



Liliana Pérez Mendoza**

* El artículo es resultado de la investigación "Cuando la autonomía está más allá del individuo mismo". A propósito de los discursos sobre autonomía en la educación en Trabajo social", financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones y la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena. Fecha de inicio: octubre de 2006, fecha de terminación: octubre de 2007, Resolución 2409 de octubre 2 de 2006. Este artículo fue presentado como ponencia en el II Coloquio Colombiano de Investigadores en Ciudadanía, realizado en Cartagena del 3 al 5 de septiembre de 2008.

** Trabajadora social (Universidad de Cartagena), 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 de la Universidad de Cartagena. Miembro del Grupo de Investigación Cultura, Ciudadanía y Poder en Contextos Locales, registrado y reconocido en Categoría C, por Colciencias.
E-mail: lperez2@unicartagena.edu.co, lperez1@uc.cl

Formación ciudadana en la educación superior desde la autonomía como competencia comunicativa. La formación profesional en Trabajo social*

Resumen

Formación ciudadana en la educación superior desde la autonomía como competencia comunicativa. La formación profesional en Trabajo social

El artículo presenta apartes de la investigación "Cuando la autonomía está más allá del individuo mismo", desarrollada en la Universidad de Cartagena, la cual parte del reconocimiento de una de las exigencias de la educación superior contemporánea como es la formación para la autonomía y la ciudadanía de los educandos, analizando el caso de la educación en Trabajo social, a partir de la pregunta acerca de la forma como es entendida y desarrollada la autonomía tanto en el currículo como en la relación pedagógica de docentes y estudiantes. El análisis se fundamenta en la constelación conceptual de la autonomía como competencia comunicativa surgida desde la ética del discurso y la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

Abstract

Education for citizenship in higher education, based on autonomy as a communicative competence. Professional formation in Social Work

This article includes extracts from the research project "When autonomy lies beyond the individual" (carried out at the Universidad de Cartagena), which stems from the recognition of one of the requirements of contemporary higher education: autonomy and citizenship formation. Taking into account the formation in the field of Social Work, this investigation wonders about the ways in which autonomy is understood and developed in the curriculum as well as in the pedagogic relationship between teachers and students. The analysis is based on the conceptualization of autonomy as a communicative competence, as described by the ethics of discourse and the theory of communicative action by Jürgen Habermas.

Résumé

Formation civique dans l'éducation supérieure. Depuis l'autonomie comme compétence communicative. La formation professionnelle en Travail social

La nouvelle société de l'information et la communication esquisse une nouvelle approche à la lecture mise en rapport directement avec les supports utilisés. On devrait commencer donc à penser à d'autres façons de coder l'information. Le texte électronique et les moyens audiovisuels sont aujourd'hui la grande offre. Mais, est-ce que l'incorporation de l'e-book soulève des doutes autour de son possible développement et incidence dans les processus de l'enseignement développés dans la classe? La mise en marche d'une ressource numérique comme le livre électronique réduira le creux entre la culture offerte dans les écoles et la culture avec laquelle les élèves interagissent hors de l'école. Cela impliquera une plus grande intégration de l'institution scolaire dans le contexte de la société.

Palabras clave

*Autonomía, formación ciudadana, educación superior, competencia comunicativa, Trabajo social
Autonomy, education for citizenship, higher education, communicative competence, Social Work
Autonomie, formation civique, éducation supérieure, compétence communicative, travail social*

Introducción

S

egún Martín Hopenhayn:

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).

De esta manera, la educación, “en su concepción de modernidad nació para formar ciudadanos” (Magendzo, 2004: 7), orientados hacia la productividad y la autonomía. Debido a esto, aquella debe asumir, como reto, la generación de una transformación social que aborde las nuevas condiciones sociopolíticas, económicas y culturales de la sociedad actual, a partir de la preparación de “ciudadanos capaces de lidiar, incidir y participar en dichos cambios como personas con voz ciudadana” (p. 44). Más aún, en el caso particular de la educación superior, esto último, además de un reto, es una necesidad, a fin de cumplir con la misión de generar un capital social¹ que contribuya a acrecentar y a cualificar el perfil de una sociedad, de un país, en el marco de un Estado social de derecho.

