egg, E. (1971). *Historia del Servicio Social*. Editorial casa de la cultura ecuatoriana.
- Ander- Egg, E. (1975). *Formación para el Trabajo social*, ECRO.
- Ander- Egg, E., Cassineri, E., Fernández, L., Parisi, A. y Barreix, J. (1975) *Del ajuste a la transformación: apuntes para una historia de Trabajo social*. ECRO.
- Ander-Egg, E. (1996). *¿Qué es el Trabajo Social?*. Humanitas.
- Ander-Egg, E; Kruse, H. (1984) *Del paternalismo a la conciencia de cambio. Los congresos panamericanos del servicio social*. Humanitas.
- Andre- Egg, E. y Kruse, H. (1970). *El servicio social: del paternalismo a la conciencia de cambio*. Ediciones Guillaumet.
- Ángeles, G. & Gentili, J. (2011). *Cartografía General y Temática-Apuntes de Catedra*. Red de Editoriales. <https://es.scribd.com/document/489034071/Cartografia-General-y-Tematica-Apuntes-de-Catedra-pdf#>
- Angeles, G., y Gentili, J. (2011). *Cartografía General y Temática*. Apuntes de cátedra (Primera ed.) Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns.
- ANUATSE-ALAEITS. (2015). Seminario Internacional – Región Andina 15 de julio de 2015. *Configurando identidades y reconociendo diversidades*.
- ANUIES. (2005). *Anuario estadístico 2003*. Población escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos. ANUIES.
- Aquí, N. (2006). *La construcción de un nosotros*. In *La formación y la intervención profesional: hacia la construcción de proyectos ético-políticos en Trabajo social* (pp. 77-84).
- Aranciaga, A. (2016) *Construcción de modelos pedagógicos en entornos virtuales de aprendizaje*. Propuesta institucional para la licenciatura de Trabajo social en la Patagonia Austral [Tesis de Doctorado Universidad de las Illes Balears]
- Aranda, Miguel Miranda. (2004). *De la caridad a la ciencia: pragmatismo, interaccionismo simbólico y Trabajo social*. Mira Editores, 2004.
- Arévalo, G. (2014). *Ecuador: economía y política de la revolución ciudadana, evaluación preliminar*. Apuntes CENES, 33(58), 109-134.
- Arosemena, C. (2015). *La política exterior del Ecuador durante el gobierno del doctor Carlos Julio Arosemena Monroy*. Universidad de Guayaquil.



- Arroyo, E., García, R., Gabriel, P., Velázquez, K., Peña, I., Hidalgo, A., y Vergara, E. (2012). *Funciones laborales del Trabajador Social*.
<https://www.uv.mx/personal/eperry/files/2011/05/EVIDENCIAS-INVEST.-CUANTITATIVA-FUNCIONES-DEL-TRABAJADOR-SOCIAL-EN-EL-AMBITO-LABORAL.pdf>
- Arroyo, M., De los Santos Amaya, P., y Mendoza González, G. (2019). *La cuestión sociojurídica como escenario para el Trabajo Social*. *Revista Perspectivas Sociales*, 21(2), 37-53.
- Arrúa, N. (s/f). *La recepción intelectual de Louis Althusser entre los trabajadores sociales sudamericanos en los años setenta*.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70811/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2020). LEY ORGÁNICA INTEGRAL PARA LA PREVENCIÓN ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO CONTRA LAS MUJERES.
https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/ley_prevenir_y_erradicar_violencia_mujeres.pdf
- Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo social (IASSW) y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW). *Los Estándares Globales Actualizados Para La Educación Y Formación En Trabajo social: El Nuevo Capítulo En La Profesión De Trabajo social*. (2004).<https://www.iassw-aiets.org/es/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
- Aveiga, V. (2018). *Crecimiento poblacional de la Escuela de Trabajo Social en la Universidad Técnica de Manabí*. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Aylwin, N. (1999). *Una mirada al desarrollo histórica del Trabajo social en Chile*. En M. H. Quiroz Neira, *Antología del Trabajo social Chileno* Concepción: Universidad de Concepción. (pp. 65-76).
- Azpeitia, M. (2019) *La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y el género: el caso del Trabajo social* [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid]
- Banco Central de Ecuador. (2020). *Producción Nacional*.
<https://www.bce.fin.ec/index.php/boletines-de-prensa-archivo/item/1353-el-533-de-la-producci%C3%B3n-nacional-se-genera-en-guayas-y-pichincha>
- Bañez, T. (2004) *El Trabajo social en Aragón*. El proceso de una actividad feminizada [Tesis de Doctorado Universidad Rovira i Virgili]
- Barahona Gomariz, M. (2016). *El Trabajo Social: Una Disciplina y Profesión a la Luz de la Historia*. Departamento de Estudios e Imagen Corporativa. UCM
- Barahona, M. (2016). *El Trabajo Social: Una Disciplina y Profesión a la Luz de la Historia*.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/35-2019-02-04-3-2016-09-27-Lecci%C3%B3n%20Inaugural%202016-2017%20FINAL.pdf>



- Barbero, J. (2001) *Discursos del Trabajo social, interpretaciones profesionales y las formas de hacer* [Tesis de Doctorado Universidad de Girona]
- Barragán, A. (2019). *Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa*. Sociedad y Economía(36), 139-159.
- Barragán, D., y Amador, J. (2014). *La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación*. Itinerario Educativo, 28(64), 127-141.
- Barragán, M., y Pérez-Castro, J. (2019). *Dilemas éticos en la formación de los trabajos sociales de la UNAM*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE (pp. 1-10). Acapulco: Educación y Valores.
- Barranco Expósito, C. (2004). *La intervención en Trabajo social desde la calidad integrada*. Alternativas: Cuadernos de trabajo social(12), 79-102.
- Barrantes, C. (2004). *La formación de trabajadores sociales en Venezuela*. Hacia un estudio de representaciones sociales.
- Barredo Ibáñez, D., (2017). La violencia de género em Ecuador: un estudio sobre los universitarios. Revista Estudios Feministas, 25(3), 1313-1327.
- Barreno, M., Barreno, Z., y Olmedo, A. (2018). *La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio*. Universidad y Sociedad, 10(3), 40-45. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300040
- Barreto, C., Benavides, J., Garavito, A., y Gordillo, N. (2003). *Metodologías y Métodos de Trabajo Social*. Universidad De la Salle.
- Bastacini, M. (s.f.). *El papel de las prácticas pre-profesionales en la formación de trabajadores sociales*. Universidad de Costa Rica.
- Benito, V. (2017). *Las Políticas Públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir*. [Tesis de Doctorado Universidad de Alicante]
- Bermúdez Peña, C. (2011). *Intervención desde el Trabajo social: un campo de fuerza en pugna*. Prospectiva: Revista de Trabajo social e Intervención Social(16), 83-101.
- Bermúdez Peña, C. (2016). *Releer la historia: circulación y rutas de dispersión de los saberes tempranos del Trabajo Social*. Perspectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social(22), 65-91.
- Bernard, O., Blanquer, J., y Gouëset, V. (1991). *Utilidad de la cartografía para las Ciencias Sociales*. Un ejemplo de la geografía electoral. Cuadernos de geografía, 3(1), 27-42
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.



