

APORTES PARA UNA PROPUESTA EN EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA EN TRABAJO SOCIAL

Por: **Liliana Pérez Mendoza**

RESUMEN

El ensayo presenta un análisis acerca de la educación superior en Trabajo Social para lo cual se fundamenta en los desafíos para la intervención social y la educación superior que surgen del contexto social contemporáneo Latinoamericano y Colombiano, que da cuenta de contradicciones y diferenciaciones, producto del proceso modernidad/modernización que ha traído como consecuencias inequidades, desigualdades, injusticias y violación de los derechos en la sociedad moderna, además del individualismo exacerbado, la ruptura de lazos sociales y comunicativos, que tienden a perpetuarse en el tiempo.

Este análisis acerca de educar en una sociedad en crisis como la nuestra, es realizado desde la perspectiva ética, teórica y epistemológica, de la ética del discurso, la teoría de la acción comunicativa y el método de investigación reconstructivo, los cuales dan cuenta de una forma de entender la autonomía como competencia que en la comunicación permite potenciar la libertad, igualdad y solidaridad de todas y cada una de las personas que en ella participan, a fin de permitir una comprensión del contexto, una mayor complejización de la intervención social y la reconstrucción de la sociedad y de la educación superior en Trabajo Social.

Antecedentes

Latinoamérica, es para algunos el caso antiejemplar¹ de la globalización, por cuanto, las situaciones sociales derivadas de la misma han sido contradictorias con el crecimiento económico y social que ha pretendido impulsar, como lo muestra el Índice de Gini, que mientras “los países más desiguales están en 0.60....América Latina estaría... en 0.57” (Kliksberg, 1999: 9), esto, por cuanto las políticas públicas adoptadas por los gobiernos de la región han estado orientadas a aumentar estas desigualdades, como se desprende del análisis que hace Altamir, quien compara el caso de diez países, y afirma que hay bases para suponer que la nueva modalidad de funcionamiento y las nuevas

¹ En América latina “lo que se ha producido desde los años 80’s es un incremento de las desigualdades sociales (Kliksberg, 1999: 41).

reglas de política pública de estas economías pueden implicar mayores desigualdades de ingresos (1994).

En la educación, la globalización también tiene efectos, pues en la región hay una gran heterogeneidad de los sistemas educativos que van “desde los que toman parte de los de nivel internacional hasta los circuitos paupérrimos que producirán egresados de limitada preparación” (Kliksberg, 1999:39), siendo éstos, los reservados para la población de menores ingresos, y donde la calidad es inferior, por lo que ésta es un “privilegio” de un reducido sector social, lo que la hace inequitativa.

De lo que se trata entonces, sea de crear las condiciones para reducir esta inequidad, pues lo que está demostrado en diferentes países del mundo, entre ellos algunos de Latinoamérica como Chile y Uruguay, es que ésta, la globalización es una fuerza susceptible de ser enfrentada por el hombre, si consideramos que, el “crecimiento del capital humano y del capital social va a definir el perfil mínimo de la sociedad; su calidad de vida será decisiva para la mejora de la equidad y es al mismo tiempo, una palanca poderosa de crecimiento económico” (Op.cit:61)



Foto: Mario Lorduy. Sección Publicaciones. Universidad de Cartagena.

Los Desafíos de la Educación Superior Contemporánea

El Banco Interamericano de desarrollo (BID), que como es sabido, financia la educación en nuestros países, menciona entre sus estrategias el “apoyar reformas generales que tengan un propósito razonable de efectuar mejoras de calidad y eficiencia, incluidos los sistemas de evaluación, certificación, exámenes, elaboración y

actualización de planes de estudio y materiales didácticos” (BID, 1997:38), mientras que el Banco Mundial, por su parte, busca que la educación superior introduzca “(...) políticas explícitamente diseñadas para dar prioridad a objetivos de calidad y equidad” (1997). De esta manera equidad y calidad, aparecen señaladas como prioridades en la educación superior.

Por su parte, la UNESCO, en la “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” realizada en París (Francia) en 1998, señala que la educación superior propiciará “oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de **formar ciudadanos** que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo... para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación de un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz”. Afirma además, que las instituciones de educación superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán “disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rendirle cuentas”.

Este mismo organismo y la CEPAL plantean que “al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a constituirse en un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos que se consideran claves para el ejercicio de la moderna ciudadanía, así como para alcanzar altos niveles de competitividad” (1992. En: Lavín, 1996:137), por lo que la transformación de la educación, es una demanda latente y su intencionalidad se dirige hacia la formación ciudadana y la competitividad, con lo cual se logra el incremento en los niveles de calidad.

Otro señalamiento de la educación, es que ésta debe orientarse a “la construcción de cimientos sólidos para un orden social justo y la formación para la participación democrática, el pleno desarrollo de la personalidad humana, lo que implica la **autonomía*** intelectual y moral, la orientación axiológica solidaria, la capacidad de convivencia respetuosa de los derechos propios y de los otros y el compromiso con la transformación social” (Magendzo, 1993: 102). Lo cual, sin duda alguna, indica la importancia de desarrollar en el ámbito educativo competencias y valores para educar ciudadanos como sujetos de derechos y responsables con la sociedad, y es allí donde la **autonomía**, emerge como el sentido de propuestas educativas tendientes a la realización individual, al pleno ejercicio ciudadano, a la justicia y la responsabilidad social, a la solidaridad, la democracia y el bienestar común.

