

# INDIVIDUALIDAD Y SOLIDARIDAD DISCURSOS SOBRE AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA\*

Por: **Liliana Pérez Mendoza**

**Artículo Recibido:**

**Artículo Aceptado:**

## RESUMEN

*El artículo, presenta resultados parciales de la investigación “Cuando la autonomía está mas allá del individuo mismo. A propósito del develamiento de los discursos sobre autonomía en la educación en Trabajo Social”, realizada en el año 2005 y que toma como caso la educación en Trabajo Social de la Universidad de Cartagena. La información presentada hace un análisis de los discursos que sobre autonomía expresaron los docentes, estudiantes y directivos de esta unidad académica, quienes participaron en la puesta en marcha del plan de estudios de Trabajo Social 1992.*

*El análisis discursivo realizado parte de la constelación conceptual de la autonomía como competencia comunicativa, derivada de la perspectiva de la ética discursiva y la teoría de la acción comunicativa, propuestas por Jurgen Habermas.*

**Palabras Claves: Autonomía, competencia comunicativa, solidaridad, individualidad, educación superior, intervención social, trabajo social.**

## ABSTRACT

*The article presents partial results of the research “When the autonomy is beyond the individual himself. With regard to the speeches disclosure about autonomy in the education in Social Work”, carried on in 2005 which took the education in the Social Work program at the Universidad de Cartagena as a case. The present information gives sample of the discourses analysis about autonomy in teachers, students, and manager’s staff in this academic unit, who participated in the Social Work curriculum development 1992.*

*The analysis of speech made is supported by the conceptual constellation of the autonomy as a communicative competence, derived from the discursive ethic perspective and the theory of communicative action proposed by Habermas.*

**Key Words: Autonomy, communicative competence, solidarity, individuality, higher education, social intervention, social work.**

## INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se ha venido configurando en gran medida desde el individualismo. Este se ha fundamentado en lo que ha significado la búsqueda de mayor libertad de las personas, pero también una alta competitividad social, que ha ido dejando en un segundo plano el carácter solidario y el reconocimiento del otro, al intentar conseguir los medios para alcanzar fines individuales. Dado lo anterior, se va produciendo en múltiples espacios sociales, la inclusión de algunos y la exclusión de muchos, el quebrantamiento de los lazos sociales y comunicativos, una inequitativa distribución de la riqueza y grandes desigualdades sociales, entre otros. Por lo cual, hoy, son muchos los llamados que se hacen para lograr entre todos una mayor solidaridad, diálogo, equidad y justicia social, hacia una mejor convivencia humana.

Ante esto, las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, como el trabajo social, tienen, un gran reto, y en ese sentido, la formación profesional en esta disciplina, como bien público de la sociedad, también debe estar acorde con esta gran responsabilidad social e histórica. Por ello se buscó conocer hacia donde se ha orientado la educación en trabajo social frente a esta compleja realidad social. Encontrándose que ésta se ha dirigido esencialmente hacia un modelo para la productividad. Lo que sugiere que se ha formado un capital social con un enfoque instrumental y táctico de la intervención en la sociedad, dirigiéndola hacia el éxito, en tanto se logren los fines profesionales, que se supone *asumen* los de las poblaciones con quienes se interviene. Ello es así, pese a que hoy en día se evidencia que las propuestas contemporáneas tanto de la educación superior, como de la intervención social y el trabajo social, señalan la importancia de educar no sólo para la productividad, sino también para una comprensión más compleja de la sociedad, lo cual pasa por el potenciamiento de trabajadores sociales, en este caso, formados hacia una mayor autonomía y solidaridad, que se sustenta en una preocupación genuina por el reconocimiento de los *otros*, en tanto, lo que se busca es el bienestar de esos *otros*, los cuales ahora deben ser asumidos como interventores, más que *intervenidos*, como tradicionalmente han sido reconocidos en la profesión.

Pero, ¿De dónde saldrán profesionales que asuman intervenciones sociales dirigidas hacia el potenciamiento de una mayor autonomía, y al mismo tiempo una mayor solidaridad y entendimiento del *otro*, si la educación superior para la intervención social, como es el caso del Trabajo Social, ha avanzado por lógicas que privilegian explícita ó implícitamente las acciones instrumentales y estratégicas, que se dirigen hacia el *éxito* del profesional, por encima de aquellas que puedan privilegiar más ampliamente el respeto y reconocimiento del *otro*?. A partir de aquí, surge otra pregunta, si se sostiene que propiciar la autonomía de los educandos es importante para lograr una educación que integre un actuar comprensivo en la sociedad con uno estratégico, entonces, ¿desde qué enfoque teórico, epistemológico y ético entender la autonomía de cara a una propuesta de educación superior en tal sentido?

### **Una Primera Exploración: De que Autonomía Hablar...**

Indagando acerca de los desafíos contemporáneos del contexto social, y las demandas de la educación superior en Trabajo Social en la actualidad, apareció el tema de la autonomía, la solidaridad, el reconocimiento del otro, el diálogo, la comprensión de la realidad, la ética, una y otra vez, al lado de temas ampliamente trabajados como la productividad, la competitividad y el éxito. Por otro lado, en relación con el contexto social, se encontró que el trabajo social latinoamericano se identifica principalmente con las posturas de autores que señalan la etapa actual de la sociedad, como una modernidad en crisis, propuesta por quienes plantean una teoría crítica de la sociedad.

Partiendo de allí, la propuesta de Habermas, cobra un carácter diferenciado, frente al tema de la autonomía, la cual resultó de interés para esta investigación, por cuanto se constituye en una apuesta conceptual que la plantea como libertad de pensamiento y acción individual, pero a su vez entra a destacar la esencia solidaria del individuo y su vinculación lingüística con los *otros*. Esto, debido a que se asumió como hipótesis en este estudio, que la centralización del devenir histórico de la sociedad únicamente en la subjetividad, es lo que ha posibilitado el individualismo exacerbado en la sociedad actual, trayendo consigo el debilitamiento del tejido social, de las redes sociales y del diálogo.

Llegados a este punto, fue preciso profundizar en la constelación conceptual habermasiana, su fundamento teórico, epistemológico y ético, surgiendo el encuentro no sólo con su teoría de la acción comunicativa, sino con el fundamento ético de la misma desde el discurso, sus acercamientos al enfoque dialéctico y la

hermenéutica, así como su propuesta reconstructiva en la investigación social. Se identificaron algunas categorías que el autor relaciona con la autonomía, así como su significado, tales como intersubjetividad/subjetividad, lenguaje, discurso, entendimiento comunicativo, argumentación, reflexividad, corresponsabilidad, pretensiones de validez, consenso, disenso, inclusión del otro, establecimiento de normas, entre otras.

Entendiendo que la estructura social contemporánea demanda de intervenciones sociales cada vez más complejas e integrales, que apunten a una mayor comprensión de los campos problemáticos emergentes, a fin de descifrar desde los discursos, sus significados y sentidos para la reconstrucción de los vínculos sociales, resulta válido proponer, desde el ámbito de la educación superior, una formación de profesionales y ciudadanos, capaces de resignificar y resignificarse a sí mismos, en la sociedad, con base en una actuación más autónoma, que permita el planteamiento de intervenciones profesionales racionales, sustentadas en un diálogo intersubjetivo con los otros, a fin de llegar a consensos más deliberativos, donde el disenso también sea una posibilidad, de cara a una sociedad que reclama sujetos autónomos, pero al mismo tiempo que contribuyan a potenciar desde la solidaridad social y el diálogo, el reconocimiento del otro .

Si se considera, con algunos autores, que la sociedad actual es reflejo de una crisis del proyecto moderno<sup>b</sup>, dado el desmedido énfasis en la libertad individual que ha dejado de lado gradualmente el tema de la igualdad y la solidaridad entre las personas, trayendo como consecuencia un individualismo radicalizado, entonces hoy, cuando se habla de educación superior para la intervención social, como en el caso del trabajo social, ésta habrá de referirse a una que forme sujetos libres, pero también que pretendan la igualdad y la solidaridad, no sólo en sus discursos sino también en sus prácticas; a fin de que sean no sólo coherentes en su acción profesional, sino además, consecuentes con una intervención social que en tanto es instrumental, también lo sea comprensiva lingüísticamente.