- Bojalil, L. (2008). *La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales*. Reencuentro(52), 11-18.
- Bonilla Urbina, M. (s.f.). *Proyecto de Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Central del Ecuador (UCE)*.
<http://akacdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fcsh/Facultad/Pdf/Resumen%20y%20Antecedentes%20I.pdf>
- Bonilla, El, & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Bonvicini, A. (2007). *Una aproximación al estudio de la Escuela de Asistencia Social del Instituto de Cultura Religiosa Superior de Buenos Aires (1939-1955)*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia 2-21. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán.
- Bonvicini, A. (2010). *La formación intelectual de las mujeres católicas*. El Instituto de Cultura Religiosa Superior de Buenos Aires (1933-1955).
<https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/252/Tesis%20de%20Bonvicini%20Alejandra1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Bravo, K., & Pérez, D. (2020). *El gobierno revolucionario nacionalista ecuatoriano del General Guillermo Rodríguez Lara (1972 -1976): liderazgo, transformaciones y claves sobre el sistema político ecuatoriano*. PUCE(110), 161-182.
- Brenes, M. (2019). *Servicio social e iglesia católica: condicionantes contextuales de su relación en los primeros años de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Costa Rica*. Reflexiones, 98(1), 23-37.
- Brezmes, M. (2006) *La construcción del Trabajo social: España en el último cuarto del siglo XX* [Tesis de Doctorado Universidad de Valladolid].
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. Trad.Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Bueno, A. (2017) *Reflexiones históricas sobre el desarrollo del Trabajo social en Colombia*. Revista Trabajo social Universidad Nacional. (19) 67 – 85
- Buzai, G. (2014). *Geografía y cartografía: vínculos actuales en apoyo a la toma de decisiones en el ordenamiento territorial*. Revista do Departamento de Geografía – USP, 3-22.
- Camacho, C. (2008). *Reflexiones críticas sobre el desarrollo histórico de la organización gremial en Trabajo Social en Costa Rica y su fundamento ético-político*.
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2008-05.pdf>
- Campo Antoñaza, María. (1979). *Introducción al Trabajo Social*. Escuela Diocesana de Asistentes Sociales. Victoria



- Canali, C., y Maciel, G. (2017). *La cartografía social. Miradas que visibilizan y construyen*. En J. M. Diez Tetamanti, C. Canali, y V. Vila, Experiencias cartográficas: exploraciones e derivas. 47-68. Editorial Margen.
- Capítulo 11 . *Los Congresos panamericanos en Servicios social* (2021)
http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/biblio_sin_paredes/fac_pol/2018/tecnico_trab/histo_trabsocial/cap/11.pdf.
- Carballeda, A. (2004). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Carballeda, A. (2008). *La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo social*. Margen, 48.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social/ exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales* (1ª ed.) Paidós.
- Carballeda, A. (2016). *El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención en Trabajo social*. Margen(82), 1-4.
- Carballeda, A. (2020). *Apuntes sobre la intervención del Trabajo social en tiempos de Pandemia de Covid-19*. Margen, 1-6.
- Cárdenas, M., Carrasco, M., Espinosa, L., y Malo, C. (2001). *Historia de la Universidad de Cuenca 1867-1997*. Cuenca: 21 ediciones. Institucional Universidad de Cuenca:
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28227>
- Carlevaro, P. (1986). *El rol de la Universidad y su relación con la sociedad*. Cuadernos De Política Universitaria, 1(1), 20-32.
- Carrión Maldonado, L. (2006). *Identidad y multiculturalismo teoría y práctica del currículo de trabajo social en Puerto Rico* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. <https://docta.ucm.es/entities/publication/198e33eb-c59b-4848-9a50-ad1a4c8c00eb>
- Carrion, I. (2006) *Identidad y multiculturalismo: Teoría y práctica del currículo de Trabajo social en Puerto Rico* [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid].
- Casanova, M. (2005). *Historia de la Asistencia Social en Europa. Universidad de San Carlos de Guatemala*. Facultad de Humanidades Departamento de Postgrado.
- Casilla, D., y Inciarte, A. (2011). *La relación universidad-sociedad y su impacto en el currículo*. Investigación en Ciencias Humanas, 1.
- Castañeda, P., y Salamé, A. (2015). *90 años de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, por el Dr. Alejandro del Río*. Revista Médica de Chile, 143(3), 403-404.
- Castells, M. (1980). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (1996). *La sociedad red: una visión global*. Alianza editorial



- Castillo, A. (2016) *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el Trabajo social* [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid].
- Castillo, S., Canchingre-Bone, L., y Becerra, W. (2016). *Reflexiones sobre la universidad y la sociedad*. Dominio de las Ciencias, 2, 444-454.
- Castro, N., López, G. y López, R. (2017). *El vínculo universidad-sociedad en el contexto actual del Ecuador*. Universidad y Sociedad [online]. 2017, Vol.9, 1, pp.165-172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202017000100024
- CELATS. (1989). *El XIII Seminario Latinamericano de Trabajo Social*. Revista Acción Crítica, 1-9.
- CELATS. (2019). *Capacidades y necesidades del Trabajo Social: Agenda para una ruta de impulso al desarrollo profesional*. Nueva Acción Crítica, 1(5).
- Cerbino Arturi, M. (2020). *La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior*. In CACES, Educación Superior y Sociedad. ¿Qué pasa con la vinculación? Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Cevallos, E., Bolaños, R., Vallejo, M., Peña, M., y Nazareno, T. (2017). *Rediseño Curricular de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas*. Año 2017. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Cifuentes, M., Martínez, G., Mejía, P., y Velásquez, L. (2021). *La práctica, un devenir entre nos: apuntes de una conversación en curso*.
- Cifuentes, R. (2009). *Consolidación disciplinar de Trabajo social en las Ciencias Sociales: Desafío y horizonte en la formación profesional en Colombia*. Eleuthera, 40-71.
- Clemente, A. (2000). *Práctica de la ética profesional en Trabajo Social*. En M. Rozas, Práctica de la ética profesional en Trabajo Social 38-49. Espacio.
- Código Orgánico del Ambiente*. (2017). https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/01/CODIGO_ORGANICO_AMBIENTE.pdf
- Coello, V., Flores, L., y Villavicencio, D. E. (2019). *Reformas universitarias y su impacto en el bienestar estudiantil, caso Ecuador*. Revista Conrado, 15(68), 49-55. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Cohen, J. (1996), *Teoría de la estructuración, Anthony Giddens y la constitución de la vida social*. UAM.
- Columbia University. (2021). *Historical Timeline*. <https://socialwork.columbia.edu/about/historical-timeline/>
- Comelles, J. (1988) *La razón y la sinrazón. Asistencia psiquiátrica y desarrollo del Estado en la España contemporánea*. PPU.
- Comelles, J. (1988). *La razón y la sinrazón: asistencia psiquiátrica y desarrollo del Estado España contemporánea*. Promociones y Publicaciones Universitarias.



- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*.
https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (2014). *Pueblo Salasaka*.
<https://conaie.org/2014/07/19/salasaka/>
- Congreso FENOC. (1978). *El movimiento indígena en el Ecuador FENOC*. Revista Acción Crítica, 1-4.
- Consejo Nacional de Educación en Trabajo social- CONETS (2014). *Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del ECAES*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, CONETS. (2020). *Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social*. Colombia. Documento de trabajo sin publicar
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2021). *Estadísticas de discapacidad*.
<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Consejo Nacional Para la Igualdad de Género. (2020). *Lineamientos del Consejo Nacional Para la Igualdad de Género frente a la crisis sanitaria, para su implementación en las instituciones del Estado*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional*. (2020).
<http://indicadores.igualdad.gob.ec/DatosIndicadores-71-13-186>
- Consejo Provincial de Manabí. (2015-2024). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Manabí 2015-2024*. Provincia del Milenio.
- Constitución de la República del Ecuador (2008) *Asamblea Nacional Constituyente*:
https://corporativo.cnt.gob.ec/wp-content/uploads/2015/05/Constitucion_Republica_del_Ecuador_2008_RO.pdf
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008).
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Coordinación General de Planificación Ambiental y Gestión Estratégica . (2021). *Boletín Final sobre el Sistema Nacional de Áreas Protegidas del Ecuador (SNAP)* . Ministerio del Ambiente.
- Cornelli, S. (2000). *Trabajo Social en Brasil*. In N. Tello Peón, Trabajo Social en algunos países: aportes para su comprensión, 25-40. UNAM.
- Corporación Financiera Nacional. (2019). *Ficha sectorial: banano y plátano*.
<https://www.cfn.fin.ec/wp-content/uploads/downloads/biblioteca/2020/ficha-sectorial-4-trimestre-2020/FS-Banano-4T2020.pdf>