Todo lo anterior, estaría señalando el sentido de propiciar no sólo para la sociedad, sino también para la misma educación superior, una autonomía de tipo solidaria y la participación ciudadana de quienes hacen parte de ella, a partir del ejercicio de sus deberes y derechos. Y es en este orden de ideas, donde la libertad e igualdad de oportunidades para participar, a través del diálogo, cobran mayor fuerza,

* La negrilla es de la autora.

orientándose al pleno ejercicio de ciudadanía, la cual tiene su fundamento y expresión en la solidaridad, al decir de Habermas.

Las Particularidades del Contexto Colombiano

Ahora bien, esta perspectiva de la educación es especialmente interesante de abordar en países que, como en el caso de Colombia, los conflictos a diferentes escalas son resueltos de manera violenta, siendo esto ya parte de su cotidianidad, donde el diálogo es reemplazado por la vía de la eliminación del otro, ya sea desde la indiferencia hasta la violación de su integridad física, reproduciéndose esto también en el ámbito educativo, por lo cual una educación en el sentido propuesto, es otra forma también de apostarle a su calidad por cuanto, según el BID, “la experiencia ha demostrado que una educación de alta calidad es posible aún en los conflictos más intensos”.² Es decir, pese a lo dramáticas que puedan ser las situaciones sociales que rodean a estos países, que como Colombia, llevan varias décadas sumidos en graves conflictos sociales y políticos, ello no obsta para impulsar una educación de calidad para todos y que al mismo tiempo, de respuesta a los desafíos modernos. Hacemos mención aquí de algunas situaciones presentes en los últimos años en este país de más de 40 millones de habitantes, que evidencian lo anterior:

- La pobreza se ubicó en el 2005 en un 64% de la población (PNUD). La brecha de pobreza, que mide la distancia relativa entre el ingreso promedio de los pobres y el valor de la LP, se incrementó de 0,437 en 1997 a 0,542 en el 2003.³
- La LP se ubicó en 57%, en tanto que la LI (misericordia) en un 23% en el 2003 (CRG).⁴
- En el 2005, la tasa de desempleo se situó en el 13.4%, mientras que el subempleo en el 29.4%,⁵ sumando ambas más del 40% de la población.
- El Índice de Desarrollo Humano (IDH) en las cabeceras municipales fue de 0.794, mientras que en el resto del país fue de 0.698 (PNUD, 2003).
- En el 2003, hubo 1.104 casos de desaparición forzada, siendo los mayores responsables los grupos no identificados con el 53% de las víctimas, seguidos por organizaciones de autodefensa con el 44%; el 3% restante fue llevado a cabo por agentes del Estado.⁶

² Comunicado de prensa del BID de marzo 5 de 2004.

³ Contraloría General de la República. (Marzo, 2004). “Evaluación de la Política Social 2003”. Bogotá. En: www.contraloriagov.gov.co

⁴ El sector rural muestra que la abrupta apertura comercial de los años noventa, unida al agravamiento del conflicto interno armado, con sus secuelas de destrucción de la base productiva de numerosos campesinos, más la violencia y el desplazamiento forzado de grandes grupos de población, se traducen en un aumento de pobreza. Patiño, C.A.; Orjuela, Góngora C.; Roca, Rojas C. (2005). Diálogo social para la formación profesional en Colombia. En: Aportes para el Diálogo Social y la Formación, Núm. 13. CINTERFOR/OIT. Montevideo: 155.

⁵ DANE. en www.dane.gov.co

⁶ ASFADDES. Procesado por el Observatorio de Derechos Humanos y DIH de la Vicepresidencia de la República. * Cifra proyectada con base en los registrados hasta mayo.

- Hasta el mes de febrero del año 2005, la población desplazada fue de 1.580.396, que corresponde a 351.683 hogares. Los desplazamientos masivos de personas son de 395.037 y de hogares 265.815, mientras que los desplazamientos de hogares correspondieron a 1.185.359 individuales y 65.868 hogares.⁷
- Por otro lado, entre julio de 2002 y mayo de 2005, la tasa de homicidios fue del 48.3% por cada cien mil habitantes. En el primer semestre del año 2005, PNUD reportó 397 secuestros y hasta el mes de febrero del 2005, se habían presentado ya 275 actos terroristas en el año, según la misma fuente, mientras que el 11.1% de los hogares son víctimas de hechos violentos, según el DANE.
- 5 millones de colombianos entre los 5 y los 24 años que deberían estar en un programa escolar están por fuera del sistema.

⁷ Registro Único de población desplazada por la violencia. Acumulado hogares y personas incluidos por departamentos como receptor y expulsor hasta el 28 de febrero del 2005.

⁸ Datos tomados de la página www.conexioncolombia.org.co

Más aún, en el caso de la educación superior tenemos que:

- “Sólo el 17% de los jóvenes colombianos tiene acceso a la universidad. De ellos, el 40 % obtiene su diploma (DANE y ASCUN).
- El 81% de los bachilleres que acceden a educación superior eligen una carrera profesional, el 13% una tecnológica y el 6% una técnica (ICFES)”.⁸



Foto: Mario Lorduy. Sección Publicaciones. Universidad de Cartagena.

Si a lo anterior agregamos, que una de las propuestas del Informe Nacional de Desarrollo Humano de Colombia (Gómez, 2003), es la importancia que tendría para el país, impulsar una educación que “cambie los imaginarios” y que trabaje en una ética en la “autonomía solidaria”⁹ entre las personas, tenemos entonces que una educación en el sentido que proponemos, es una demanda en el país, dado el auge que el conflicto interno ha tenido.