Y es que la autonomía, no puede seguirse entendiendo por fuera de una solidaridad, cuando de lo que se trata es de dar respuesta a las situaciones de vulnerabilidad extrema en la que hoy en día se encuentra la sociedad. Una autonomía entendida de esta forma, permite no sólo seguir conviviendo de manera respetuosa y comprensiva con el *otro*, sino también continuar construyendo el anhelo de libertad individual; porque *... 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” (Matus, 2004: 37). En ese mundo de la vida, autonomía y solidaridad<sup>c</sup> son asumidas como competencias comunicativas en el marco de una pragmática universal.*

Ahora bien, ¿que significa competencias comunicativas?, y ¿como éstas tienen que ver con autonomía y solidaridad? El filósofo alemán reconoce que todas las personas poseen competencias comunicativas, en términos de que son adquiridas por sujetos, capaces de lenguaje y acción, que los colocan *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, 1989: 405), es decir, éstas hacen iguales a todos, en el diálogo. Señala además que ...la estructura de esas “competencias” pueden leerse de dos maneras: como competencias individuales que permiten a los implicados integrarse por vía de la socialización en ese mundo, crecer en él, y como “infraestructura” de los propios sistemas de acción” (Habermas, 1983 y Habermas, 1991: 15).*

Se entiende entonces, tales competencias como la vía de acceso hacia los otros, pero también el marco para el actuar individual con esos *otros*. Por ello, para el autor las competencias comunicativas pueden ser del orden subjetivo, pero también, tienen como base la intersubjetividad; por eso una categoría clave para entenderlas es la de subjetividad/intersubjetividad, señalando que, *autonomía no se agota en la capacidad de elegir a voluntad dentro de un espacio ampliado y variable de alternativas de acción. La autonomía no consiste en la libertad de «elegir entre alternativas, sino más bien en lo que hemos llamado relación reflexiva con uno mismo (Habermas, II, 1987: 122), y agrega que en ese sentido la autonomía privada de los ciudadanos que disfrutan de iguales derechos sólo puede ser asegurada activando al mismo compás su autonomía ciudadana (Habermas, 1999: 197). Y es que según el autor, hemos aprendido que universalismo moral no significa lo contrario de individualismo y autorrealización, sino que es la condición de ello, que la autonomía y la solidaridad pueden complementarse (Habermas, 1996: 232).*

Habiendo retomado la propuesta conceptual de Habermas sobre autonomía como competencia comunicativa, se plantea que los planes de estudios y la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, en el caso de la educación superior en trabajo social, han de construirse con base en los argumentos expresados mediante la participación discursiva de ambos actores, en tanto se consideren

recíprocamente como seres racionales, dotados de la misma capacidad de lenguaje y acción, y por ello, capaces de llegar a consensos sobre pretensiones de validez, que consideren y conduzcan al logro de intereses universalizables, como es el caso, por ejemplo, de una educación superior de calidad y la construcción de una sociedad más equitativa, libre y solidaria.

Es decir, se trata de llegar a un entendimiento comunicativo entre docentes y estudiantes –con igual pretensión en la intervención social, entre *interventores e intervenidos*–, donde cada uno tenga legitimidad e igualdad ante el otro, es decir pueda ser considerado y reconocido como participante en una relación simétrica, en los acuerdos ó desacuerdos lingüísticos, en este caso, sobre los planes de estudios y el tipo de relación pedagógica; por cuanto, cada uno es considerado por el otro, 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. Se entiende además, que en este contexto, el docente tendrá mucha más 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” (Elliot, 1996, citado en: Contreras, 2001:91).

No obstante lo anterior, 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 si 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 discursiva del otro*. Y es aquí, en la acción comunicativa, donde está el contenido ético de esta propuesta para la educación en trabajo social, donde al igual que en la intervención social, *el elemento ético, el discursivo, y de autonomía, son claves* (Matus, 2002:2).

Por ello, el sentido de una educación universitaria para la intervención social, como es el caso del trabajo social, es ético–procedimental, por cuanto al reconocer todos y cada uno de los participantes de ésta, los desafíos del proyecto moderno, las demandas sociales producidas por el proceso modernidad/modernización y la importancia de la calidad de la educación, estos actúan como elementos que gatillan la capacidad discursiva de los participantes, especialmente, docentes y estudiantes, a fin de llegar a plantear y seguir acuerdos sobre normas de actuación

co-responsablemente surgidas en el seno de este espacio educativo, que se toma como un ámbito discursivo, intentando con ello que también en los campos de actuación profesional de los estudiantes de trabajo social y futuros profesionales, esto se reproduzca. La escogencia de normas de actuación consensuadas, por parte de docentes y estudiantes, en este caso, tiene como efecto *natural* el que cada uno de los participantes, dirijan sus acciones de manera co-responsable.

Se considera ésta, una propuesta coherente con la historia y la sociedad actual, en tanto todos somos sujetos históricos, y tenemos la responsabilidad con nuestra sociedad de contribuir a estrechar más sus lazos de unión y de comunicación, pero también de alcanzar el ejercicio pleno de nuestras libertades, en los diferentes ámbitos del mundo de la vida. Con base a estos planteamientos, se procedió a escoger una situación particular para ser estudiada, como fue el caso de la formación profesional en trabajo social en Cartagena, la cual fue analizada a partir del contexto en que surgió.

### **Contexto de la Educación Superior en Trabajo Social en Colombia y en Cartagena en los Años 90**

En los años 90, en Colombia se empezaron a dar grandes transformaciones políticas, sociales, institucionales y culturales en los ámbitos nacional, regional y municipal. Se dio un paso definitivo al inaugurar una nueva carta constitucional de derechos como fue la Constitución Nacional de 1991, como un espacio político y social que enfatizó en una democracia participativa y definió al país como un Estado social de derecho; también se dio inicio a una apertura económica, que permitió mayor competitividad y productividad. Tuvo lugar un marco jurídico-social que estructuró un nuevo enfoque de la gestión, participación y administración del Estado y el municipio, como entidad autónoma de gestión, a través del manejo descentralizado de recursos financieros y humanos así como sus políticas. Las políticas sociales se dirigieron a la mujer, la niñez, juventud, tercera edad, la salud y educación, con una mayor participación ciudadana y se planteó la



*empresa* como base del desarrollo, la cual fue estimulada por el Estado desde las organizaciones solidarias y el desarrollo empresarial.

En el caso de la educación en general y en especial en la superior, se postularon muchos cambios con la Ley General de Educación (Ley 115) y la Ley 30 de 1992, cuyo énfasis estaba dado por el inicio de procesos de calidad, como nuevo término que reemplazaba lo que se denominó excelencia en la enseñanza universitaria, que fue entendida como el camino para que tanto profesores como estudiantes llegasen a concepciones más amplias a partir de la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje y los objetivos de la enseñanza, y este ejercicio constante y participativo aseguraría el esfuerzo de todos creativamente en la educación para una mayor productividad (Piñeres y Hernández 1992).

Por otro lado, las ciencias sociales cobraron mayor vigencia, dadas las transformaciones producto de una modernidad en crisis y la irrupción de la postmodernidad, a su interior se empezaron a producir quiebres y cambios en sus estructuras paradigmáticas y conceptuales, en su ejercicio y construcción, objetos, métodos, técnicas, resultados y en su forma de inserción social (Hernández y Piñeres, 1992: 9-10), lo que fue determinante en el trabajo social, dado su sustento en disciplinas sociales como la antropología, sociología, y la psicología, y la vuelta que estas hacían a lo cotidiano, a las relaciones y procesos del mundo vital; que significó para la profesión la búsqueda de su legitimidad epistemológica y social, la redefinición de su objeto, su carácter investigativo, el trabajo interdisciplinario y la teoría como dimensión discursiva y comprensiva de la práctica y ésta última como la generadora de asuntos teóricos. Esto implicó que al interior de la Universidad de Cartagena, el Programa de Trabajo Social replanteara sus objetivos, así como su perfil profesional, plan de estudios, investigación y hasta su estructura administrativa (Piñeres y Hernández, op. cit.), sustentado en un análisis del contexto social de ese momento y sus tendencias, los problemas sociales que surgían, la capacidad de las instituciones para dar respuesta a los mismos, y el lugar de la universidad y del trabajo social en estos<sup>d</sup>.

En cuanto a la formación profesional en trabajo social, en el país, por el año 1992 existían 15 programas académicos de Trabajo Social, ocho (8) de ellos ofrecidos por universidades públicas. Los currículos se modificaron, con un mayor énfasis en el trabajo comunitario, la planeación, la administración, la política social e investigación social, dado que los docentes se vieron abocados con la Ley 80, a realizar estudios de postgrado en docencia universitaria, planeación y administración educativa, derecho público, gestión y administración municipal



(Pérez, I., et. al., 1993: 8), esta última debido a la política nacional que otorgaba énfasis en el poder local, sin embargo, no había oferta de estudios postgraduados en docencia, investigación e intervención en trabajo social, sino desde las ciencias sociales (Ibid: 8)<sup>e</sup>.

Por otro lado, el modelo de desarrollo social estatal gestó espacios de intervención del trabajo social como intermediario entre el Estado, los recursos, los sujetos y los métodos (Lago, D., et. al., 1994c: 13), por lo que se estableció como prioridades en el plan de estudios de trabajo social de la Universidad de Cartagena, que se redimensionara y rescatara la profesión como disciplina, la autonomía del docente en la implementación de sus programas, la articulación teórico-práctica, la vinculación de prácticas a proyectos sociales académicos más que institucionales, la formación integral del estudiante y la flexibilidad curricular (Piñeres, 1992: 2-4).