- Corporación Financiera Nacional. (Febrero de 2018). *Ficha sectorial: Cacao y chocolate*. <https://www.cfn.fin.ec/wp-content/uploads/2018/04/Ficha-Sectorial-Cacao.pdf>
- Correa, A. (2015). *Trabajo social en el siglo XXI: Una perspectiva internacional comparada*. social work in the 21st century: An international comparative perspective]. Cuadernos De Trabajo social, 28(1), 137-139. <https://search.proquest.com/docview/1711219287?accountid=14542>
- Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*.
- Crown Family School of Social Work, Policy, and Practice. (2021). *History of Crown Family School of Social Work, Policy, and Practice*. <https://crownschool.uchicago.edu/>
- Cruz, A., Romero, J., y Aldana, A. (2019). *Escenarios para el Trabajo Social en el campo sociojurídico*. Congreso Nacional de Trabajo Social 9-16). Consejo Nacional de Trabajo Social.
- Cuartero, M.(2018). *Desgaste por empatía: Cómo ser un profesional del Trabajo Social y no desfallecer en el intento*. Revista Cuaderno de Trabajo Social, 11(1), 9 -31.
- Cubillos, C. (2018). *La inclusión de los derechos humanos en la agenda del Trabajo social*. Una aproximación a la educación en derechos humanos (EDH) en la formación académica [Tesis de Doctorado Universidad complutense de Madrid].
- Daza, R., y Padilla, Á. (2014). *Regulación de la educación superior en Bolivia*. La nueva normativa. Universidades, (62), 19-41.
- De Bárbara, B. (2017). *Cartografía - acompanhando processos contemporâneos*. En J. M. Diez Tetamanti, C. Canali, & V. Vila, Experiencias cartográficas: exploraciones ey derivas (págs. 47-68). Editorial Margen.
- De la Herrán, A., Pinargote, M., y Véliz , V. (2015). *Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador*. La Universidad Técnica de Manabí. Revista Iberoamericana de Educación, 167-193.
- De la Herrán, A., Ruiz, A., y Fernando, L. (2018). *Claves del cambio educativo en Ecuador*. Foro de Educación, 16(24), 141-166.
- De la Paz, P. (2014) *La resiliencia como cambio de paradigma en Trabajo social*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Pontificia de Comillas.
- De Trabajo,S. *La formación universitaria en Trabajo social Estándares de calidad en las prácticas curriculares externas del título de grado en Trabajo social: documento de recomendaciones*.
- Debarbieux, Éric (1998). *Le climat des écoles élémentaires: évolution 1995-2000. Rapport réalisé pour la Fondation de France*. Exempleaire dactylographié



- Díaz , J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeá*. In UNESCO, Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Díaz, A., y Gladys, G. (2008). *La investigación y el perfil profesional del trabajo social en la Universidad Mayor de San Marcos, según estudiantes y docentes 2006*.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3263/Aguilar_dg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Diez , J., & Rocha, E. (2016). *Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil*. Revista Geográfica de América Central, 2(57), 97-128.
- Domínguez , M. (2005). *El Trabajo social en el espacio europeo de Educación Superior*.
- Dorado, A. (2014) *La gestión constructiva del conflicto en la formación del grado en Trabajo social*. [Tesis de Doctorado Universidad de Murcia]
- Duarte, C. (2013). *Procesos de construcción del Trabajo social en Chile*. De historia, Feminización, Feminismos y Ciencias. Eleuthera, (8), 253-270.
- Duque, A. (2012). *Didácticas sociales. Métodos educativos en Trabajo social desde un modelo cognoscional vincular*. Libros de investigación. Universidad de Caldas.
- Duque, G. (2014). *Trabajo Social y ambiente: la importancia de incluir el tema en la formación de trabajadores/as sociales*.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6727/2/TFLACSO-2014GEDO.pdf>
- EcuRed. (2019). *Universidad Técnica de Manabí* (Ecuador).
https://www.ecured.cu/Universidad_T%C3%A9cnica_de_Manab%C3%AD_
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- ENEMDU-TIC. (2017). *Tecnologías de la Información y Comunicación*.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2017/Tics%202017_270718.pdf
- Escoda, E. (2018) *Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación del Trabajo social*. [Tesis Doctoral Universitat de València]
- Espinoza, M. & Gallegos, D. (2018). Discriminación laboral en el Ecuador. *Revista Espacios* 39 (23), 32-47. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p32.pdf>
- Esquivel, F. (2012). *Fundación de la primera unidad académica de Trabajo Social en el mundo: Su contexto emergente en los Países Bajos* (siglo XIX). *Reflexiones*, 91(2), 151-162.



- Esquivel, F. (2013). *Servicio Social francés: su importancia en la génesis del Trabajo Social de América del Sur. Interacción y Perspectiva*. Revista de Trabajo Social, 3(2), 122-146.
- Esteban, E., y Del Olmo Vicén, N. (2016). *Reflexiones sobre la investigación en Trabajo Social: Aportaciones desde la sistematización de la práctica*. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparros, & C. Gimeno, Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Estrada, V. (2010). *Resignificar la formación académica y la intervención profesional en lo social*. Trabajo social, 55-64.
- Estruch, J.; Güell, A. (1976) *Sociología de una profesión*. Los Asistentes Sociales. Península.
- Facultad de Trabajo social. (2014). *Reseña histórica de creación de la Facultad de Trabajo social*.
<https://drive.google.com/file/d/0B1UM5PQv5m1BZWlKs1c0S0MwWfK/view?resourcekey=0-QePYZzONS52egfQSJspd4Q>
- Falla, U. (2009). *Reflexiones sobre la investigación social y Trabajo Social*. Tabula Rasa(10), 309-325.
- Falla, U. (2012). *La investigación, eje transversal en la formación en Trabajo social en Colombia*. Dossier, 13-27.
- Falla, U. (2017). *La intencionalidad de la intervención del Trabajo social*. Trabajo social”, 19, 123-135.
- Fallas, Y. (2009). *Trabajo social, Formación Profesional y Categoría Trabajo*. Reflexiones, 67-76.
- Fernández, S. (2008). *Identidad y formación en el Trabajo social: desafíos corporativos del prácticum para la docencia y el ejercicio profesional*. Portolaria, 153-164.
- Feyerabend, P. (1975). *Contra el método*. TECNOS.
- Finkel, M. (2016). *La Sociología de las Profesiones: Legados y Perspectivas*. Universidad Complutense de Madrid .
- Fiscalía General del Estado. (2021). *Violencia de Género*.
<https://www.fiscalia.gob.ec/estadisticas-fge/>
- FONT-CASASECA Núria. (2016). “*Mapas contra la injusticia urbana: la utopía pragmática de la Hull House en Chicago a finales del siglo XIX,*” *Actas de XIV Coloquio Internacional de Geocrítica*, “*Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro,*” Barcelona, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/xiv-coloquio/NuriaFont.pdf>.
- Font-Casaseca, N. (2016) *Mapas contra la injusticia urbana: la utopía pragmática de la Hull House en Chicago a finales del siglo XIX*. XIV Coloquio Internacional de Geocrítica Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro.



- Franceschi, H. (2014). *Ambiente: ¿Nueva cuestión social para el Trabajo Social?* Revista de Ciencias Sociales 1(143), 89-100.
- Freidson, E. (1978). *La profesión médica: un estudio de sociología del conocimiento aplicado*. Península.
- Freidson, E. (2001). *La teoría de las profesiones: Estado del arte*. Perfiles educativos, 23(93), 28-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300003&lng=es&tlng=es.
- Gadamer, G. (1977). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- García Quimiz, E. T., Orlando Perdomo, J. W., & Calle García, J. (2018). Inclusión laboral para personas con discapacidades. *Revista Científica Sinapsis*, 2(11). <https://doi.org/10.37117/s.v2i11.132>
- García, J. (2020). *La vinculación universidad-sociedad para el desarrollo sostenible*. Integración de los procesos universitarios. In CACES, Educación Superior y Sociedad. ¿Qué pasa con la vinculación? 121- 141.
- García, Susana. (1990). *Especificidad y rol en Trabajo Social. Currículum, saber, formación*. Editorial Humanitas.
- Garro, J. (2009). *Modelos de intervención en Trabajo social*. TF García, Fundamentos del Trabajo social, 292-344.
- Gartner, L. (2000). *La investigación en la formación de trabajadores sociales: su proyección y sus condiciones de posibilidad*. Revista Colombiana de Trabajo Social, 14.
- Ghosh, M. (2019). *Charity begins at home: Helen Bosanquet, the pioneer behind the Charity Organisation Society*. <https://london.ac.uk/senate-house-library/blog/charity-begins-home-helen-bosanquet-pioneer-behind-charity-organisation-society>
- Giménez, G. (2006). *La geografía humana como ciencia social y las ciencias sociales como ciencias geografiadas*. La geografía humana y su reencuentro con las ciencias sociales, 1-17.
- Gobierno Autónomo Descentralizado Provincia de El Oro. (2019). *Actualización Integral del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de El Oro*.
- Gobierno Provincial de Loja. (2015-2025). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de Loja*.
- Gobierno Provincial de Pichincha. (2015-2019). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Pichincha*.
- Gobierno Provincial de Tungurahua. (2018). *Plan de Desarrollo de la provincia de Tungurahua*.
- Gobierno Provincial del Azuay. (2018). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del Azuay*.