La autonomía como una competencia en la educación, de un país como Colombia, es una de las apuestas que puede conducir al logro de factores como la formación ciudadana y la calidad en la educación, de manera tal, que el

⁹ Entendida como el desarrollo de la “autonomía personal, la solidaridad, la autodisciplina y el sentido de la justicia” (Gómez, En: INDH, 2003: 425)

incluir esta competencia en los programas que pretendan garantizar una educación de calidad para todos los sectores sociales, es parte de una política orientada a dar cumplimiento a un derecho de segunda generación, en tanto busca la igualdad de oportunidades para todos los sectores en el acceso a una educación de calidad, pero también, al logro de un derecho de tercera generación, como es la búsqueda de la paz, de la convivencia, del diálogo.

Por otro lado, la LEY 30 de 1992, señala que “La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”,¹⁰ confirmando de esta manera autonomía a las Instituciones de Educación Superior (IES) para definir y establecer las características de la oferta académica que deseen hacer a la sociedad.

El Caso de la Educación Superior e Intervención del Trabajo Social Hoy

Ahora bien, en el caso de la educación en Trabajo Social, actualmente se señala que ésta debe fundamentarse en una “formación integral que asegure no sólo la adquisición de conocimientos significativos, sino también de formación de actitudes y el desarrollo de capacidades y destrezas que faciliten a los y a las estudiantes concebirse inmersos en una realidad social diversa y dinámica” (Guardián, En: Molina, 2004: 216), mientras que las propuestas del Trabajo Social contemporáneo, por su parte, señalan que “el triple desafío del Trabajo Social hoy: es reformular los lazos sociales, la posibilidad de un nuevo y más autorregulado contrato social, y la posibilidad de una ciudadanía que pase por el reconocimiento a las diferencias” (Viewiorca, 1997: 37-46. Citado en: Matus, 2003: 60), lo cual se complementa con el evitar al máximo la victimización del sujeto que hace que no se exija a los mismos mayor responsabilidad (Viewiorca 1997: 37-46).

Estimamos, que una autonomía, propiciada desde el diálogo, en la educación superior en Trabajo Social, proporcionará elementos para llegar a acuerdos, a la búsqueda de un entendimiento público y colectivo, sobre las propias pretensiones

¹⁰ Congreso Nacional de Colombia. (1992). Ley 30. Artículo 28.

de validez y las del “otro”, expresando, en ese sentido, una actitud solidaria hacia los demás, lo cual es importante cuando de hacer algún tipo de mediaciones en la sociedad se trata. Y es de esta manera, como se puede establecer un verdadero lazo social¹¹ que para Autés, debe contener el Trabajo Social en sus intervenciones contemporáneas, que dicho sea de paso, están mediadas por la propia subjetividad¹² y la palabra,¹³ que le confieren reconocimiento a la persona y esto tiene ya de suyo, una connotación ética. Por lo que, concluimos con Teresa Matus que “el elemento ético, el discursivo, y de autonomía, son claves en la formación profesional del trabajador social” (2000:2).

Entonces, desde qué Constelación Conceptual Entender la Autonomía?

Surge entonces la inquietud acerca de, ¿desde donde entender la **autonomía**?, que dicho sea de paso, también es un anhelo de respuesta del proyecto moderno.¹⁴ Es precisamente por ello, que Hopenhayn va afirmar que “la modernidad alberga en su historia y en sus promesas precisamente esta triple dimensión para sus moradores: creer en la productividad, en el ejercicio de la ciudadanía y autonomía personal”. (2003: 178), por lo cual se entiende entonces que la educación, “en su concepción de modernidad nació para formar ciudadanos” (Magendzo, 2004: 7), y su desafío es hacia una reconstrucción de la sociedad desde la preparación de “ciudadanos capaces de lidiar, incidir y participar en dichos cambios como personas con voz ciudadana” (Ibid:44), generando de esta forma, un capital social que contribuya al perfil de una sociedad enmarcada en los derechos.

Con esta comprensión de la contemporaneidad, dada por una modernidad que ha hecho crisis, y que aún no completa su anhelo, indagamos acerca de los planteamientos modernos sobre **autonomía**, encontrando que desde la teoría crítica de la sociedad, habría algunos que bien podrían ser retomados para las proposiciones en una educación superior en este sentido. De esta forma, tenemos que en la ética de la conciencia, según Kant, la autonomía está contenida en la conciencia del individuo, y de acuerdo a ésta orienta las razones morales de su libredeterminación hacia su autorrealización según sus fines. Sin embargo, tal planteamiento contribuiría aún más al fomento del individualismo existente hoy, que desconoce y quiebra los vínculos sociales, en una sociedad que lo que necesita precisamente es la reconstrucción de tales lazos, a fin no sólo de seguir construyendo el proyecto moderno sino además, de hacerle frente a los embates sociales y culturales que esta era de modernización, ha traído. Una educación que pretenda lograr esto en sus educandos, dejaría de lado el reconocimiento de los demás sujetos insertos en la relación pedagógica, y es que en ella cada uno de sus miembros hace parte de las expectativas del otro, por lo que ambos sujetos

¹¹ Entendiendo este lazo social, como un “proceso donde la realidad social y la realidad individual no están separadas, ni reunidas pero si producidas juntas” (Autés, 1997: 77-135).