### **La Educación en Trabajo Social en Cartagena: el Caso Estudiado**

La formación profesional en trabajo social en Cartagena, se inicia en el año 1945, como Escuela de Servicio Social, anexa al Colegio Mayor de Bolívar. En 1952 la escuela se vincula al Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social (CONETS). En 1964, el Ministerio de Educación Nacional mediante Decreto 12-97 suspende el funcionamiento de las Escuelas de Trabajo Social en los Colegios Mayores para que éstas pasen a las universidades, pero ante la falta de presupuesto de la Universidad de Cartagena, se crea la Corporación de Estudios y Acción Social para la Costa Atlántica (CEASCA) y en 1965 este organismo crea el Instituto de Servicio Social. En 1966 mediante Acuerdo No. 028 de junio 30 del entonces Consejo Directivo de la Universidad, ésta asume la supervisión académica y refrenda los títulos otorgados por CEASCA, mientras que CEASCA siguió siendo responsable económica y administrativamente del Instituto. En 1970 mediante acuerdo No 070 del Consejo Directivo de la Universidad se crea la Escuela de Trabajo Social, adscrita administrativamente a la Facultad de Economía, dando respuesta a la demanda social de las instituciones de la ciudad y la región. En septiembre de 1975 el Consejo Directivo de la Universidad mediante acuerdo 043 asciende la Escuela a la categoría de Facultad de Trabajo Social, lo cual es ratificado en el acuerdo No. 05 de noviembre de 1975. En 1978, mediante el acuerdo No. 01 del Consejo Directivo de la Facultad, se modifica el plan de estudios, según recomendación del ICFES de unificar los planes de estudios de Trabajo Social, este acuerdo se ratificó mediante la Resolución No. 017 del Consejo Directivo de la Universidad en Febrero de 1978. En 1982 se rediseña el plan curricular del

programa, dando paso a la apertura de la educación continua y postgraduada en la Facultad. Todo lo anterior permitió configurar las líneas de investigación y gestión de esta unidad académica (Hernández, et. al, 1993: 25 y ss).

En 1992, el currículo vuelve a ser rediseñado, basado en las demandas sociales, políticas, económicas y culturales del país, la región y la ciudad. El mismo tuvo como sustento el que “en procesos de enseñanza en Trabajo Social, como disciplina crítico-social el interés de buscar la liberación, la emancipación está orientado a develar y romper aquellas formas de adquirir saberes tradicionales descontextualizados, aunque se tilden estos procedimientos anticientíficos para nosotros es una ratificación del saber al servicio del hacer, trascender la descripción, explicación y comprensión proporcionando formas concretas teóricas de superar las ataduras alienadoras de manipulación que sustentan un poder con una comunicación falseada, mediada por lazos de afectividad manipuladora” (Ibid: 38-39), insistiendo en que tales intereses, que surgían explícitamente del planteamiento de Habermas en su libro conocimiento e interés, debían enmarcarse en procesos de búsqueda y construcción de conocimiento científico, pensados con un enfoque dialéctico, al hacer ciencia social (Ibid), por lo que fue explícito que los planteamientos habermasianos se reconocieron al diseñar este plan de estudios.

Este plan de estudios se registró en el ICFES mediante el Código No. 120544310301300111100, desarrollando su formación profesional en 10 semestres académicos, al cabo de los cuales, previo cumplimiento de los requisitos académicos exigidos, se otorgaba el título de Trabajador (a) Social, de acuerdo a lo señalado en la Ley 80 de 1980. La modalidad fue presencial y diurna. En 1994, Trabajo Social pasó a ser un programa de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Este programa curricular empezó a operar desde 1993 e incluyó 40 asignaturas, convirtiéndose en “el resultado del proceso de rediseño iniciado en 1991, como respuesta a las exigencias sociales, laborales y científicas planteadas por el momento presente a la Universidad Colombiana en general, y a las carreras de las ciencias sociales, entre las cuales la de Trabajo Social ocupa un lugar preponderante” (Universidad de Cartagena, 1992).

La estructura curricular se consolidó y fundamentó por áreas de conocimiento, donde cada una de ellas definió ejes integradores por bloques de semestres definiendo los propósitos y perfiles que alcanzarían los estudiantes. Dichas áreas se conjugaron entre si conformando y perfilando tres (3) campos de formación:

- Campo de Formación Específica Profesional: En él se integran las áreas de Metodología, Gestión Social y Prácticas.
- Campo de Fundamentación Científica e Investigativa: comprende las áreas de Ciencias Sociales e Investigación.
- Campo de Formación Humanística: la conforma el área de Humanidades.

Los ejes alrededor de los cuales se integró la oferta curricular y la estrategia pedagógica del plan de estudios fueron cuatro (4): Identidad profesional de trabajo social, Construcción de la acción profesional, Administración y gestión de la acción profesional, y Servicio social profesional.

A fin de triangular la información derivada de este plan de estudios, también se tomó como muestra, a los estudiantes y docentes que vivenciaron e implementaron éste, constituyéndose en participantes de la relación pedagógica.

Entre las características socio-demográficas<sup>f</sup> generales de estos estudiantes, se tenía que el 97.88% eran mujeres, mientras que el 2.1% eran varones, y sus edades iban desde los 16 hasta los 35 años, siendo el 70% menor de 22 años. El estado civil de la gran mayoría era soltero (86.7%), un 12.5 % casados, vivían en unión libre, eran separados ó viudas. El 12.1% tenía hijos, de los cuales el 89% tenía un sólo hijo, mientras que el 11% restante tenía más de uno. El 55% era oriundo de Cartagena, y el 73.5% vivía con su familia de origen. Se ubicaban en un 80.8% en los estratos 1, 2 y 3. El 62.9% provenía de colegios oficiales. El 47.6% de los estudiantes habían realizado otros estudios de carácter formal e informal. La muestra de estudiantes que se seleccionó fue de 12 estudiantes, de los cuales el 50%, cursaba VIII y el otro 50% cursaba IX semestre. De esta muestra el 100% era de sexo femenino, mientras el 58.3% era oriundo de la ciudad de Cartagena, el 24% lo eran de diferentes lugares del departamento de Bolívar y el resto (17.7%), eran de ciudades como Sincelejo y San Onofre.

Con relación a los docentes, las personas que se dedicaban sólo a la docencia sumaban el 74.3%, mientras que el resto trabajaba también en cargos administrativos. En cuanto a su nivel educativo, el 37.1 % tenía alguna especialidad, mientras que el 20% además de contar con esta formación, eran estudiantes de maestría y el 5.7% lo era de doctorado. El 11.5% tenían maestría, y el 8.5 % tenían grado de especialista y de maestría, el 5.7 % realizaba estudios de maestría, el 3 % señalaba tener doctorado, el 8.5 % de los docentes no tenían referenciado su nivel de formación. El 51.4%, estaban contratados como docentes de hora cátedra, mientras que el 3% tenía contrato ocasional, es decir un contrato por tiempo

completo o medio tiempo a término definido y con un salario integral, el 34.2% tenía contrato indefinido de tiempo completo, mientras que el 11.4 % lo tenían de Medio tiempo. De estos, el 37% tenían una dedicación al programa de 5 a 10 horas, el 25.7% entre 11 a 15, el 17.7% entre 16 a 20 horas, el 2.7% entre 31 a 35 horas, 5.7% de 36 a 40, mientras que el 8.5% se encontraba en comisión de estudios y el 2.7% en año sabático.

La muestra seleccionada de docentes para esta investigación fue de 12, de los cuales el 8.3% era además de docente, director del Programa de trabajo social, el 33.3% eran docentes contratados de tiempo completo, el 16.6% era de medio tiempo y el 41.8% era de hora cátedra. El 25% eran hombres y el 75% mujeres. De ellos, el 8.3% eran filósofos, el 16.7% psicólogos, el 8.3% estadísticos y el 66.7% restante eran trabajadores sociales y tenían entre 1 y 20 años de ser docentes en el programa.

Tanto a docentes, como estudiantes y plan de estudios se les aplicó un instrumento de recolección de información diferente, pero que contemplaba algunas preguntas en común, con el fin de triangular los datos entre las diferentes fuentes de información. La muestra seleccionada en cuanto a la información primaria fue intencional. Se hace la claridad que éste fue un estudio de tipo cualitativo, y se constituyó en una investigación ex post facto al proceso ocurrido durante la puesta en marcha de este currículo, que ya en el año 2005, empezaba a ser reemplazado por otro. La categoría principal trabajada fue la de autonomía, fundamentada en la conceptualización de la ética discursiva y la teoría de la acción comunicativa de Habermas, que cruzaba, por así decirlo, los tres ejes en que se distribuyó el cuestionario, a saber: concepto de autonomía, autonomía y currículo y, relación pedagógica y autonomía. Los datos se procesaron y analizaron con el software Atlas-ti mediante la unidad hermenéutica (HU) "Cuando la autonomía esta mas allá del individuo mismo", y los documentos primarios utilizados fueron: El plan de estudios, once (11) entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes, una (1) a directivo del programa y doce (12) a estudiantes. La técnica utilizada para analizar la información fue el análisis discursivo, el cual dicho sea de paso, era consecuente con la intención de reconstruir desde la interpretación de los discursos de los actores, sus prácticas sociales, que para este caso estarían referidas al ámbito de la educación superior en trabajo social.

## El Enfoque de Autonomía en el Plan Curricular vs. los Discursos de Autonomía de los Participantes en la Relación Pedagógica

¿Como fue asumida la autonomía en el plan curricular de Trabajo social de 1992 de la Universidad de Cartagena, así como en la relación pedagógica por parte de docentes, estudiantes y directivos de este programa académico?, más exactamente, ¿desde qué aspectos contextuales, teóricos, epistemológicos y éticos fue considerada la autonomía?