- Gobierno Provincial del Guayas. (2012-2021). *Plan de Desarrollo de la provincia del Guayas*.
- Goicovic, I. (2000). *Del control social a la política social*. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile. *Última década*(12), 103-123.
- Gómez, D. (2012). *La Constitución perdida*. Una aproximación al proyecto constituyente de 1938 y su derogatoria. *Ecuador Debate* (86), 151-168.
- Gómez, E. (2015) *Trabajo social decolonial*. XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo social.
- Gómez, L. (2017). *Ejes y fuerzas motoras del desarrollo científico en la gestión de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas*. *Revista de Gestión de la Educación*, 7(1), 99-136.
- Gómez, L. (1998) *Génesis y evolución de los sesenta años del Trabajo social en Chile*. Antología del Trabajo social chileno compilado por Mario Quiroz.
- Gómez, L. (1999). *Génesis y evolución de los sesenta años del Trabajo Social en Chile*. En M. H. Quiroz Neira, *Antalogía del Trabajo Social Chileno*.11-30.
- Gómez, L. (1999). *Genio y Figura del Dr. Alejandro del Río como gestor de la profesión en Chile*. En M. H. Quiro Neira, *Antalogía del Trabajo Social Chileno*. 31-42.
- Gómez, S. (2012). *La intervención en lo social: implicaciones en el desempeño del trabajador social colombiano*. *Revista de Políticas Públicas*, 315-323.
- Grave, F; Dos Santos, C; Alves, V., y Demetrio, Y. (2018) *La formación en Trabajo social en Brasil: desafíos para si patrimonio académico, político y socio – profesional*. *Cuadernos de Trabajo Social*. vol. XXXII, (1) 113 – 121
- Guell, Antonio. (1976). *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*. Península.
- Guerra, M., Ramos, C., Subía, A., Carvaja, V., & Borja, S. (2016). Inclusión de personas con discapacidad en el medio laboral. *Revista Científica Y Tecnológica UPSE*, 3(2), 8-14. <https://doi.org/10.26423/rctu.v3i2.145>
- Hermida, P., Barragán, S., y Rodríguez, J. (2017). *La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo*. *Analítika*, 14(2), 9-46.
- Hernández, A. (2016) *Tendencias del Trabajo Social en el ámbito de los Servicios Sociales desde la perspectiva profesional Estudio Delphi*. *Revista Internacional de Trabajo social y ciencias sociales*, 12, p.p 45-68
- Hernández, J., y Mena, N. (2014). *Aporte del Trabajo social desde la mirada epistémica de la acción profesional*. En M. Castro Guzmán, J. Chávez Carapia, y S. Vásquez González, *Epistemología y Trabajo social*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Hernández, M., y Ruiz, E. (2011). *Etnogénesis como práctica*. Arqueología y turismo en el Pueblo Manta (Ecuador). *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(2), 159-191.

- Herrera, J. (2010). *La investigación en las ciencias sociales: breve historia y retos actuales*. Revista de la Universidad de La Salle (51), 55-70.
- Horbachevsky, N. (2006). *The Name Behind The Building McGuinn Hall*. The Heights,, LXXXVII(12). <https://newspapers.bc.edu/?a=d&d=bcheights20060227.2.75&e=-----en-20--1--txt-txIN----->
- IESS. (2016). *Boletín estadístico*. Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social.
- Illanes, M. (2006). *Cuerpo y sangre de la política*. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940). LOM Ediciones.
- Illanes, M. (2006). *Cuerpo y sangre de la política: La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*. LOM Editores.
- Índice Scripta Nova (2016) *Los atlas publicados por Tomás López (1730-1802) Agustín Hernando*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona Vol. XX 514 <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-534.pdf>
- INEC. (2010). *El Censo informa: Mujeres*.
- INEC. (2010). *Resultados Censo Población*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Azuay. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/azuay.pdf>
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial El Oro. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/el_oro.pdf
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Esmeraldas. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/esmeraldas.pdf>
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Guayas. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/guayas.pdf>
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Loja. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/loja.pdf>
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Manabí. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/manabi.pdf>
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Pichincha. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/pichincha.pdf>

- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010 de la población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Tungurahua . <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/tungurahua.pdf>
- INEC. (2018). *Atlas de Género*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- INEC. (2018). *Encuesta Nacional de Empleo y Subempleo - ENEMDU*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2018/Diciembre-2018/201812_Pobreza.pdf
- INEC. (2018). *Reporte de pobreza y desigualdad*. Obtenido de https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2018/Junio-2018/Informe_pobreza_y_desigualdad-junio_2018.pdf
- INEC. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*.
- INEC. (2020). *Anuario de estadísticas de salud: camas y egresos hospitalarios 2020*. O <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/camas-y-egresos-hospitalarios/>
- INEC. (2020). *Camas y Egresos Hospitalarios*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/camas-y-egresos-hospitalarios/>
- INEC. (2020). *Embarazos por grupos de edad de la madre*.
- INEC. (2020). *Tasa específica de nacido vivos de adolescentes de 15 a 19 años*.
- INEC. (2021). *Encuesta Nacional de Empleo y Subempleo - ENEMDU*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2021/Junio-2021/202106_Mercado_Laboral.pdf
- Informe OXFAM. *La pandemia ignorada*. La doble crisis de la violencia de género y la COVID-19. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621309/bp-ignored-pandemic-251121-es.pdf>
- INPC. (2012). *Tejido del sombrero de paja toquilla*. Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Portoviejo: Ministerio Coordinador de Patrimonio.
- Instituto Geofísico - Escuela Politécnica Nacional de Ecuador. (2021). *Clasificación de Volcanes en el Ecuador*. <https://www.igepn.edu.ec/red-de-observatorios-vulcanologicos-rovig>
- Instituto Geográfico Militar (2013). *Atlas Geográfico Nacional del Ecuador*. Infraestructuras de datos espaciales. <http://www.geoportaligm.gob.ec/portal/index.php?Atlas=geografico-nacional-del-ecuador-2013/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos -INEC- (s.f) *Población y Demografía*, disponible en <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- International Federation Of Social Workers. (2005). *Ethics in Social Work, Statement of Principles*.



- Jiménez, W., Granda, M., Ávila, D., Cruz, L., Flórez, M. y Vargas, D. (2017). *Transformaciones del Sistema de Salud Ecuatoriano*. Rev Univ. Salud. 2017;19(1):126-139. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.171901.76>
- Jovelín, E. (2011). *La evolución del trabajo social como profesión en Francia*. Educación Social(48), 48-64.
- Kohs, Samuel C. (1966). *The roots of Social Work*. National Board of Young Men's Christian Association Press, Nueva York.
- Kohs, Samuel C. (1969). *Las raíces del Trabajo Social*. Paidós, Buenos Aires.
- Krug, G. (2001) *El Trabajo social en Río Grande Do Sul: enfoques y practicas educativas en la movilización contraria y la formación de trabajadores sociales (1950 – 1990)* [Tesis de Doctorado Universidad de Santiago de Compostela].
- Kruse, H. 1971. *Bienestar Social: Un asunto molesto para dictadores*. Hoy en el Trabajo social. N°22.
- Kunh, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. https://www.bfa.fcnym.unlp.edu.ar/catalogo/doc_num.php?explnum_id=2721
- Kuper, A., y Kuper, J. (1985). *The Social Science Encyclopedia*. London: Routledge y Kegan Paul.
- La organización de estudiantes de trabajo social (1979). *I Congreso Latinoamericano La Paz, Bolivia - junio 1979*
- Laboratorio de Interculturalidad, FLACSO-Ecuador. (2015). *Etnohistoria de los pueblos y nacionalidades originarias de Ecuador*. Módulos de Capacitación para la Formación de Agentes Interculturales y Comunicación Intercultural.
- Lago, D. (1995) *Estudio de las condiciones pedagógicas actuales del programa de Trabajo social y su repercusión en la formación del profesorado* [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid].
- Lakatos, I. (1978). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Universidad.
- Leal, G., y Malagón, E. (2006). *Historia del Trabajo Social en Colombia: De la Doctrina Social de la Iglesia al pensamiento complejo*. In M. Archila, F. Correa, O. Delgado, & J. E. Jaramillo, *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la Nación*. Universidad Nacional de Colombia.
- León, M. (2015). *Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador*. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Quito. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/10/Buen-Vivir-en-el-Ecuador.pdf>
- Leonard, P. (1979). *La sociología en el trabajo social*. Siglo XXI editores.