¹² Planteada por Autés como “la formación del sujeto en el universo del lenguaje y ello significa la asignación de lugar y el acceso a la capacidad de asociación formadora de la función del yo” (Ibid).

¹³ Definida por el mismo autor como “lo que otorga existencia social y por tanto capacidad de acción en el mundo social” (Ibid.).

¹⁴ Entendido como “un proyecto ilustrado propio de la Modernidad Crítica, que no se resigna a admitir el giro instrumentalista dado tácticamente por la razón ilustrada, sino que se pronuncia a favor de la razón moral como clave para construir la historia. A tal proyecto pertenecen ideales de libertad, igualdad y fraternidad, que van a expresarse a través de la reflexión pragmático-formal: la libertad se revelará como autonomía por parte de cuantos elevan pretensiones de validez a través de los actos de habla y están legitimados para defenderla argumentativamente, la igualdad se fundará en el hecho de que no haya justificación trascendental alguna para establecer desigualdades entre los afectados por las decisiones de un discurso a la hora de contar efectivamente con ellos; y la

fraternidad y expresión de la ciudadanía) se entenderá como potenciación de las redes sociales, sin las que es imposible proteger a los individuos, porque, como recuerda Habermas con G. H. Mead, "somos lo que somos gracias a nuestra relación con otros" (Cortina, 2000: 535).

¹⁵ Pues son éstas competencias comunicativas las que colocan a las personas "en condiciones de participar en procesos de entendimiento en el contexto dado en cada caso y de afirmar la propia identidad en el plexo de interacción cambiantes"(Habermas,

tienen igual importancia.

De tal manera, que profundizando en esta búsqueda, hallamos entonces la **ética del discurso**, propuesta por Jürgen Habermas, que plantea que "... la **autonomía conlleva una idea de solidaridad comprensiva, ya que es ella y sus movimientos de conmoción, las que informan acerca del mejor modo de comportarse para contrarrestar mediante la consideración y el respeto la extrema vulnerabilidad de las personas. Esta vulnerabilidad es aquella que está inscrita en las formas de vida socio-culturales, ya que la individuación se produce a través de la introducción "en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido"** (Matos, 2004:37). Aparece entonces, una concepción de **autonomía** que ya no sólo es del tipo solidaria, comprensiva y responsable, como señala la ética del discurso, sino que además se asume, al igual que la ciudadanía, como una **competencia comunicativa, en una pragmática universal**.

Estas competencias comunicativas implican que **"por un lado, los participantes en la comunicación tienen que tener la competencia necesaria para adoptar una actitud objetivadora cuando sea necesario frente a situaciones existentes de hecho, una normativa frente a relaciones interpersonales legítimamente reguladas y una expresiva frente a las propias vivencias (y, además, tienen que variar estas posiciones ante los tres mundos). Por otro lado, a fin de ponerse mutuamente de acuerdo sobre algo en el mundo objetivo, social o subjetivo, tienen que poder adoptar las actitudes que van unidas a las funciones comunicativas de la primera, la segunda y la tercera persona"**.



Foto: Mario Lorduy. Sección Publicaciones. Universidad de Cartagena.

1989c: 405), por lo que señala Habermas además que "...la estructura de esas <<competencias>> pueden leerse de dos maneras: como competencias individuales que permiten a los

(Habermas, 1985: 162).

Y es esta forma de entender la **autonomía como competencia comunicativa**,¹⁵ la que permite entonces, comprender que en el contexto de la educación, como en otros ámbitos donde subyacen relaciones marcadas por el ejercicio legítimo de autoridad y poder por parte de algunas personas, éstas

puedan ser asumidas de forma simétricas, a fin de que la autonomía de cada persona, así no sea “poderosa”, sea posible. Porque este enfoque teórico, no desconoce que existan circunstancias que produzcan este desnivel en la relación pedagógica, tal es el caso de las **competencias profesionales**, pues “una institución científico – docente presupone siempre un desnivel funcional de competencia profesional. Por ello la participación de los estudiantes en los reglamentos de exámenes, planes de estudio y decisiones de principio sobre los proyectos de investigación integrados en la docencia sólo pueden abarcar el marco institucional de los estudios, pero no el cuidado de aquellas funciones que en, el seno de dicho marco, presuponen competencia especializada. En esos temas la responsabilidad pertenece en cada caso al docente, al examinador o al director de proyecto” (Habermas, 1987b: 259), por lo cual, “la cogestión de los estudiantes (y asistentes) encuentra su límite en el distinto nivel de competencia de los diversos grupos. No se trata, desde luego, de la competencia en cuestiones generales de política universitaria, sino de la competencia profesional” (Ibíd.: 356-357).

Y es esta conceptualización de autonomía, la que encontramos más ajustada, no sólo para hacer frente a los efectos sociales y culturales producidos por el proceso de modernidad/modernización, sino además, como el procedimiento o dispositivo para que desde la educación superior, en este caso, se continúe construyendo el proyecto histórico de modernidad y de esta manera, hacer frente a los desafíos que la educación contemporánea está señalando. Una educación en tal sentido, contribuye, a que cada actor exprese argumentativamente sus pretensiones de validez, frente a los otros, así la participación individual se cruza con la necesidad de lograr un entendimiento comunicativo entre los discursos¹⁶ de los sujetos participantes de la relación pedagógica, relativizando cada uno sus argumentaciones en razón al otro, por lo que la búsqueda de un acuerdo racional resulta un aspecto esencial para la autodeterminación y expresa solidaridad.