El punto de partida fue el análisis de los fundamentos filosóficos, teóricos y éticos contenidos en el plan curricular, que permitió ir develando la conceptualización de autonomía que se propuso y la que finalmente, se desarrolló en este programa académico. Este análisis de contenido al documento curricular incluyó además, otros documentos que se elaboraron paralelos a su diseño e implementación, en esta unidad académica<sup>g</sup>. *El análisis de contenido admite dos niveles de análisis: el manifiesto o lo que aparece a simple vista y el latente o lo que subyace o puede leerse entre líneas* (Domínguez, 1996: 254), para este estudio se abordó un análisis manifiesto. Los resultados de tal análisis del documento curricular se contrastaron con los discursos sobre autonomía surgidos en la relación pedagógica, según docentes, estudiantes y directivos participantes de esta educación. De esta manera el análisis discursivo se constituyó en una opción metodológica para identificar los enfoques de autonomía<sup>h</sup>, surgidos en este caso.

El análisis de los discursos de autonomía, expresados por docentes, directivos, estudiantes y el plan curricular de Trabajo Social de 1992 de la Universidad de Cartagena, permitió establecer categorías de primer y segundo orden que fueron asociadas a ésta, lo cual llevó a plantear algunas hipótesis acerca de sus implicaciones en una educación que forma en y para la intervención social y más aún, para la misma intervención del trabajador social. Se encontró que en tales discursos la autonomía fue asociada mayormente a la idea de libertad, siendo esta la categoría de primer orden a que hacen referencia los entrevistados.

*Es la posibilidad de hacer con personalidad propia y sin imposiciones. Cada quien hace como le nace (Sin Restricciones). P13: EE<sup>i</sup>*

*Generalmente el estudiante de Trabajo Social se centra mucho en el trabajo de él, como él solo, para manejar un grupo, para trabajar en la comunidad y no desarrollan mucho la capacidad de convocar a profesionales de otras disciplinas para trabajar de manera mancomunada en las problemáticas de las comunidades y en el manejo de conflictos comunitarios, de conflictos... P 9: ED*

A ésta categoría son asociadas otras, que se denominan de segundo orden, las cuales aparecen agrupadas en dos grandes ejes, uno que tiene que ver con el establecimiento de normas y otro, que relaciona tal libertad con la comunicación ó el dialogo.

*Me refiero a una autonomía total, a una autonomía de libertad con respecto al estudiante como te había dicho, uno marca unos parámetros, establece unas reglas del juego y el estudiante se mueve dentro de esas reglas de juego. P 6: ED*

*Bueno, la relación que existe entre autonomía y pedagogía, me lleva a entender ésta como la libertad, que tiene tanto el docente como el estudiante, para decidir y actuar teniendo claro está en cuenta ciertos parámetros y normas que se dan en el mismo. P14: EE*

Por otro lado, la autonomía en muy pocas oportunidades fue vinculada con la responsabilidad, la comprensión o interpretación y la solidaridad, por lo que tal concepto de autonomía, no estaría asociado con una perspectiva de reconocimiento y respeto por el otro. Lo anterior, significa que en el caso de no entenderla asociada a estas otras categorías, se estaría traduciendo en una educación superior en Trabajo Social, para la autonomía desde una visión individualista, instrumental, y en el mejor de los casos estratégica, que contribuiría paulatinamente a ir fraguando, no sólo una educación que minimiza y utiliza los vínculos sociales, sino también una intervención social en ese mismo sentido, con menores elementos comprensivos, comunicacionales y éticos referidos.

*... yo la veo como la posibilidad de pensar, concertar, hacer y definir situaciones, de definir contenidos y procesos de formación en Trabajo Social, pero atendiendo a unos criterios de libertad y de compromiso, pero compromisos que son solo con principios éticos con la educación superior y con la ciencia. O sea, son solo los compromisos en ese sentido. P12: ED*

*El conocimiento da poder y brinda la posibilidad de hacer las cosas a tu manera. Cuando una persona sabe, termina la mayoría de las veces imponiendo su pensar y limitando la autonomía de los otros. P13: EE*

*Había dos dimensiones fundamentales que se propiciaron en el campo de autonomía como responsabilidad porque yo me incluyo dentro de esta visión particularizada de autonomía como responsabilidad, dos dimensiones en las que están señaladas aquí que yo destacué: la del conocimiento, una responsabilidad que el estudiante obtiene su*

*propio conocimiento y una responsabilidad que tiene el estudiante ante la comunicación propiciada, apoyada, reforzaba la competencia comunicativa del estudiante, como una posibilidad de ampliar su responsabilidad; a mayor capacidad de comunicación.*

P 1: ED

*Yo trabajo la autonomía sin olvidar el respeto a los otros, por ejemplo, yo manejo la puntualidad en clase, en mi clase no pueden entrar y salir del salón, eso no es autonomía eso es irrespeto, cual es la autonomía? ellos deciden llegar o no llegar, ellos deciden cumplir con la hora o no cumplirla, pero así como ellos lo deciden también que obstáculos o que premios tienen, eso es parte de manejar la manera de la autonomía que yo hago durante las clases Hay mucha gente que habla de autonomía con la concepción de que la autonomía es fuera límites, fuera norma, fuera disciplina, no, la autonomía es permitir al otro crecer, ser él, pero dentro de unos patrones que él mismo sepa cuales son, es con los hijos, es con los estudiantes, mis compañeros de trabajo, mis jefes, es saber cuales son los terrenos de cada cual y hasta donde llegamos.* P 7: ED

Se encontró que el documento curricular de 1992, buscaba que el estudiante universitario asumiera *en forma progresiva su autonomía en la búsqueda de saberes, teorías y prácticas; en el desarrollo de capacidades de reflexión, en el manejo bibliográfico, en el dominio de las relaciones y comunicaciones del mundo científico* (Hernández, et. al, op.cit.: 40), por lo cual el docente se convertía entonces en *facilitador de los procesos interaccionales y comunicativos, estimulando altos niveles de participación, debate, críticas, en procesos de pensamiento que van de la explicación a la síntesis de conceptualizaciones y consideraciones gestando así una dinámica de construcción de aprendizaje* (Ibid: 45), lo que demuestra que el plan de estudios tuvo la intencionalidad de fomentar la autonomía del estudiante y más aún que la misma podría propiciarse desde el impulso del docente a los procesos comunicativos y relacionales, es clara entonces, una conexión de estos planteamientos con la perspectiva de autonomía planteada por Habermas.

Habiendo confirmado que el documento curricular de Trabajo Social de 1992 de la Universidad de Cartagena, contenía elementos asociados a una propuesta de formación con un componente de autonomía, que articulaba -aunque de manera tácita- algunas categorías planteadas por la teoría de la acción comunicativa, y que incluso, docentes y estudiantes, tenían una representación mental bastante cercana a los planteamientos de una autonomía desde esta teoría, surgió la siguiente pregunta *¿por qué no se dio aquí un proceso formativo en la lógica de la autonomía en la relación pedagógica docente-estudiante y el desarrollo de los contenidos curriculares?, ¿que falló en el desarrollo curricular para que tal*

propuesta sobre autonomía no se diera?, sería tal vez por el poco interés por formar y discutir con los docentes sobre ésta u otras teorías que abordaran el tema de la autonomía, ó por los pocos controles y mecanismos de regulación, por parte de la organización y estructura del currículo, ó los débiles procesos de inducción a los nuevos docentes, la laxitud y *libertad* dada a los profesores en el desarrollo de las asignaturas que dictaba, la actitud pasiva y acomodaticia del estudiante?, en fin....siempre serán muchos los interrogantes que queden... y múltiples respuestas.

Podría decirse que tal autonomía fue poco trabajada por los docentes, debido a que no se establecieron muchos mecanismos para una mayor discusión sobre la misma, ni para el seguimiento y control a fin de lograrla ó los que se dieron no fueron constantes, sino que lo que surgió para fomentar la autonomía de los estudiantes, fue dado de forma espontánea. Esta es la conclusión que emerge a partir de la reflexión a posteriori que hacen docentes, directivos y estudiantes entrevistados.

*Solamente autonomía de la responsabilidad. Como responsabilidad frente al otro, para el docente. Ese otro puede ser el docente, compañera del área de formación, el otro puede ser los docentes de otras áreas de formación, el otro pueden ser los docentes del semestre con el que yo estoy trabajando. Porque habían evaluaciones de semestre, habían evaluaciones de área, de programa, entonces el otro siempre estaba ahí y eso es lo que a mi me hace responsable, como coparticipación, en deliberación contigo, por eso te digo yo que siempre estaba presente, pero llegó un proceso en el que no nos soportamos más y lo sacamos y se acabó la responsabilidad y por lo tanto la autonomía, o sea,*

*la responsabilidad autonómica, es el libre albedrío. P 1: ED*



*En las relaciones pedagógicas estudiante – docente, bueno aquí creo que hay un poquito más de libertad, de apertura para el establecimiento de esas relaciones pedagógicas pero que distan mucho de la posibilidad de que el estudiante sea el constructor de su propio aprendizaje... y eso tiene que ver mucho con la propuesta epistemológica y pedagógica que en la que se fundamentó el currículo. P 4: ED*



De esta manera, puede entenderse con los resultados de la investigación, en primer lugar, que en el diseño de este currículo<sup>j</sup> de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, los docentes, fueron quienes participaron mayormente en la toma de decisiones definitivas frente al mismo. Aunque este plan curricular fue en parte, el resultado de las evaluaciones individuales y grupales realizadas por docentes y estudiantes al plan de estudios anterior, que orientadas por un equipo conformado por docentes del Programa de Trabajo Social, con la misión de un rediseño curricular, y a pesar que en los primeros años de implementación del mismo se incluyó con mucha fuerza la participación de los estudiantes para su evaluación permanente, paralela a la de los docentes, eso sucedió sólo durante los dos (2) primeros años de funcionamiento del mismo<sup>k</sup>. Hasta ese momento, docentes y estudiantes, sentían que aportaban a los ajustes curriculares, en igualdad de condiciones. Pero, el plan curricular fue desde siempre desarrollado por los mismos docentes que participaron, de una u otra forma, en su diseño; ellos se sentían los responsables de su puesta en marcha, de llevar a la práctica, lo acordado de manera consensual y aceptada por el resto de los que participaron en su diseño.