- Ley Orgánica de Educación Superior*. (2010).
<https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Lillo, M. (2019) *La práctica en Trabajo social desde la perspectiva de las personas usuarias* [Tesis de Doctorado Universidad Nacional de Educación a Distancia]
- Lima, B. (1977). *Contribución a la metodología del trabajo social*. 2 Editores.
- Lima, L. (1984). *Una parte de la historia del Trabajo Social*. CELATS, 11-21.
- Lizarraga de Sossa, G. (2000). *Trabajo Social en Bolivia*. In N. Tello Péon, Trabajo Social en algunos países: aportes para su comprensión. 11-24. UNAM.
- LOES. (2010). *Ley orgánica de Educación Superior*.
https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- Londoño Toro, B. S. (2005). Importancia de las redes en la construcción de una comunidad académica jurídica y socio-jurídica real: Análisis de experiencias. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte* (16), 1 - 13.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/223/424>
- López, A. y Cubillos, P. (2009). *Análisis del Referéndum Constitucional 2008 en Ecuador*. Íconos - Revista de Ciencias Sociales, 0(33), 13.
<https://doi.org/10.17141/iconos.33.2009.295>
- López, M. (2011). *Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(19), 49-71.
- López, T., Prada, J., Pérez, J., y Pesantez, S. (2017). *El patrimonio inmaterial de la humanidad como herramienta de promoción de un destino turístico*. Estudios y Perspectivas en Turismo, 26(3), 568-584.
- López, V. (2019) *Reconstrucción Histórica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil entre los años 1969 – 2017*.
<http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/12942>
- Lorente, B. 2002. Trabajo social y ciencias sociales. Poder, funcionalización y subalternidad de saberes. *Trabajo Social* 4, 41-59.
- Lozano, E. (1999). *La formación de los Trabajadores Sociales y el debate sobre la licenciatura*. Revista Cuadernos Andaluces de Bienestar Social. 5, 5-20.
- Lozano, E. y Munté, A. (2010). *¿Porqué ahora una nueva revista de y para el Trabajo social? presentación de Trabajo social Global*. Revista de investigaciones en intervención social. presentation of global social work. journal of research.
<http://tsghipatiaeditorial.com/index.php/tsgl>



- MAG. (2020). *Cifras Agroproductivas*. <http://sipa.agricultura.gob.ec/index.php/cifras-agroproductivas>
- MAG. (2020). *Resumen Ejecutivo de los Diagnósticos Territoriales del Sector Agrario*. Coordinación General de Planificación y Gestión Estratégica. https://www.agricultura.gob.ec/wp-content/uploads/2020/08/Resumen-Ejecutivo-Diagn%C3%B3sticos-Territoriales-del-Sector-Agrario_14-08-2020-1_compressed.pdf
- MAGAP. (2016). *Fortalecimiento de pequeños productores de banano orgánico; integración de actores, manejo sostenible de plagas y estrategias de salud de suelos*. <https://www.iniap.gob.ec/pruebav3/wp-content/uploads/2018/05/Proyecto%20Banano%20Org%C3%A1nico.pdf>
- Maguiña Larco, A. (1979). *Desarrollo capitalista y trabajo social*. CELATS Ediciones.
- Malagón, E. (1949). *Fundamentos de Trabajo Social*. Universidad Nacional de Colombia.
- Malagón, E. (2003). *Trabajo Social: ética y ciencia*. Revista de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia(5), 14-24
- Malagón, É., y Leal, G. (2006). *Historia del trabajo social latinoamericano*. Estado del arte. Trabajo Social(8), 45-61
- Malagón, L. (2002). *La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión*. Revista de la Educación Superior, 113-134.
- Malagón, L. (2009). *La relación universidad-sociedad: una visión crítica*. Revista Perspectivas Educativas, 2, 17-50.
- Manrique, A. (1984). Capacitación a distancia. Una modalidad de formación profesional. *Revista Acción Crítica* 1(15). <https://docplayer.es/16411658-Capacitacion-a-distancia-una-modalidad-de-formacion-profesional.html>
- Mantilla, J., y Hernández, L. (2019). *Tutsá: espacio, identidad y emociones en el origen de la nacionalidad Chachi, Ecuador*. Cultura y representaciones sociales, 14(27), 379-410.
- Marchán, C. (2017). *Orígenes del Ecuador republicano: arquitectura institucional malograda del Estado nacional*. Editorial IAEN.
- Martín, E., Avellaneda, L., y Gómez, A. (2019). *Salud mental y mujeres gestantes y/o con hijos/as*. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo social (17), 11-19.
- Martínez Giraldo, M. (1981). *Historia del trabajo social en Colombia, 1900 – 1975*. Sección de publicaciones de la Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, E., y Mario, L. (1997). *Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias*. In UNESCO, Organización Universitaria Interamericana (p. 2008). Nueva Sociedad.
- Mejía Ospina, P. (2018). *Lineamientos para pensar la formación en Trabajo Social en el Ecuador*. Casa editora del Polo – Casadelpo CIA.



- Mejía, A. (2009). *La investigación en Ciencias Sociales y Humanas bajo el esquema del modelo universidad -empresa- Estado: una mirada desde la teoría crítica de la sociedad*. Revista Interamericana de Bibliotecología, 32(2), 231-252.
- Melano, M. y Deslauries, J. (2012). *Trabajo Latinoamericano*. Elementos de identidad, Lumen-hvmanitas.
- Méndez, E. (2005). *La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior*. La planeación institucional y el compromiso como condición esencial para el desarrollo del posgrado. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 1-20.
- Mendoza, M. (1990). *Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- MIES. (2016). *El Estado del Buen Vivir*. Bono de Desarrollo Humano. https://info.inclusion.gob.ec/phocadownloadpap/investigaciones/aseguramiento_no_con_tributivo/el_estado_del_buen_vivir_bono_de_desarrollo_humano.pdf
- Ministerio Coordinador de Patrimonio. (2010). *Guía de Bienes Culturales del Ecuador*. <https://downloads.arqueoecuadoriana.ec/ayhpwxgv/noticias/publicaciones/INPC-X-GuiaElOro.pdf>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2018). *Ciudades Patrimonio Cultural del Ecuador*. Retrieved from <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/ciudades-patrimonio-cultural-del-ecuador/>
- Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda. (2015). *Informe Nacional del Ecuador para la Tercera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Vivienda y Desarrollo Urbano Sostenible HABITAT III*. Subsecretaría de Hábitat y Asentamientos Humanos. https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Informe-Pais-Ecuador-Enero-2016_vf.pdf
- Ministerio de Educación. (2007). *Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Año 2 de su ejecución. Rendición de cuentas Enero-Junio 2007. Consejo Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Estadística educativa*. Reporte de Indicadores. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica . (2012). *Loja y Zamora celebran 5 años de la declaratoria de reserva de biósfera Podocarpus – El Cóndor*. <https://www.ambiente.gob.ec/loja-y-zamora-celebran-5-anos-de-la-declaratoria-de-reserva-de-biosfera-podocarpus-el-condor/>
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2013). *Reserva de Producción de Fauna Chimborazo, 26 años de protección*. <https://www.ambiente.gob.ec/reserva-de-produccion-de-fauna-chimborazo-26-anos-de-proteccion/>
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2015). *Parque Nacional Sangay*. <https://www.ambiente.gob.ec/parque-nacional-sangay/>

- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2015). *Reserva Ecológica Mache-Chindul*.
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2016). *Parque Nacional Llanganates*. <https://www.ambiente.gob.ec/16764/>
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2016). *Parque Nacional Machalilla*. <https://www.ambiente.gob.ec/parque-nacional-machalilla/>
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2017). *El Macizo del Cajas es la quinta Reserva de Biósfera del Ecuador*. <https://www.ambiente.gob.ec/el-macizo-del-cajas-es-la-quinta-reserva-de-biosfera-del-ecuador/>
- Minteguiaga, A. (2012). *Política y políticas sociales en el Ecuador reciente: dificultades asociadas a la salida del ciclo neoliberal*. Rev. Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica, 46-58. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i135-136.3666>
- Miranda, M. (2003). *Pragmatismo, Interaccionismo Simbólico y Trabajo Social*. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Departament d' Antropologia, Filosofia i Treball Social.
- Miranda, M. (2012). *Algunas reflexiones sobre las pioneras del Trabajo social y el papel de la educación*. AZARBE, Revista Internacional De Trabajo social Y Bienestar, (1). <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/151161>
- Mitjavila, C., y De Martino, M. (2008). *El Trabajo Social en el campo socio-judicial: construcción socio-histórica, modalidades, problemas y desafíos recientes en Argentina, Brasil y Uruguay*. Revista Colombiana de Trabajo Social(21).
- Molina Sánchez, M. (1990). *Las escuelas de Trabajo Social en España*. Universidad Complutense Madrid.
- Molina, A., Pozo, M., y Juan, S. (2018). *Agua, saneamiento e higiene: medición de los ODS en Ecuador*. INEC-UNICEF.
- Molina, M. (1990) *Las escuelas de Trabajo social en España* [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid]
- Mora, A., Jumbo, D., González, M., y Bermeo, S. (2016). *Niveles de metales pesados en sedimentos de la cuenca del río Puyango, Ecuador*. Revista Internacional de Contaminación Ambiental, 32(4), 385-397.
- Móra, J. (2016) *La profesionalización del Trabajo social en España: un análisis de la epistemología histórica*. Universidad Pablo de Olavide.
- Morales, A., y Agrela Romero, B. (2018). *Trabajo Social e investigación: estrategias empoderadoras y de género en la universidad española*. Trabajo Social, 20(1), 71-101.
- Morán, J. (2016). *La profesionalización del Trabajo Social en España: Un análisis desde la Epistemología Histórica*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

- Morgenstern, L. (2016). Las prácticas académicas externas: Reflexiones para los estudios de Sociología. *Revista Española de Sociología* 25(3), 137-151.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (s/f). *Sobre la interdisciplinariedad*. Publicado en el Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET).
www.pensamientocomplejo.com.ar
- Moyano, C., & Rivas, J. (2017). *El ejercicio de la influencia: el caso de la Cámara del Comercio y la Producción de Concepción entre 1957*
- Moyano, C., y Rivas, J. (2017). *El servicio social industrial en Chile: los deslindes del campo de saber sobre el control extensivo, 1920-1950*. *Revista de Humanidades*(35), 317-342.
- Munuera, M. (2013). *Trabajo social en la historia de la resolución de conflictos y la mediación*. *Servicios Sociales y Política Social*, 30(101), 25-36.
- Muñoz, G. (2015) *Imperialismo profesional y Trabajo social en América Latina*. *Polis*, Vol. XIV, (40)
- Muñoz, N. (2009). *Aportes para la reflexión en torno a la intervención en Trabajo social hoy*. *Revista de Trabajo social*, 7–8.
- Muñoz, N. (2019) *Cualificaciones y competencias profesionales del Trabajo social en Ecuador*. Comparación con otros países de su entorno [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid]
- Nebreda, M. (2018) *El género del Trabajo social: una reconstrucción genealógica desde la perspectiva de género* [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid].
- Neilson, W. (1919). *The Smith College experiment in training for psychiatric social work*. National Committee for Mental Hygiene.
- Observatorio Social del Ecuador. (2019). *Situación de la niñez y adolescencia en el Ecuador, una mirada a través de los ODS*. <https://odna.org.ec/wp-content/uploads/2019/02/Situacio%CC%81n-de-la-nin%CC%83ez-y-adolescencia-en-Ecuador-2019.pdf>
- OEA. (1951). *Carta de la Organización de los Estados Americanos*.
- Ordóñez, Z. (2011). *Apuntes para la Reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social*. *Revista Tendencias & Retos*.
- Parodi, J. (1980). Proceso de una reflexión colectiva: la política social y los trabajadores sociales. *Revista Acción Crítica* 1(7). <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-007-06.pdf>
- Parra Moreno, C. (2005). *La universidad, institución social*. *Estudios sobre Educación*(9), 145-165.



- Parry, N., & Parry, J. (1979). *Social Work, Professionalismo and the State*. En N. Parry, M. Rustin, & C. Satyamurti, *Social word Welfare and the State*. Edward Arnold.
- Pastor Seller, E., Martínez Román, M., & Giménez Bertormeu, V. (2014). *Trabajo social en el siglo XXI*. Grupo 5.
- Pastor, E. y Martínez, Martínes, M. 2014. *Trabajo social en el siglo XXI*. Editorial Grupo 5.
- Paz, J.,y Cepeda, M. (s.f.). *Legislación laboral de la revolución juliana (1925)*. Taller de Historia Económica PUCE – Facultad de Economía.
http://the.pazymino.com/LEGISLACION_LABORAL_JULIANA-Documentos.pdf
- Peña Herrera-, M. (2010). *Reseña de Fundamentos del Trabajo Social de Fernández García*. *Portularia*, 10(1), 125-126.
- Peralta, B. (2017). *Podemos volver a creer en las utopías, algunas reflexiones sobre la intervención e identidad del trabajador social*. *Eleuthera*, 17, 129-148.
- Pérez, A. (2006). *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*. Imprenta Universidad de Antioquia.
- Pérez, A., y Calderón, Y. (2012). *El concepto de seguridad social: una aproximación a sus alcances y límites*. *Iustitia*(10), 75-99.
- Pihuave, N., y Villalva, V (Abril de 2020). *Análisis histórico-cultural para potenciar la demanda turística en los asentamientos de la comunidad Shuar de la Provincia del Guayas*. Repositorio Digital Universidad de Guayaquil.
- Pinto, J. (2019). *Historia de la Universidad Central del Ecuador*
<http://www.forosecuador.ec/forum/ecuador/educaci%C3%B3n-y-ciencia/194431-historia-de-la-universidad-central-del-ecuador-uce>
- Plaja, T. (2019) *Actuaciones de éxito en el Trabajo Social*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona].
- Ponce de León, A. (2014). *Recorrido conceptual y anclaje socio histórico del Trabajo Social forense o Trabajo Social en perspectiva socio-jurídica*. XXVII Congreso Nacional de Trabajo Social, 11, 12 y 13 de septiembre de 2014. CABA.
- Ponce, L., Pérez, R., y Hernández, R. (2016). *Problemas sociales de la ciencia en la Educación Superior para las ciencias agrarias en Cuba*. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 187-195.
- Popova, K., y Angelova, M. (2004). *History of Social Work in Eastern Europe (1900-1960)*. Siegen, North Rhine-Westphalia. University of Siegen.
- Porras, A. (2015). *La seguridad social en Ecuador: un necesario cambio de paradigmas*. Foro. *Revista de Derecho*(24), 89-116.
- Portugal, F. M., & Carranco, S. (2010). *El desarrollo y la evolución del “Trabajo social” en las Ciencias Sociales*. Obtenido de Universidad Central del Ecuador: <http://aka->



cdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fcsh/Facultad/Pdf/El%20desarrollo%20y%20la%20evoluci%C3%B3n%20del%20Trabajo%20Social.pdf

- Portugal, F. M., & Carranco, S. (2012). *El desarrollo y la evolución del Trabajo Social en las Ciencias Sociales*.
- Portugal, F. M., & Carranco, S. (2016). *El desarrollo y la evolución del Trabajo Social en las Ciencias Sociales*.
- Prado, M. (2014). *Reflexiones acerca de las prácticas, enfoques y metodologías en Trabajo social en el contexto del mundo globalizado*. En Castro, M., Chávez, J. Carapia, y Vásquez, S. Epistemología y Trabajo social. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Preciado, S; Covarrubias, E; Alcaraz, C.; Arias, P. (2004) *Innovaciones curriculares en la formación universitaria de trabajadores sociales*. Interface, (2), 303-312.
- Prefectura de Esmeraldas. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial*. Provincia de Esmeraldas 2015-2024.
- Prefectura de Pichincha. (2015). *Bosque protector Mindo-Nambillo*.
<https://www.pichincha.gob.ec/component/content/article/94-eventos/-bosque-protector-mindo-nambillo>
- Prefectura de Pichincha. (2017). *Parque Recreacional y Bosque Protector Jerusalem*.
<https://www.pichincha.gob.ec/component/content/article/94-eventos/143-parque-recreacional-y-bosque-protector-jerusalem>
- Prefectura de Pichincha. (2018). *Datos generales de la Provincia de Pichincha*.
<https://www.pichincha.gob.ec/pichincha/datos-de-la-provincia>
- Presidencia de la República. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- Prieto, C., y Romero, M. (2009). *Una opción para leer la intervención del Trabajo Social*. Revista Tendencias & Retos, 71-100.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Nueva York: PNUD. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_es.pdf
- Puleo, A. H. (2018). *Claves ecofeministas para rebeldes que aman la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés Editores.
- Quintero, P., y Álvarez, C. (2012). *El Trabajo Social en el Ecuador*. En Melano, M. y Deslauries, J. Trabajo social. Elementos de identidad 161-192. Lumen.
- Ramírez, U. (2017). *La intencionalidad de la intervención del Trabajo social*. Trabajo social, (19), 123-135.
- Ramírez, V. (2004). *Adiós señorita asistente construyendo la historia del trabajo social en Chile*. Revista de Ciencias Sociales(14), 129-135.