Y es que en la relación pedagógica, ambos sujetos, estudiantes y docentes, tienen definido una identidad y rol frente al otro, relativizados no sólo por la transmisión de conocimientos, sino también por la relación misma, donde tienen lugar, expectativas mutuas relacionadas con el ejercicio esperado de los roles que la sociedad ha asignado a cada uno de los actores; esto es, del maestro se espera que enseñe, mientras que del alumno se espera que aprenda, hoy en día, con una actitud más participativa y reflexiva frente a su propio aprendizaje y a sus deberes y derechos como estudiante, esto va más allá de que sencillamente, tal educación esté “fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” sobre la base de la equiparación de la balanza en cuanto a los roles que maestro y alumno cumplen en el proceso educativo, como

implicados integrarse por vía de la socialización en ese mundo, crecer en él, y como << infraestructura >> de los propios sistemas de acción” (Habermas, 1991: 15).

¹⁶ Sobre el discurso afirma Teresa Matus, “el trabajo social no opera en primer lugar con objetos tangibles sino con el discurso como tangibilidad, como condición de posibilidad” (2002: 86).

propone Paulo Freire en su "Pedagogía de la Autonomía" (2002), por cuanto, como ya ha sido analizado por autores como Adela Cortina,¹⁷ lo que se produce son efectos perversos en esta relación, al defraudarse las expectativas de los actores por la transformación de roles y valores de maestro y alumno, haciendo que las normas en este espacio no sean consensuadas racionalmente sino que se estimen en función de lo que el estudiante considera y toma para su propia vida y rol como «sujeto autónomo y libre» de la educación.

Es así como la **autonomía** que, según esta teoría, se inscribe en el marco de una acción comunicativa en relaciones simétricas, no encuentra en el ámbito universitario marcado tradicionalmente por una relación pedagógica "desnivelada", óbice para su realización, por el contrario, tal desnivel en las competencias profesionales de las personas que la integran, actúa como un elemento que permite en lo diverso y en lo comunicativo, desarrollar discursos más coherentes, respetuosos y serios, sobre normas que dejan de tener sentido para la práctica, tanto de docentes como de estudiantes, ó lo que es mejor, para expresar discursos argumentativos no sólo sobre pretensiones de validez particulares, sino que esta misma circunstancia hace que necesariamente, las pretensiones válidas, las escogidas por todos los afectados sean aquellas que cuenten con el mejor argumento, es decir, que expresen los intereses más universales, en tanto incluyan, los de los docentes como los de los estudiantes, para consecuentemente, actuar autónoma y responsablemente según ellas, hasta cuando los participantes, anteriores y nuevos, consideren que ya no aplican más y por lo tanto el proceso se inicia, porque la intencionalidad aquí es hacia un entendimiento recíproco desde el campo lingüístico.

Pero en este contexto social de la educación superior, ¿como se logra eso?, nos preguntamos, ¿cuál es el mecanismo objetivo que puede permitir, que los afectados por determinadas circunstancias en este ámbito puedan estar seguros que ninguna de las personas quiera sacar provecho de esta intencionalidad, para el logro de su propia autonomía?, por ejemplo. Es aquí cuando encontramos también, que esta teoría de la acción comunicativa, propone un método para ello, se trata del método reconstructivo, que actúa como el mecanismo que permite objetivar tales prácticas y según el cual todas las personas son consideradas participantes en el establecimiento de las normas, y por lo tanto, co-responsables en su implementación que se inicia desde la puesta en escena de esta posibilidad de actuar comunicativamente.

Este método reconstructivo permite que mediante la consideración de las competencias comunicativas de las personas que entran en diálogo, se

¹⁷ Ver los trabajos de Adela Cortina: El quehacer ético, los ciudadanos como protagonistas, ética aplicada y democracia radical.

reconstruya también ese ámbito social. para ello presupone: un nivel básico de comprensión de las proposiciones lingüísticas que puede ser realimentado desde la confrontación de las múltiples y diversas perspectivas de hablantes y oyentes, los participantes deben trascender el nivel de significación inicial hacia uno de validez de las proposiciones, logrado a partir de su veracidad, de que sean correctas y creíbles para cada uno de los participantes, y por último, se entiende que la razón no se centra en el sujeto sino en la cooperación social hacia el entendimiento mutuo sobre algo en el mundo, para lo cual utiliza diferentes métodos de investigación empírica, porque de lo que se trata finalmente, es de llegar a un entendimiento lingüístico sobre alguna situación que afecta a los miembros de un determinado grupo social ó institución.

Aportes para una Propuesta de Educación en Trabajo Social desde la Autonomía como Competencia Comunicativa...

Entonces, si consideramos que hoy en día, tanto en la educación superior como en la intervención social, se esgrimen argumentos para contribuir desde el Trabajo Social como también desde las demás carreras que impulsan una intervención del tipo social, a una educación, que incluya el componente de formación para la ciudadanía, en tanto hablamos de que ésta es el fundamento y expresión de una solidaridad fundada en la autonomía y el entendimiento comunicativo, tenemos que, pese a las diferencias que en cuanto a competencias profesionales puedan tener los actores de la relación pedagógica, producto del ejercicio de roles marcados tradicionalmente por la autoridad y el poder, esto no implica en esencia un cambio en los mismos, sino el entender una relación guiada por la libertad e igualdad de oportunidades de cada uno para argumentar discursivamente sus pretensiones de validez, es decir, orientada de acuerdo a las competencias comunicativas de ambos participantes de dicha relación y a la importancia del acuerdo racional.