*Un elemento que se reforzó durante la vigencia del currículo del 93 fue la apropiación y la responsabilización del sujeto estudiantil, frente a las normativas universitarias, frente a las normativas de la disciplina, frente a las normativas político-social de la ciudadanía y demás, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este currículo del 93, si fue relativamente evidente la constante apelación a la responsabilidad del estudiante frente a las normas. P 1: ED*

Y es que según el enfoque pedagógico de este currículo se asumió que *el docente tiene un imperativo en su formación como profesor universitario, el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje con estrategias didácticas que gesten aprendizaje en el estudiante con significación y vigencia en el mundo intelectual y social. La articulación de los saberes teóricos y prácticas propician el debate, la crítica la producción, en un ambiente de formulación de problemas, de indagaciones conducentes a la construcción del conocimiento* (Lago, D., et. el. 1994b.: 2-3), por lo tanto se dejaba explícito el carácter direccionador de los docentes en el currículo, al punto que la mayor responsabilidad del mismo recaía sobre éstos. La participación del estudiante se marginaba, circunscribiéndola a lo que determinara como *participación* el profesorado en la ruta a seguir en cada asignatura y proceso pedagógico, una ruta desde una didáctica llamada por ellos como “interactiva”, con estrategias como los seminarios, investigaciones, y seminarios de integración teórico-prácticos.

*En esa parte me parece que el docente es autónomo, porque el escoge la metodología mas adecuada para que el proceso enseñanza - aprendizaje se desarrolle de manera mas positiva. Además en muchos casos el alumno participa en este proceso . P16: EE*

*El que más sabe es el que manda, o sea, que se logra más autonomía cuando más se sabe. P13: EE*

*Yo me referiría al espacio que los estudiantes tendrían para concertar con los docentes la metodología y los procesos pedagógicos; yo diría que fue como una autonomía apenas enunciada, como incipiente, como incompleta. P12: ED*

El documento curricular de 1992, con una concepción *humanista y eminentemente comunitaria de la formación universitaria del trabajador social* (Ibíd.: 6) implicaba en la “formación del docente una responsabilidad no sólo con el aprendizaje, sino con el ejercicio profesional en el abordaje del desarrollo social” (Ibíd.), razón por la cual es aquí cuando se explicita el tema de las competencias<sup>1</sup>, pero pensadas y atribuidas expresamente al docente en *lo que respecta a la psicopedagogía y didáctica investigativa, en el aprendizaje individual (práctica docente), colectivo (aula), de una formación científica rigurosa en lo referente a conocimientos, métodos y técnicas de Trabajo Social y de una actualización sobre los cambios permanentes y acelerados que se producen en las ciencias sociales y en la sociedad contemporánea* (Ibíd.: 7); por ello la tutoría se esgrimió como *actividad psicodidáctica en proceso de formación universitaria* (Ibíd.), a fin de lograr la indagación y comprensión del proceso de aprendizaje del estudiante.

*Creo que en el currículo no están establecidas esas estrategias, directamente definidas hacia el estudiante, o del estudiante hacia el docente, sino como la apertura, la formulación, incluso de los programas muestran que los docentes puedan hacer una apertura a los estudiantes, pero estratégicamente para esos logros, lo que se hacia era que se le permitía al docente que el mismo buscara esas estrategias de facilitar autonomía por parte del estudiante. Diría que hay mucha más autonomía por parte del docente que la que se le generaba o que se dejaba escrito al menos del estudiante ante el docente o del estudiante ante el proceso, hacia el programa, en fin. P 3: ED*

*Si se entiende el currículo como todo aquello que es necesario disponer para alcanzar los objetivos formativos de un programa, entonces una forma de fomentar y propiciar el desarrollo de la autonomía en el docente es crearle conciencia sobre lo que es la autonomía y sobre las maneras de ponerla en práctica. Y si esto se logra con capacitación, entonces podemos concluir que el currículo de Trabajo Social no fomenta la*

*autonomía pues no existe un plan de formación docente en estrategias para desarrollar en los estudiantes los procesos cognitivos, lo comunicacional, lo interaccional y las competencias P11: ED*

Surge la pregunta entonces, acerca de donde quedó el perfil y el rol del estudiante?, si de lo que se trataba en el plan de estudios era que la universidad ofreciera a la sociedad del nuevo siglo un *trabajador social que respondiera a las problemática sociales cambiantes, urgentes y vitales* (Ibíd.: 9), a través de la identificación, comprensión y actuación con alternativas imaginativas sobre los problemas sociales; la orientación de procesos gestionarios, administrativos, organizativos y promocionales, de instituciones, organizaciones, grupos y estamentos de la sociedad civil y del Estado, traducir las demandas sociales del desarrollo en respuestas académicas desde Trabajo Social, y con una actitud novedosa, gestiona, acorde con el momento histórico (Ibíd.: 9-10), por que *para el nuevo currículo de Trabajo o Social, el proceso pedagógico está construido de la misma manera como se da en el mundo de la vida el conocimiento y como se configura la acción social de los hombres: como una tensión que va del sentido común, de la percepción inmediata de lo inmediato, la opinión y del dogma, a la comprensión crítica del sentido de las cosas y las acciones, a la argumentación abierta y perfectible, al conocimiento y a la estructuración de la acción social por una racionalidad basada en los intereses básicos del trabajo, la comunicación y la emancipación de sí y del otro* (Universidad de Cartagena, op. cit), ha de decirse entonces, que tales aspectos, asociados a una formación del profesorado para consolidar estrategias y prácticas pedagógicas, ya en 1994, se evaluaban como esenciales para medir el impacto del plan curricular en la calidad de la formación de los trabajadores sociales.

*A ver, situándome ya en el estudiante pienso que en cuanto a contenidos curriculares no se hace visible el que ellos tengan un ejercicio de autonomía frente a esos contenidos, de pronto recogemos las expectativas de los estudiantes, tratamos a través de algunas estrategias de incorporar de motivar la participación, pero en las definiciones de esos grandes contenidos, de esos grandes ejes temáticos, yo pienso que el estudiante todavía no esta incidiendo de alguna manera visible, de una manera plena. P 5: ED*

*Una autonomía en la que el estudiante puede tomar una postura frente a determinada problemática, dando algunas formas o alternativas de solución de la misma, claro está teniendo en cuenta los conocimientos y lineamientos como trabajador social. P14: EE*

El seguimiento y control en la implementación del plan curricular se fue

perdiendo, por la diversidad de tareas que los docentes y administrativos tuvieron que asumir a raíz de la transformación de un Programa Académico a una Facultad de Ciencias Sociales y Educación, como lo demandaba la legislación de educación superior en el País; por ello, paulatinamente hubo entonces, la necesidad de incorporar nuevos docentes, para asumir asignaturas que aparecían en el nuevo plan de estudios y otras en las que ya, los docentes que las habían diseñado y asumido, no las podían seguir realizando, en virtud a sus nuevas funciones. A estos nuevos docentes la inducción que se les hizo fue poca ó menos rigurosa, en comparación con la que antes se realizaba, no sólo en el cargo sino en la asignatura, al tiempo que también se les dio laxitud, frente a las propuestas que quisieran hacer a cada asignatura, no realizándose, posteriormente, un seguimiento detallado y un control permanente de estos cambios, tal como es mencionado por algunos de ellos, en las entrevistas realizadas.