- Ramón, M., Lalangui, J., Guachichullca, L., y Espinoza, E. (2019). *Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano*. Conrado, 15(66), 219-229.
- Raya Lozano, E. (2010). ¿Por qué ahora una nueva revista de y para el trabajo social? Presentación de Trabajo social global. Revista de investigaciones en intervención social. Trabajo Social Global: *Revista de investigaciones en intervención social*, 1 (1), 2-9. <http://hdl.handle.net/10481/30201>
- Raya, L. (1999). Para profundizar en el debate sobre la formación de los trabajadores sociales y el asunto de la licenciatura. *CABS 1*, 189-197.
- Reglamento del Régimen Académico Consejo Educación Superior*. (2017). <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Rescate escolar. (2020). *Casos de delitos sexuales cometidos en contra NNA*. <https://rescateescolar.org/casos-de-delitos-sexuales-cometidos-en-contra-nna/>
- Reyes, G. (2017). *Propuesta de estrategias pedagógicas con el uso de cartografía social como instrumento de apoyo en la labor docente de segundo ciclo en Estudios Sociales*. En J. M. Diez Tetamanti, C. Canali, y V. Vila, Experiencias cartográficas: exploraciones y derivas. Editorial Margen.
- Rhon, F. (1978). La movilización indígena como un proceso político de contestación. *Revista Acción Crítica 1*(4), 1-14. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-004-03.pdf>
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw Hill.
- Rivadeneira, V. (2019). *Reforma constitucional en el Ecuador a la luz de la teoría democrática de la Constitución*. Un análisis desde su realidad jurídica a partir de 1978. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6874/1/T2946-MDC-Rivadeneira-Reforma.pdf>
- Rodas, G. (2010). *Visión histórica de la antinomia salud-enfermedad Enfermedades en Quito y Guayaquil Siglos XIX y XX*. <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/380/File/Vision%20historica%20de%20la%20antina%20salud-enfermedad.pdf>
- Rodríguez, J. (1984). *Lo social y lo natural en el humanismo orwellano*.
- Rohn, I. (2020). *Entre la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial y la conservación de la materialidad*. In E. Carbonell Yonfá, Patrimonio Inmaterial en el Ecuador. Una construcción colectiva. ABYA-YALA.
- Romero, N. (2002). *Evolución de la legislación en materia de educación superior en Ecuador*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140470>



- Romero-Chico, R. A. y Pascucci-Stelluto, D. P. (2019). Derechos de las personas con discapacidad hacia la inclusión sociolaboral. *Visión Ecuador y Venezuela. Retos de la Ciencia*, 3(7), pp. 85-97. <https://doi.org/10.53877/rc.3.7.20190701.08>
- Rubilar, M. (2015) *Trabajo social e investigación social. ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Memoria y testimonios de cuatro generaciones de profesionales chilenos* [Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid]
- Ruiz, L. (2002). *Sesenta años del Trabajo Social en Venezuela*. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 8(1), 303-308.
- Rystedt, B. (2014). Cartografía. En G. d. Mapa, F. Ormeling, & B. Rystedt (Edits.), *El mundo de los Mapas*. International Cartographic Association .
- Salame, A. (2007) *Configuración del Trabajo social de las competencias profesionales de las y los egresados de la universidad de la frontera: Análisis comparativo entre el mundo laboral y el mundo de la formación en la IX región de la Araucanía, Chile* [Tesis de Doctorado Universidad de Barcelona].
- Salinas, D. (2007) *Estudio sobre exámenes de grado como procedimiento de evaluación en escuelas de Trabajo social pertenecientes a universidades públicas de Chile* [Tesis de Doctorado Universidad de Cádiz].
- Salinas, J. (2007). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*, 1(32), 2-23. <https://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>
- Salum-Alvarado, S., y Salum-Alvarado, E. (2018). *Trabajo Social Socio Jurídico en Chile: génesis, desarrollo histórico y desafíos disciplinares*. *Artigos*(131), 15-28.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sánchez, A. M., Vayas, T., Mayorga, F., & Freire, C. (2020). *Sector cacaotero ecuatoriano*. Observatorio económico y social de Tungurahua. Contribuyendo al desarrollo local y provincial Universidad Técnica de Ambato,1-4.
- Sánchez, A. M., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *Sector ganadero*. Análisis 2014-2019. <https://blogs.cedia.org.ec/obest/wp-content/uploads/sites/7/2020/06/SECTOR-GANADERO-FINAL.pdf>
- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *El sector petrolero*. Observatorio económico y social de Tungurahua Contribuyendo al desarrollo local y provincial Universidad Técnica de Ambato,1-4.
- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *Pesca y acuicultura en Ecuador*. Observatorio económico y social de Tungurahua. Contribuyendo al desarrollo local y provincial. Universidad Técnica de Ambato, 1-4.



- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *Sector florícola Ecuatoriano*. Observatorio económico y social de Tungurahua. Contribuyendo al desarrollo local y provincial Universidad Técnica de Ambato, 1-4.
- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *Sector turístico ecuatoriano: alojamiento y servicios de comida*. Observatorio económico y social de Tungurahua. Contribuyendo al desarrollo local y provincial Universidad Técnica de Ambato, 1-4.
- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *Sector cacaoero ecuatoriano*. Observatorio económico y social de Tungurahua. Contribuyendo al desarrollo local y provincial Universidad Técnica de Ambato, 1-4.
- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *Sector florícola Ecuatoriano*. Observatorio económico y social de Tungurahua. Contribuyendo al desarrollo local y provincial Universidad Técnica de Ambato, 1-4.
- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2020). *Sector ganadero*. Análisis 2014-2019. <https://blogs.cedia.org.ec/obest/wp-content/uploads/sites/7/2020/06/SECTOR-GANADERO-FINAL.pdf>
- Sánchez, A., Vayas, T., Mayorga, F., y Freire, C. (2021). *Sector Bananero Ecuatoriano*. Observatorio económico y social de Tungurahua. Contribuyendo al desarrollo local y provincial Universidad Técnica de Ambato, 1-4. Retrieved from <https://blogs.cedia.org.ec/obest/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/Sector-bananero-ecuadoriano-final.pdf>
- Sandoval, L. (2017). *Patrimonio cultural y turismo en el Ecuador: vínculo indisoluble*. Revista de investigación científica(9), 9-24.
- Santamarín, J. (2015). *La pertinencia en la educación superior: elementos para un debate*. Revista Eídos, 48-56.
- Santana, J. (2010). *La formación para el Trabajo social en contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres*. Bibliid, 91-99.
- Sarasa, S. (1993). *El Servicio de lo Social*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Saravia, F. (2015) *La formación de los trabajadores sociales en Chile: ¿Un asunto de oferta y demanda? Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. XXVIII, (1) 69 – 81
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*. Toda una Vida. Consejo Nacional de Planificación. https://www.planificacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES]. (2020). *Niveles administrativos de planificación*. <https://www.planificacion.gob.ec/3-niveles-administrativos-de-planificacion/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES]. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. Quito.



- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo[SENPLADES]. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2019-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Consejo Nacional de Planificación. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf
- Secretaría Técnica del Plan Toda una Vida. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - Senplades 2017 <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/EcuadorPlanNacionalTodaUnaVida20172021.pdf>
- SENESCYT. (2018). *Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras*. www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/08_Esmeraldas_Educacion_Superior_en_Cifras_Diciembre_2018.pdf
- Senplades. (2009). *Recuperación del Estado Nacional*. Para alcanzar el Buen Vivir. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Recuperaci%C3%B3n-del-Estado-Nacional-para-alcanzar-el-Buen-Vivir-MEMORIA-BIENAL-2007-2009.pdf>
- Senplades. (2013). *Agenda Zonal*. Zona 4-Pacífico. Provincia de Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas. [//www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Agenda-zona-4.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Agenda-zona-4.pdf)
- Senplades. (2013). *Atlas de las desigualdades socioeconómicas del Ecuador*.
- Senplades. (2014). *Agua potable y alcantarillado para erradicar la pobreza en el Ecuador*. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/FOLLETO-Agua-SENPLADES.pdf>
- Senplades. (2015). *Gestión Integral de Desechos Sólidos*. <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/07/PNGIDS1.pdf>
- Sepúlveda Hernández, E. (2016). *Trabajo social y desastres socio naturales, desafíos emergentes frente al cambio climático como expresión de la desigualdad en América Latina: reflexiones desde Chile*. Universidad Santo Tomás.
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa* 10(52), 13-23.
- Solorza, S. (1990). *La especificidad del "Trabajo social"*. Editorial Hvmánitas. Argentina
- Suárez Arias, A. (2014). *Análisis comparativo de las concepciones del profesorado sobre la dimensión ambiental en el currículo de Trabajo social y la licenciatura en Biología y Educación ambiental de la Universidad del Quindío, Colombia* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia, España.
- Suárez, A. (2014) *Análisis comparativo de las concepciones del profesorado sobre la dimensión ambiental en el currículo de Trabajo social y la licenciatura de biología y educación ambiental de la universidad de Quindio*, [Tesis de Doctorado Universitat de València].

- Tamayo, G. (2005). *Una mirada a la pertinencia social de las prácticas de entrenamiento profesional en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de La Salle*. Revista Tendencias & Reto(10), 99-111.
- Tejada, R. (2016). *La pertinencia de la oferta formativa en la educación superior*. Revista Cognosis, 1(3), 1-16.
- Tobón, M. (1983). La formación profesional y los trabajadores sociales. *Revista Acción Crítica* 1(13). <https://ts.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/edd/2023/04/ac-cr-013-07.pdf>
- Tonon, G., Robles, C., y Meza, M. (2004). *La supervisión en Trabajo Social*. Una cuestión profesional y académica. Espacio.
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding, vol. 1. The collective use and evolution of concepts*. Oxford University Press.
- Touraine, A. (2000). El fin de la cultura instrumental. *Cuadernos del mediterráneo* 1(1), 17-23.
- Travi, B. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Espacio Editorial.
- Travi, B. (2017). *El Diagnóstico Social y la noción de integralidad en la política social*. Tradiciones disciplinares y desafíos actuales. Debate Público. Reflexión de Trabajo social, 7(13-14), 21-29.
- Travi, B. 2014. *Investigación histórica e identidad en Trabajo social*. Nuevas y renovadas epistemologías para los nuevos tiempos, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 5, 37-58
- Travi, B., y Gardel, A. (2020). *90 años de la formación de la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino*. Conceptos, 13-60.
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y Sociedad Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Comisión de Estudios de postgrados Facultad de humanidades y Educación Universidad Central.
- ULEAM. (2019). *Quiénes Somos*. Uleam Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí: <https://www.uleam.edu.ec/prueba-2/>
- UNESCO. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/Documento-de-politica-para-el-cambio-y-desarrollo-de-la-ES.pdf>
- Universidad Católica de Cuenca. (2017). *Carrera de Trabajo social*. Universidad Católica de Cuenca: <https://www.ucacue.edu.ec/pregrado/unidad-academica-de-ciencias-sociales/carrera-de-trabajo-social/>
- Universidad Católica de Cuenca. (2020). *Historia*. Obtenido de Universidad Católica de Cuenca: <https://www.ucacue.edu.ec/historia/>



- Universidad Católica de Cuenca. (2020). *Trabajo social*. Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales: <https://www.ucuenca.edu.ec/jurisprudencia/carreras/carrera-de-trabajo-social>
- Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. (2017). *Reseña Histórica*. Obtenido de <https://www.ucsg.edu.ec/la-universidad/>
- Universidad Central del Ecuador. (2020). *Historia*. <https://www.uce.edu.ec/web/fcsh>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2014). *Desarrollo del vínculo universidad-sociedad en el Ecuador*. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10921/1/Desarrollo%20del%20Ovinculo%20universidad%20sociedad%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Universidad Técnica de Ambato. (2012). *Historia*. Universidad Técnica de Ambato: <https://uta.edu.ec/v3.2/uta/universidad.html>
- Universidad Técnica de Ambato. (2014). *Historia de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho*. <https://jurisprudencia.uta.edu.ec/v4.0/index.php/facultad/historia-facultad>
- Universidad Técnica de Ambato. (2020). *Historia UTA*. <https://uta.edu.ec/v4.0/index.php/institucion/filosofia/102-institucion/filosofia/filosofia-historia/109-historia-uta>
- Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. (s/f). *Trabajo Social*. <http://utelvt.edu.ec/sitioweb/index.php/carrera-sociales#trabajo-social>
- Universidad Técnica Luis Vargas Torres. (2012). *Información General*. Historia. <https://utelvt.edu.ec/sitioweb/index.php/nosotros/infogeneralnosotros#historia>
- University of Pennsylvania School of Social Policy & Practice. (2021). *SP2 History*. Retrieved from <https://www.sp2.upenn.edu/>
- Uribe, C. (Ed.). (2003). *Posmodernidad, ciencias y educación*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Utmach. (2019). *Historia Utmach*: <https://www.utmachala.edu.ec/portalwp/index.php/historia/>
- Vallaes, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria*. Manual de primeros pasos. In H. Vessuri, *Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX*. México D.F.: Nueva Sociedad.
- Valverde, L. (1994). *Práctica de la ética profesional en Trabajo Social*. Doc. Inédito, 181-199.
- Vargas, B; Hernández, M. (1997). *La formación de trabajadores sociales en el campo de la psiquiatría y la salud mental*. *Salud Mental*. 22 (2). 49 -54.
- Vargas, R. (1999). *Revista colombiana de Trabajo Social transformación y desarrollo del país*. En CNETS, *Revista colombiana de Trabajo Social* 61-80. Universidad Nacional.



- Vasco, Carlos. (1995). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vásconez, A., Córdoba, R., y Muñoz, P. (2005). *La construcción de las políticas sociales en Ecuador durante los años ochenta y noventa: sentidos, contextos y resultados*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Vásquez, R. (2004). *Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana*. *nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. 19(3) 309-316
<https://ebookcentral.proquest.com>
- Vélez, O. L. (2003). *Reconfigurando el "Trabajo social"*. Perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos Aires: Espacios.
- Vílchez R., Martínez, C., y Martínez Mina, C. (2018). *Reflexiones sobre teorías del Trabajo Social: evolución y aportes transdisciplinarios*. En R. Vílchez Pirela, Y. Seña Vidal, Y. Parra Montoya, Enfoques, Teorías y Perspectivas del Trabajo Social y sus Programas Académicos, 35-56. CECAR Editorial.
- Villacís B. & D. Carrillo. (2012). *País atrevido: la nueva cara sociodemográfica del Ecuador*. Revista AnalítiKa.
- Villacís B., y Carrillo D. (2012). *País atrevido: la nueva cara sociodemográfica del Ecuador*. Edición especial revista AnalítiKa. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Economia/Nuevacarademograficadeecuador.pdf>
- Viscarret, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Alianza Editorial.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Zamanillo, T. (1987) *Fisonomía de los trabajadores sociales*. Los problemas de la identidad profesional. Cuadernos de Trabajo social, Universidad Complutense de Madrid
- Zamanillo, T. y Gaitán, L. (1991) *Para comprender el Trabajo social*. Editorial Verbo Divino.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.
- Zu, L. (2013). Social Innovation. In: Idowu, S.O., Capaldi, N., Zu, L., Gupta, A.D. (eds) *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility*. Springer, Berlín, Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-28036-8_252
- Zu, L. (2013). *Social Innovation*. In: Idowu, S.O., Capaldi, N., Zu, L., Gupta, A.D. (eds) *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility* (pp.2013-2023) Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28036-8_252