De esta forma, la educación superior en intervención social y particularmente en el Trabajo Social, no sólo se constituiría, como hasta ahora ha sido, en una educación para la **acción instrumental** que contribuya a mejorar las condiciones de vida de un determinado entorno social, sino que además, incorporaría el **entendimiento comunicativo**, como otra orientación para una **acción** paralela a la anterior, a fin de cumplir con una participación del profesional más **comprensiva** en tanto realmente provoca, escucha e interpreta sentidos de los participantes del discurso en los diferentes ámbitos sociales donde actúa, porque en una sociedad, donde los lazos sociales y comunicativos se rompen y el individualismo se acrecienta, nada tiene más sentido que reconstruir

la capacidad de habla de quienes actúan en ella, ya que ésta es la forma como es posible reconocer no sólo lo que los afecta y los separa, sino también, lo que los une y comunica, porque el **diálogo** es una de las pocas formas en que las personas, aunque diversas, nos reconocemos como **autónomos**, iguales y como prójimo, y en ese sentido, posibilita la solidaridad, y con ello, la construcción de **ciudadanía**, intenciones últimas, tanto del **proyecto moderno** como de la **educación contemporánea**, y es además, una forma de apostarle, desde un actuar cooperativo y responsable, a la **reconstrucción histórica y social** que requiera esta era de **modernización**.

Y es que hoy por hoy, una educación superior para la intervención social, como el caso del Trabajo Social, que apunte sólo al desarrollo de habilidades técnicas y sociales para que sus educandos sean “exitosos” en sus prácticas sociales, no resulta suficiente por cuanto ésta debe ser siempre correspondiente con una razón ética que pretenda ante todo una mayor justicia, igualdad y democracia en la sociedad, y por ello, coherente con la potenciación de valores como la autonomía, la igualdad, la solidaridad, para los cuales tales habilidades no son suficientes, aunque sirvan evidentemente como forma para subsistir y tener éxito. Se trata, de valores donde la razón instrumental es ciega.

Es así como, una educación a proponer para esta sociedad, no puede seguir siendo una basada exclusivamente en la racionalidad “instrumental”, que conlleva a una mayor individualización, en tanto pretende finalmente que sus educandos, actúen para la búsqueda del bienestar individual. Hemos de pensar, en una propuesta educativa que pretenda la autonomía y la ciudadanía, con una racionalidad moral, que contribuya a formar sujetos para enfrentar, a partir de su carácter, las diversas situaciones de la vida. Por lo que se trataría entonces, desde la enseñanza en el ejercicio deliberativo frente a las consecuencias que tales decisiones tendrían para la propia vida y la de los demás, de contribuir también a la autorrealización personal, pero entendiendo que ésta sólo es posible cuando se incluye y reconoce a los “otros”.

Una educación con esta racionalidad moral significa además, reconocer el contexto donde los educandos aprenden a socializar y en consecuencia a ser solidarios ante las situaciones que los afecten como colectivo, pero también frente a las que puedan estar afectando a los otros, con los cuales precisamente no se socializa directamente o en esos precisos momentos, es decir, no basta con ser solidarios con los más próximos, sino que la perspectiva debe ser más universalizante, como principio ético, que guíe permanentemente el actuar de quienes así se educan.

Desde esta perspectiva, los métodos de enseñanza, no deberían plantearse de manera adocrinante, como tampoco incurrir en una educación huérfana en valores, pues uno y otro, no son congruentes ni con la libertad, entendida como autonomía, ni con la formación de criterios éticos por parte de los educandos. Es por ello, que en una educación de carácter moral como ésta, el diálogo debe tener un sentido ético-procedimental, siendo reforzado por unos contenidos mínimos referidos a la justicia, a los derechos sociales, la autonomía y la autorrealización personal.¹⁸

Es por ello que en el ámbito de la educación superior, como en otros de la sociedad, al considerar a cada persona como interlocutor válido para participar, de forma libre e igualitaria, en una **acción comunicativa** que conduzca a tomar decisiones frente a las situaciones que les afecten, es el **procedimiento ético** para que las prácticas sociales a su interior, se asuman de manera co-responsable, por cuanto las mismas contarían entonces, con la aceptación de todos y cada uno de los participantes, en tanto consideran que son moralmente correctas, y satisfacen **intereses universalizables**.

Por lo que, cuando se habla de **educación superior para la intervención social, como en el caso del Trabajo Social**, ésta debe referirse a una que eduque a **sujetos libres, iguales y solidarios** tanto en sus **discursos como en sus prácticas**, a fin de que sean no sólo coherentes en su acción profesional, sino además, consecuentes con una intervención que en tanto es **instrumental**, también lo es **comprensiva**, lo que se traduce en reconocer que los docentes, los futuros profesionales y las demás personas puedan llegar a un **entendimiento comunicativo**, sobre una base de **solidaridad entre todos, de respeto por las diferencias en el diálogo y de la búsqueda de libertad propia y de los demás**, como una proposición para hacer frente a los **desafíos de la educación contemporánea y del proyecto moderno**, así como también a los **efectos del proceso modernidad/modernización**. Lo que indica que se trata de educar a un profesional **autónomo y ciudadano**, en tanto tiene, al igual que los “otros”, la capacidad de **actuar** pero también

¹⁸ Porque la moral “no puede proteger los derechos del individuo sin proteger, a la vez, el bien de la comunidad a que el individuo pertenece” (Habermas, 1991: 108).