*Creo que el documento curricular de ese momento histórico si lo planteaba, pero una cosa fue el planteamiento y otra cosa fue la implementación, creo que aquí estuvo el gran vacío la falta de un acompañamiento y un seguimiento al proceso curricular no posibilitó realmente tener claro o determinar que tanto el docente, los estudiantes y las directivas de la institución estaban generando procesos de autonomía. P 4: ED*

*Yo pienso que formalmente no hay estrategias en el currículo para fomentar autonomía en el docente, incluso el docente tiene a mi juicio demasiada autonomía con respecto a todo ese proceso, a su desempeño como tal, a su quehacer diario y cotidiano de lo pedagógico de esta enseñanza. Antes yo te hacía la observación, no hay proceso de inducción para los docentes nuevos, se presume que el docente viene con una serie de conocimientos no solo en términos profesionales y términos de competencias pedagógicas de aprendizaje en lo pedagógico, si no también sabe como hacer las cosas y esta enterado de todo, se asignan las responsabilidades académicas a los docentes y ya, y el docente independientemente tiene que proveer toda la información, saber que ha pasado, que hubo antes si es la primera vez que va manejar una asignatura teórica o si va a abordar por primera vez unos campos de práctica, debe indagar él solo todo, no hay algo formal en donde el docente pueda naturalmente apoyarse buscar (...) yo creo que el currículo permite, yo diría que de pronto no es el mismo currículo si no como se vienen haciendo las costumbres, los hábitos de nosotros como organización se dan con cierta informalidad... (...) entonces yo creo que en ese sentido hemos mal interpretado la autonomía y hemos llegado a un laissez-faire que no es tan conveniente. P 8: ED*

*Principalmente a través de la constante autoevaluación colectiva que se iba haciendo en los avances del currículo, era una autoevaluación que incluía al otro, como un*

*otro argumentador en igualdad de condiciones que yo, esto hacia que constantemente el ejercicio de la corresponsabilidad se mantuviera activa, cuando esa dinámica de autoevaluación colectiva, es decir, me refiero a los profesores de área, los profesores de semestre, los profesores del programa, cuando esta evaluación colectiva o en la medida que la autoevaluación colectiva fue perdiendo importancia y desapareció el ejercicio que hacia posible le daba vigencia constante a la responsabilidad grupal, desapareció y por lo tanto, desde ese momento, el ejercicio de responsabilidad docente quedó como una responsabilidad individual y no curricular, entiendo o hablo de responsabilidad curricular cuando yo me responsabilizo frente a un currículo que en realidad no sólo es un planteamiento escrito, si no, un ejercicio colectivo de formación y aprendizaje.*

P 1: ED

En otros casos, se les impuso a algunos docentes unas asignaturas, sin darles la posibilidad de opinar, ni de incluir nuevos aspectos o temas, lo cual trajo como consecuencia, que en ninguno de los dos casos hubiese un interés mayor de éste frente al compromiso de coadyuvar en el perfil profesional de Trabajo Social que se pretendía en este currículo, pues nunca se sintieron convocados a participar, no sentían ni tenían en efecto, un seguimiento y control, y tampoco se sintieron llamados a realizar propuestas para los ajustes pertinentes, de acuerdo a su implementación en la práctica.

*...hay cierta amplitud para crear, para proponer contenidos, para la metodología de enseñanza y para espacios de interacción, diría que es como un poco una autonomía no tan advertida pero que de alguna manera, allí se le da al profesor, de pronto que el mismo profesor lo tenga tan sabido, digamos porque no se le enuncia tan claramente, y bueno y hubiera sido bueno, tenerlo más explícito porque estaría mucho más claro la trascendencia de responsabilidad que de ahí tiene el profesor P12: ED*

*...cuando el docente es dueño de su asignatura y dentro de ella misma diseña los sistemas de evaluación, diseña las estrategias de aprendizaje, los logros y las competencias que quiere desarrollar en el estudiante, allí estamos manejando una autonomía dentro de nuestro espacio que es la asignatura, o sea, en esa temática. P 9: ED*

Por lo cual, puede decirse, desde la teoría de la acción comunicativa, en que se fundamenta este análisis, que lo que pudo haber sido una propuesta curricular que potenciara la autonomía, tanto de docentes como de estudiantes, en tanto, incorporó la participación de los mismos, ya fuera en el diseño o en la implementación de lo que sería el plan curricular acogido por todos, especialmente los docentes, por cuanto, llenaba sus expectativas y era acorde con lo que se

planteaba en esos momentos para el Trabajo Social, a nivel nacional e internacional, no llegó a este fin, pues los nuevos actores que empezaron a participar de este currículo, ya fueran docentes o estudiantes, no fueron llamados a participar como legítimos proponentes, frente a los ajustes que el currículo requería, en tanto eran quienes lo implementaban, lo que da al traste con el interés de estos participantes, en el corto y mediano plazo, por contribuir al perfil profesional deseado, desestimulándose no sólo la responsabilidad de cada uno, sino también su compromiso, frente al objetivo que “otros” diseñaron anticipadamente, sin contemplar al menos, su participación virtual, y que además, no se continuó reforzando, a partir de la inclusión de los nuevos participantes en los ajustes pertinentes.

Con base a los planteamientos de Habermas, el reconocer que el entendimiento sobre algo en común, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace desde la comunicación, como una competencia en la que docentes y estudiantes se igualan, desde el diálogo, desde sus discursos como participantes, a partir de una convocatoria para llegar a acuerdos, con base en el reconocimiento y el respeto hacia el otro, en el intercambio social mutuo, por muy asimétrica que sea esta relación pedagógica con respecto a las competencias profesionales, no fue precisamente un aspecto que se discutiera o reflexionara por los participantes en la implementación del currículo. El compromiso de todos y el fomento de espacios, para realizar de manera permanente procesos de reflexividad, de argumentación, de comprensión y de consenso racional frente al plan de estudios, frente a la educación en trabajo social que se proponía, hubiese sido una alternativa viable a seguir trabajando durante toda la vigencia del currículo.

En segundo lugar, se planteó un currículo para dar respuesta a los fenómenos sociales, que surgían en ese momento, derivados del proceso de modernización, y de esta manera, diseñar una oferta educativa que desde el Trabajo Social preparase a las personas para intervenciones sociales acordes a estas situaciones, de allí su intención de “formar profesionales en Trabajo Social con una gran responsabilidad social capaces de fundamentar científicamente y de gestionar su intervención social sobre los procesos sociales del desarrollo humano en los diferentes niveles de la organización social” (Piñeres y Hernández, op. cit.: 30). Sin embargo, a juzgar por las respuestas de los docentes que lo implementaron, habría sido importante, una unificación consensual entre todos los participantes, de unos enfoques teórico-sociales que orientaran de forma más compleja esta educación, y con ello, la unificación de criterios para cada uno de sus aspectos, desde los contenidos curriculares hasta los procesos metodológicos y la relación

pedagógica, de manera explícita.

Más aún si se menciona que aquí se planteaba la importancia de la preparación teórica en la disciplina por parte de los docentes, a fin de impulsar una rigurosa y sistemática reflexión sobre su epistemología, con una preparación didáctica puesta a prueba en su ejercicio en la práctica docente e investigativa así como en su desempeño como profesional en trabajo social (Hernández, et. al, op.cit.: 46). Es decir, en esos momentos como hoy, el tema de la fundamentación teórica y epistemológica en la disciplina por parte de los docentes ya era señalado como importante tanto para el ejercicio pedagógico e investigativo como para el desempeño profesional<sup>m</sup>. Era de esperarse que se hubiese avanzado en ese sentido y por tanto que las concepciones derivadas de la relación pedagógica sobre autonomía, entre otras, tanto de docentes como de estudiantes estuvieran fundamentadas de manera teórico-conceptual y epistemológica.

Habría resultado interesante la realización de mayores ejercicios simulativos y el interés por involucrar durante todo el proceso, a los docentes y estudiantes que se incorporaban al currículo, en la toma de decisiones frente a los ajustes a realizar de acuerdo a su implementación, a fin de hacerlos participes, co-responsables y comprometidos en la intencionalidad y fundamentación del mismo. Era necesario seguir definiendo estrategias de conjunto, con todos los participantes, para el desarrollo del currículo, que coadyuvaran a lograr el perfil de esta educación, como interés universalizable de todos.

En tercer lugar, como afirmó uno de los docentes entrevistados y que participó en el diseño de este plan curricular, el telos de la educación en ese momento no estaba orientado hacia un sujeto ciudadano sino hacia un sujeto comunitario, lo que se vio claramente reflejado en que no era una educación orientada en el sentido contemporáneo hacia la ciudadanía y la autonomía, sino que su orientación era únicamente hacia el reclamo del proyecto moderno, por la autonomía del individuo, entendida aquí como el fomento de la libertad individual, de la independencia de juicio y de acción de los estudiantes, por encima del reconocimiento del otro, como legítimo otro, para participar también, en la intervención social que éstos estudiantes realizaban, lo que hizo que ésta fuera una educación, orientada hacia una finalidad netamente instrumental, donde la autonomía y la solidaridad, fueron utilizadas pero como estrategias para el logro de intervenciones sociales “exitosas”, midiendo con ello, el éxito de esta educación. De allí las definiciones de lo que para cada uno es hoy un Trabajador Social con autonomía.

*Un trabajador social, es un profesional que moviliza, promueve, gestiona, crea y por lo tanto debe ser autónomo para actuar y representar un liderazgo. En cuanto a lo Profesional la autonomía se refleja en la forma como se apropia de teorías, conceptos, prácticas y estrategias pedagógicos para ser facilitador en procesos sociales. Aquí la autonomía juega un papel fundamental ya que se convierte en su estrategia para movilizar recursos y crear espacios donde demuestre su importante labor en la sociedad.*  
P22: EE

*...en cuanto a su intervención, en cuanto a lo profesional lo vería como un trabajador o trabajadora social capaz de observar, de analizar de manera coherente los contextos de intervención social y a partir de ellos, pues poner a disposición suya los conocimientos firmes y su capacidad de decidir, de concertar y de actuar para proponer intervenciones que sean ajustadas a los requerimientos y a las necesidades".* P12: ED

Y es que la coyuntura de ese momento privilegiaba lo social, propiciando que los trabajadores sociales se evidenciaran como actores del desarrollo social, lo que llevó a plantear en el Programa de trabajo social, un perfil profesional orientado hacia procesos individuales, grupales y comunitarios mediados por un hombre crítico, creativo, capaz de asumir el papel protagónico de ciudadano y persona libre, en el ámbito familiar, social y estatal para construir una sociedad democrática (Hernández, et. al, op. cit.). Por lo que en este plan curricular se entendió que la universidad en su formación condujera "al estudiante a potenciar sus capacidades para aprender a conocer el mundo a través de esfuerzos, prepararse para asumir con responsabilidad su responsabilidad como hombre y ciudadano pensante" (Ibid.23), lo que en su momento llevó a considerar que la acción profesional del trabajador social debía constituirse en un *factor importante de gestión organizativa, de orientación de comportamientos, de evaluación de procesos, de promoción del cambio, de proyectos del futuro* (Piñeres y Hernández, op. cit.:12).

Esto produjo, un Trabajo Social instrumentalizado y estratégico, que de la misma manera, medía su éxito en el contexto inmediato. Situado, en la búsqueda de lograr que las personas se unieran, participaran y hasta dialogaran, pero esencialmente frente a los propósitos e intereses disciplinares en la intervención, por demás ligados a las políticas sociales institucionales y a los objetivos académicos, garantizando al tiempo, el logro de los objetivos individuales de los futuros profesionales, entendiéndose de manera incuestionada que serían los mismos de los grupos poblacionales *intervenidos*, dado su *innegable* carácter de beneficio común y el haber sido *consultados*. De esta manera se forjaron perfiles profesionales con las siguientes características:



*... con la capacidad de liderar procesos, de tomar decisiones y de generar cambios estructurales, para ello debe necesariamente ser un profesional que tenga la habilidad de comunicarse, de darse a entender y de escuchar a los demás* P24: EE

*...debe ser una persona creativa, innovadora, reflexiva, critica, capaz de decidir y actuar de forma independiente, libre responsable y que pueda potencializar sus propios recursos internos y externos y los de los demás dirigiendo sus acciones hacia un desarrollo social y humano sostenible.* P17: EE

Por lo tanto, el aspecto referido al reconocimiento y respeto por todo *otro* distinto, que fue asumido en el documento curricular, como por algunos docentes, estudiantes y directivos, tanto en la relación pedagógica, como en la intervención de los estudiantes, no resultó ser una práctica consistente, pues en uno u otro ámbito, la individualidad de sus participantes se evidenciaba en primer lugar, y por lo tanto, los lazos sociales y comunicativos que se tejieron, en muchas ocasiones, fueron *utilizados* según los intereses que uno u otro actor perseguían en ese momento, aunque no se deja de mencionar y por lo tanto de pensar, que el fin, tanto de la intervención como de la educación en trabajo social, estaba dirigido desde siempre a superar las injusticias sociales, la inequidad y la desigualdad creciente en la sociedad, así como al fomento de sujetos de derechos, y en el caso particular de la ciudad de Cartagena, a vincular las necesidades sociales, las demandas institucionales y organizacionales con la oferta universitaria (Ibid).

Por lo tanto, hablamos que se produjo una educación para intervenciones sociales en Trabajo Social, instrumental y estratégica, reforzada eso si, en principios macroéticos definidos desde la misma profesión y con base al contexto inmediato. En ese sentido, el potenciamiento de una autonomía y su articulación con el dialogo, la solidaridad y la responsabilidad social de sus educandos, como procedimiento para una ética en la formación e intervención social, no fue una intención. La noción de ciudadanía estuvo centrada entonces, en el sujeto capaz de intervenir, más que en el sujeto a formar desde la intervención social. Es decir, con esta educación se formaron profesionales exitosos, más que ciudadanos interesados en un diálogo comprensivo y auténtico con *los otros*, por encima de sus intereses profesionales, lo que según Habermas no es muestra de solidaridad y comprensión lingüística hacia los demás, y mucho menos del logro de autonomía, aspectos estos que no desliga de una noción de ciudadanía. Lo anterior, pese a que el documento curricular fue muy explícito al platear prioritariamente que lo que interesaba a la universidad desde el Trabajo Social era abordar imaginativamente desde la investigación los problemas de la sociedad, junto a procesos gestionarios,

administrativos, organizativos y promocionales de instituciones, organizaciones y estamentos de la sociedad civil y el Estado, fundamentados en paradigmas teóricos y con una responsabilidad ético social (Lago, D., et. al, 1994b), por ello el énfasis estuvo en el área de gestión social que perfilaba un trabajador social como interventor-asesor del aspecto social (Piñeres, 1992: 1), así como “el rescate de corrientes, enfoques y metodologías de la profesión que habían sido opacadas en la implementación del currículo anterior” (Ibid)

### **Individualidad y Solidaridad, Sentido Moderno de la Autonomía para la Educación Superior en Trabajo Social**

Con base a los resultados de esta investigación se propone entonces, desde la teoría habermasiana el potenciamiento de una educación superior en trabajo social en clave de modernidad. Una educación para la ciudadanía, que potencie sujetos autónomos y solidarios que contribuyan desde la intervención social a resignificar la sociedad contemporánea, marcada por fuertes conflictos sociales y culturales derivados de las tensiones entre el proceso de modernidad/modernización, que trajo consigo un individualismo y quiebre de los lazos sociales y comunicativos, lo cual es posible reestablecer a partir de la recuperación de la capacidad de lenguaje de los sujetos, para hablar de sus condiciones de vida, para pronunciar discursos que develen aquello que está roto y las circunstancias de su ruptura.

*Al referirse a una educación en clave de modernidad, ... uno de los primeros pasos para enseñar a los alumnos la importancia de la democracia<sup>n</sup> y de la ciudadanía, es convertir, efectivamente, el respeto a los derechos tanto de los estudiantes como de los docentes, en un principio orientador de la acción pedagógica. Un primer momento de reflexión, tanto para los docentes como para los estudiantes, se referirá a definir qué es la autoridad pedagógica y un marco normativo que structure y regule las interacciones y prácticas diarias en la universidad. Con esto, además de producir un debate en torno a los valores y principios que norman la actividad y las interacciones, se puede reducir la experiencia de la arbitrariedad, el autoritarismo y el desapego a las normas que, en un cierto sentido, van ayudando a construir un tipo de relación social, que después será considerada normal en el espacio público... (Cerdea, et. al., 2004: 77).* Debe entenderse entonces, la autonomía, como un ejercicio de libertad *positiva* en la intersubjetividad, para poner en cuestión los acuerdos a los que se haya llegado, para criticar los conformismos y los poderes establecidos, haciéndose responsable de su crítica para tratar de crear una situación mejor, sin prejuicios ni afiliaciones a algo más *poderoso*.

En este sentido, la autonomía es expresión de autorrealización personal, pero también se sustenta en la solidaridad social y el respeto por los derechos humanos, configurándose la libertad e igualdad, como los valores básicos de la vida humana en sociedad y esto se articula con los desafíos modernos de la educación superior, es decir, que no sólo se pretenda educar a las personas para el desarrollo técnico-económico sino también, hacia la formación en los valores que la democracia requiere. Vale resaltar que en esos momentos en el plan de estudios se infirió como componentes de calidad en la educación en trabajo social, entre otros, el potenciar un estudiante *libre, autónomo, solidario, ético, siendo lo humano esencial para el desarrollo de un pensamiento innovador, revolucionario desde la conciencia y el espíritu* (Hernández, et. al, op. cit.: 16), razón de más para pensar que tal concepción de autonomía en el estudiante era aquí asumida claramente, más aun cuando, considerando los nuevos espacios y formas de intervención que se vislumbraban se estableció en dicha propuesta curricular que *...el trabajador social tiene su compromiso, en el dialogo, en la comunicación significativa con la comunidad como gestora, solidaria y contestataria directa de sus derechos...* (Lago, D., et. al., 1994d: 14)

Y es que al enseñar una disciplina como el Trabajo Social en este marco de autonomía, se busca que el estudiante encuentre respuestas a sus propias preguntas por medio de prácticas, pensamiento crítico, confrontación discusiva de puntos de vista con los de los demás, de manera que estas actividades tengan sentido para él, desde su individualidad y para los otros con los que se relaciona, desde una relación de tipo solidaria y dialógica. Así, el desarrollar la autonomía como competencia comunicativa, en la educación universitaria contemporánea, significa que docentes y estudiantes, principalmente, lleguen a ser capaces de pensar por sí mismos con sentido crítico, y que mediante el diálogo con los *otros*, se asuma así mismo y asuma a los demás como legítimos *otros*, posibilitando y considerando los puntos de vista propios, así como los de éstos, como un acto de comprensión lingüística, hacia el horizonte de construir normas que de forma co-responsable, guíen el actuar de todos y cada uno de los participantes en el ámbito universitario, tanto en el aspecto moral como en el intelectual. Tal sentido de la autonomía



vinculado al discurso, es compatible con lo planteado por Teresa Matus en cuanto a la intervención del trabajo social por cuanto “el Trabajo Social no opera en primer lugar con objetos tangibles sino con el discurso como tangibilidad, como condición de posibilidad” (2002: 86).