Foto: Mario Lorduy. Sección Publicaciones. Universidad de Cartagena.

de **dialogar en cada uno de los ámbitos sociales donde participa.**

Es así como se piensa en una propuesta desde la educación superior para la intervención social, como el caso del trabajo social, que haga posible una **reconstrucción crítica de la historia social y humana**, a través del a priori del **discurso**, como **criterio ético-procedimental** y como **posibilidad de existir en el mundo**, lo cual pasa por una postconstrucción interna racional, comprensiva y evaluativa de esta historia, como afirma Apel (2005). Es decir, desde un entendimiento comunicativo entre los mismos sujetos participantes de un diálogo abierto, logrado a partir de la reflexividad y argumentación discursiva de intereses universalizables, como una forma de ubicar en la historia moderna el propio actuar, participando como **ciudadanos autónomos, iguales, solidarios y responsables frente a su vida y frente a los desafíos de la sociedad moderna y de la contemporaneidad.**

Por ello, los currículos y la relación pedagógica entre docentes y estudiantes en la educación superior para la intervención social, deben ser construidos con base en los argumentos que se expresan mediante la participación discursiva de ambos actores, en tanto sean considerados por todos y cada uno como seres racionales y dotados de la misma capacidad de lenguaje y acción, y por ello, puedan llegar a consensos sobre pretensiones de validez que conduzcan a intereses universalizables, como es el caso por ejemplo, de una educación de calidad y equitativa para construir el capital social de una sociedad. Es decir, se trata, tal como se pretende en la intervención social, de llegar a un entendimiento comunicativo con los otros, como legítimo "otro" capaz de participar y llegar a acuerdos, sobre los currículos y el tipo de relación pedagógica, por cuanto cada uno es considerado "como asignantes de las normas a las que ellos mismos se sujetan en cuanto a personas privadas" (Salvat, 2002: 203). Lo anterior, en razón a un principio ético-discursivo, donde se entiende además que el docente tendrá mucha responsabilidad por cuanto, "decir que una situación de aprendizaje es 'libre', 'igual' y 'justa', o que permite a los alumnos aprender 'autónomamente' o 'realizarse' es decir algo acerca de la naturaleza de las condiciones para el aprendizaje establecidas por el profesor, en vez de sus frutos". (Elliott, 1986. Citado en: Contreras, 2001: 91)

Pese a esto, ambos sujetos de la relación pedagógica, docentes y estudiantes, siguen siendo igualmente responsables de sus juicios y praxis (Habermas, 2000), en tanto toman decisiones de acuerdo con las argumentaciones que se den a sí mismo y a los demás, como parte de un ejercicio reflexivo y deliberativo común, lo que en últimas, expresa su capacidad de ser autónomos en una actuación

comunicativa con los otros, entendiendo que tal autonomía se construye con la “inclusión del otro”, como afirma Habermas. Pues “la autonomía no se agota en la capacidad de elegir a voluntad dentro de un espacio ampliado y variable de alternativas de acción sino más bien en lo que hemos llamado relación reflexiva con uno mismo” (Habermas, II, 1987: 122).

Y esto es particularmente, aplicable a una educación superior para la intervención social, como el Trabajo Social, porque “en el contexto actual, la intervención en lo social se nos presenta como un “espacio de libertad”, ya que se construye en pequeños hiatos, intersticios, lugares, donde es posible reconstruir historicidad, entender a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales” (Carballeda, 2002: 32).

Es por ello, que el sentido de una educación universitaria para la intervención social, como es el caso del Trabajo Social, es ético-procedimental, por cuanto al reconocer los desafíos del proyecto moderno, las demandas sociales de la contemporaneidad y la importancia de la calidad de la educación, se potencia la capacidad discursiva de todos y cada uno de sus participantes, especialmente, docentes y estudiantes, para formar ciudadanos más autónomos, comprensivos, solidarios y capaces de llegar a acuerdos y de actuar según ellos, haciéndose responsables con la historia y con la sociedad, en tanto, permanecen idénticos a sus principios y fines, lo cual es además, un claro reconocimiento del otro como legítimo otro, libre e igual para participar en este diálogo dirigido al consenso racional sobre normas que se espera, guíen sus prácticas, que de esta forma serán asumidas de manera co-responsable y solidaria.

Ello es así considerado, si tenemos en cuenta que la educación superior como lo plantea María José Lemaitre, “es demasiado importante para dejarla sólo en manos de las universidades; es demasiado cara y su cobertura es demasiado amplia como para que sea una responsabilidad exclusiva del Estado; es demasiado compleja y estratégica para que sea una actividad privada. Sólo gracias a un gran esfuerzo de colaboración podrá satisfacer las expectativas que muchos tenemos respecto de ella, y luego de un período de amplia oscilación del péndulo, parecería que estamos comenzando a aprender la lección”. (2001).

BIBLIOGRAFÍA

ALTAMIR, Oscar. (1994). Distribución del ingreso e incidencia de la pobreza a lo largo del ajuste. En: Revista de la CEPAL. Num. 52. Santiago.

APEL Kart-Otto. (2005) La ética del discurso como ética de la responsabilidad: Una transformación postmetafísica de la ética de Kant. En: Apel y Dussel. Ética del discurso y ética de la liberación. Editorial Trotta. Madrid.

- ASFADDES.** (1999). Procesado por el Observatorio de Derechos Humanos y DIH de la Vicepresidencia de la República.
- AUTÉS,** Michel. Las paradojas du travail social. Editions Dunod. París, 1999.
- BID.** (1997). La educación en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia. Washington.
- BID.** (2004). Comunicado de prensa.
- BANCO MUNDIAL.** (1997). El Estado en un mundo en transformación. Banco Mundial. Washington.
- Carballeda, Alfredo J.** (2002) La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Ediciones Paidós, primera edición, Buenos Aires.
- CONGRESO NACIONAL DE COLOMBIA.** (1992). Ley 30 de 1992. Presidencia de la república de Colombia. Bogotá.
- CONTRERAS,** Domingo, José. (2001) La autonomía del profesorado. Ediciones Morata, Tercera edición, Madrid.
- CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA.** (Marzo, 2004). "Evaluación de la Política Social 2003". Bogotá. En: www.contraloriagen.gov.co
- CORTINA,** Adela. (2000). La ética discursiva. En: Historia de la ética. Victoria Camps, Editora. Editorial Crítica, Barcelona.
- DANE.** En: www.dane.gov.co
- FREIRE,** Paulo. (2002) Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. 1ª edición. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- GÓMEZ BUENDÍA,** Hernando (Comp.). (2003) Informe Nacional de Desarrollo Humano. Conflicto: Callejón sin salida. PNUD-Agencia Sueca de Cooperación Internacional. Bogotá.
- GUARDIÁN,** Alicia.(2004). Clonación o transformación curricular. En: Molina, María Lorena (Org.) La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. Memorias XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. ALAETS-Espacio Editorial. Buenos Aires.
- HABERMAS,** J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Ed. Península, Barcelona.
- _____. (1987) Teoría de la acción comunicativa. Volumen I y II. Taurus, ediciones, Madrid.
- _____. (1987b) Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. Tecnos, Madrid.
- _____. (1989c). El Discurso filosófico de la Modernidad. (Doce lecciones) Versión Castellana de Manuel Jiménez Redondo. Editorial Taurus, Buenos Aires.
- _____. (1991) Escritos sobre moralidad y eticidad. Editorial Paidós. Barcelona.
- _____. (2000) La constelación nacional: Ensayos críticos. Editorial Paidós. Barcelona.
- HOPENHAYN,** Martín. (2003) Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. Revista de la CEPAL N° 81. Santiago.
- KLIKSBERG,** Bernardo. (1999). Inequidad y crecimiento. Nuevos hallazgos de investigación. En: De igual a Igual. El desafío del estado ante los nuevos problemas sociales. Carpio, Jorge e Irene Novacovsky (Comp.). FLACSO. Sao Paulo.
- LAVÍN,** Sonia. (1996). Educación y desarrollo humano en América Latina y el Caribe. Convenio Andrés Bello-CAB. Santa fé de Bogotá.
- LEMAITRE,** Maria José. (2001) Responsabilidades públicas y privadas en el desarrollo de la educación superior. Paper. UNESCO. París.
- MAGENDZO,** Abraham; María Teresa Rodas y Claudia Dueñas. (1993) Educación formal y derechos humanos en América latina. Una visión de conjunto. Biblioteca básica de derechos humanos 4. Santa Fé de Bogotá.

MAGENDZO, Abraham. (2004). Formación Ciudadana. Cooperativa Editorial Magisterio, primera edición. Bogotá.

MATUS, Teresa. (2000) Reflexiones en torno a una ética de la intervención. En: Revista Perspectivas. Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago.

_____. (2002) Propuestas contemporáneas de trabajo social. Hacia una intervención polifónica. 1ª reimpresión. Espacio Editorial. Buenos Aires.

_____. (2003). La intervención social como gramática. Hacia una semántica propositiva del Trabajo Social frente a los desafíos de la globalización. Revista de Trabajo Social. Globalización y Trabajo Social. El Desafío de Respuestas Innovadoras Frente a las Nuevas Configuraciones de lo Social Escuela de Trabajo Social – Pontificia Universidad Católica de Chile. Edición N° 71. Santiago. P. 55 – 70.

MOLINA, María Lorena (Org.). (2004) La cuestión social y al formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. Memorias XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. ALAETS-Espacio Editorial. Buenos Aires.

Patiño, C.A.; Orjuela, Góngora C.; Roca, Rojas C. (2005). Diálogo social para la formación profesional en Colombia. En: Aportes para el Diálogo Social y la Formación, Núm. 13. CINTERFOR/OIT. Montevideo.

Registro Único de población desplazada por la violencia. Acumulado hogares y personas incluidos por departamentos como receptor y expulsor hasta el 28 de febrero del 2005.

Salvat, Pablo. (2002) El porvenir de la equidad: Aportaciones para un giro ético en la filosofía contemporánea. LOM Ediciones. Santiago.

UNESCO. (1998) Conferencia Mundial sobre educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París.

VIEWIORCA, Michel. (1997) Un triple Défi pour le travail social. En: De Ridder, Guido. (Org.) Les nouvelles frontières de l'intervention sociale. Editions L'Harmattan. París.
www.conexioncolombia.org.co.

BIOGRAFIA

LILIANA PEREZ MENDOZA

Trabajadora Social. Especialista en Administración de Programas de Desarrollo Social y en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de Cartagena). Magíster en Trabajo Social (Pontificia Universidad Católica de Chile). Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Universidad de Cartagena. Miembro del grupo: Cultura, Ciudadanía y Poder en Contextos Locales, registrado y reconocido en Categoría C por Colciencias.