## BIBLIOGRAFÍA

**BOLAÑO, Navarro Nancy.** (2003). Elementos para el mejoramiento del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena a partir de la caracterización de los estudiantes año 2002 —2003. Cartagena (Paper).

**CERDA, Ana María, et. al.** (2004). El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes, Primera edición, LOM Ediciones, Santiago de Chile.

**CHOMSKY, Noam.** (1968). El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral, Barcelona.

**CONTRERAS, Domingo, José.** (2001). La autonomía del profesorado, Tercera edición, Ediciones Morata, Madrid.

**CORTINA, Adela y Emilio MARTÍNEZ.** (1998). Ética. Ediciones Akal, Madrid.

**CORTINA, Adela.** (2000). La ética discursiva. En: Historia de la ética. Victoria Camps, Editora. Editorial Crítica, Barcelona.

**DOMÍNGUEZ, León José.** (1996). Facilitar el aprendizaje. La evaluación inicial en sus aspectos generales y un modelo de aplicación en el área de ciencias sociales. En: Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza, UNED Centro Asociado De Sevilla, Sevilla. p. 43 – 112.

**HABERMAS, Jurgen.** (1981) (1983). La reconstrucción del materialismo histórico. Taurus, Madrid.

\_\_\_\_\_. (1987). Teoría de la acción comunicativa Volumen II, Taurus Ediciones, Madrid.

\_\_\_\_\_. (1989). 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.

\_\_\_\_\_. (1996). Textos y Contextos. Traducción e introducción de Manuel JIMÉNEZ REDONDO. Título original "Texte und kontexte" Editorial Ariel, S.A. Primera edición. Barcelona.

\_\_\_\_\_. (1999). La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Ediciones Paidós, S. A., España.

\_\_\_\_\_. (2000). La constelación nacional: Ensayos críticos, Editorial Paidós, Barcelona.

**HERNÁNDEZ, Javier, y PIÑERES, Dora.** (1992). Elementos fundamentales para el diseño de un currículo de Trabajo Social. Universidad de Cartagena. Cartagena. Paper.

**HERNÁNDEZ, Javier, et. al.** (1993). Estudio de las condiciones pedagógicas de implementación del currículo. Realización y perspectivas 1992-1993. Universidad de cartagena. Cartagena.

**LAGO, Diana, et. al.** (1994a). Estudio sobre la elección de la carrera y el plan de vida de los estudiantes del programa de Trabajo Social. Universidad de Cartagena. Cartagena.

\_\_\_\_\_. (1994b). Facultad de Trabajo Social. Universidad de Cartagena. Ponencia presentada en el II encuentro Regional de Investigación: Proceso de enseñanza aprendizaje del Trabajo Social en Centro América y Panamá. San José (Costa Rica).

\_\_\_\_\_. (1994c). Investigación: La formación del trabajador social desde el currículo 1992. Opiniones de los estudiantes de I y II semestre. Universidad de Cartagena. Cartagena.

\_\_\_\_\_. (1994d). La profesión de Trabajo Social: concepción, campos de acción y factores de éxito. Estudio investigativo realizado con los estudiantes.

Universidad de Cartagena. Cartagena.

**MAJANA, María, et. al.** (1993). Sistematización de los procesos de evaluación y seguimiento académico a la implementación del proyecto de rediseño curricular de la facultad de Trabajo Social. Universidad de Cartagena. Cartagena.

**MALDONADO, Gracia Miguel Ángel.** (2005). Las competencias, una opción de vida. Metodología para el Diseño Curricular. ECOE Ediciones, Bogotá.

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

**MATUS, Teresa.** (2004). Escenarios y desafíos del Trabajo Social en América Latina. En: Revista Colombiana De Trabajo Social, N° 18, CONETS. Programa de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad De Caldas, Manizales.

**PÉREZ de Bula, Isabel, et. al.** (1993). Los programas de Trabajo Social en Colombia. Propuesta de Investigación. Universidad de Cartagena. Cartagena.

**PIÑERES, Dora.** (1992). Planteamientos básicos del currículo de pregrado de Trabajo Social. Sistematización (Reseña crítica). Universidad de Cartagena. Ponencia en Seminario Regional Andino de ALAETS. Medellín.

**PIÑERES, Dora y HERNÁNDEZ, Javier.** (1992). En nuevo currículo para una época en transición. Universidad de Cartagena. Cartagena.

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

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.** (1992). Currículo de Trabajo Social, Cartagena.

---

#### BIOGRAFIA

#### LILIANA PÉREZ MENDOZA

Trabajadora social (U. de Cartagena), Especialista en administración de programas de desarrollo social y en teorías, métodos y técnicas de Investigación social (U. de Cartagena), Magíster en Trabajo Social (Pontificia Universidad Católica de Chile),

Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena. Directora de la Investigación: *Cuando la autonomía está más allá del individuo mismo. A propósito del develamiento de los discursos sobre autonomía en la educación superior en Trabajo Social*. Miembro del grupo de investigación: Cultura, Ciudadanía y Poder en Contextos Locales, reconocido en Categoría C, por Colciencias. e-mail: lperez2#@unicartagena.edu.co / lperez1@puc.cl

## NOTAS AL PIE

\* El artículo se basa en apartes de la investigación “Cuando la autonomía está más allá del individuo mismo. A propósito del develamiento de los discursos sobre autonomía en la educación superior en Trabajo Social”, financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones y la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena. El mismo fue aceptado como ponencia en el 34º Congreso Mundial de Escuelas de Trabajo Social realizado en Sudáfrica del 20-24 de Julio de 2008.

<sup>1</sup> Según Adela Cortina, el proyecto moderno entra en crisis al no resignarse 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 defenderlas 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 (fundamento 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” (2000: 535).

<sup>2</sup> Recordamos que según Cortina, la solidaridad se constituye en fundamento y expresión de ciudadanía (op. cit.).

<sup>3</sup> Vale mencionar que el ejercicio profesional de los trabajadores sociales locales se circunscribía a la ejecución de proyectos sociales, en menor medida al trabajo independiente y directo con ONG’s sobre todo en las áreas de salud, familia y comunidad, a la docencia y la investigación, y muy pocos casos a la administración y dirección (Hernández y Piñeres, 1992: 8-9).

<sup>4</sup> Ver también: Lago, D., et. al., 1994d: 13

<sup>5</sup> Los datos que se presentan hacen parte de la investigación adelantada en el año 2003, por la docente Nancy Bolaño Navarro, Elementos para el mejoramiento del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena a partir de la caracterización de los estudiantes año 2002 —2003. Cartagena (Paper). Cuando se realizó el estudio, el programa tenía matriculados un total de 301 estudiantes hasta el mes de Noviembre 2003, tomándose como muestra el 62.49% del estudiantado (correspondiente a 189 estudiantes de los 10 semestres de estudios), lo que proporciona un alto margen de representatividad.

<sup>6</sup> Planteamientos básicos del currículo de pregrado de Trabajo Social (Piñeres, D., 1992), Elementos fundamentales para el diseño de un currículo en Trabajo Social (Hernández y Piñeres, 1992), Un nuevo currículo para una época en transición (Piñeres y Hernández, 1992).

<sup>7</sup> Es importante aclarar, que cuando se asume el análisis del discurso se hace referencia al análisis de un texto, es decir, a un producto, a las palabras que aparecen sobre las páginas. En este sentido, tal análisis excluye la consideración acerca de la forma como se produce y recibe el texto, como menciona Chomsky (1996), es en pocas palabras un examen del texto.

<sup>8</sup> EE (Entrevista Estudiante), ED (Entrevista Docente)

<sup>9</sup> “Su análisis se efectúa en relación a lo que el currículum pretendía poner en juego como elementos valiosos para la enseñanza, de manera que el docente puede someter a escrutinio tanto la forma

en que ha realizado el currículum en la práctica como el valor de lo que éste prometía, dadas las condiciones de enseñanza” (Contreras, 2001: 87).

<sup>10</sup> Para mayor ampliación se pueden consultar los trabajos de: Hernández, J., et. al. (1993); Majana, M., et. al (1993), Lago, D., et. al. (1994a); Lago, D., et. al. (1994b); Lago, D., et. al. (1994c).

<sup>11</sup> Según Maldonado “el currículo debe propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas, metodológicas, cooperativas y éticas”. (2005: 124).

<sup>12</sup> No hay que desconocer que “el currículum necesita ser siempre interpretado, adaptado, e incluso (re)creado a través de la enseñanza que realiza el profesor”, como lo expresa J. MC DONALD (Citado en: Contreras, op. cit: 86).

<sup>13</sup> “En el contexto de una democracia moderna, la «autonomía» ha de entenderse a la vez como «libertad negativa» y como «libertad positiva» en el sentido que Isaiah Berlin confiere a estos términos; es decir, el derecho a gozar de un espacio de libre movimiento, sin interferencias ajenas, en el que cada quien puede ser feliz a su manera, y también el derecho a participar activamente en las decisiones que me afectan, de suerte que en la sociedad en que vivo pueda contemplarme como «legislador», como interlocutor válido en la elaboración de las leyes” (Cortina y Martínez, 1998: 178).