La educación, a través de

[...] la formación ciudadana[,] refuerza su sentido colectivo al crear “capital social” que se traduce en el grado de confianza existente entre los actores sociales, las normas de comportamiento cívico practicadas y el nivel de asociatividad que caracteriza a sus miembros (Magendzo, 1999: 29).

Entonces, si la educación crea capital social en una sociedad, potencia también la base social para una mayor participación democrática. Es allí cuando una *educación para la ciudadanía* “asume su pleno sentido, cuando contribuye a formar ciudadanos —sujetos de derechos—” (p. 29) y este sujeto de derechos se gana el respeto y la confianza de los “otros”, mediante su capacidad de racionalidad y de argumentación, para defender los derechos de los demás, en tanto también son los propios, asumiéndose que todos somos corresponsables en la definición y ejercicio de los mismos.

1 Algunos autores, como Robert Putman, definen el *capital social* como “un conjunto de atributos que están presentes en una sociedad y que constituyen intangibles que favorecen los emprendimientos: la confianza, la reciprocidad y la acción social con arreglo a normas compartidas. Estos atributos potencian formas de acción social que propenden a los acuerdos y la acción en común por la vía de redes o de conductas asociativas. El capital social no es la participación grupal en sí misma, sino los factores intangibles que lo explican y que generan consecuencias positivas” (citado en: Serrano, 2002: 5). Por su parte, otros como Keneth Newton, lo entienden como “un fenómeno subjetivo, compuesto por valores y actitudes que influyen en cada una de las personas que se relacionen entre sí. Incluye confianza, normas de reciprocidad, actitudes y valores que ayuden a las personas a trascender relaciones conflictivas y competitivas para conformar relaciones de cooperación y ayuda mutua” (citado en: Kliksberg y Tomassini, 2000: 29), coincidiendo en que éste articula aspectos como la confianza, la reciprocidad, las normas, la cooperación y la acción conjunta.

Formación ciudadana y educación en competencias

El informe "Higher Education in Developing countries: Peril and Promise", del The International Bank for Reconstruction and Development (2000), enfatiza en que el rol de la educación superior debe enmarcarse en el desarrollo de un sistema nacional de experiencias y valores democráticos, donde las universidades pueden promover proyectos de investigación y debates en estas áreas, principalmente a través del desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades, que, además, deben ser considerados en la educación de los profesionales y los académicos del futuro. Tales temas pueden también abordarse mediante la forma en que las instituciones de educación superior realizan su docencia, y en la provisión de oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus competencias ciudadanas, por medio de organizaciones estudiantiles, mecanismos de participación y otras acciones semejantes (Lemaitre, 2000: 7).

La nueva perspectiva hacia la ciudadanía de la educación contemporánea

[...] implica practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir desde la cotidianidad escolar la noción de la escuela como una "esfera pública" en la cual se manifiestan tensiones y controversias, que deben ser procesadas de manera comunicacional. En este sentido, la escuela puede entenderse como un "orden" basado en una racionalidad comunicativa y un "espacio" de encuentro de sujetos (Osorio, 2003, citado en: Magendzo, 2004: 41).

Por ello, en la actualidad, deja de tener sentido una educación limitante de la libertad y la autonomía de las personas, por cuanto se con-

vierte en un sistema que reprime y contraviene los mínimos de realización humana. La formación ciudadana, por el contrario, apunta preferentemente al desarrollo de habilidades sociales, a la formación ética y moral, al crecimiento personal y a la comprensión de los problemas y temas emergentes, como el del medio ambiente, los derechos humanos, la tolerancia y la discriminación, la diversidad cultural y social, la sexualidad y el género, la violencia, los cuales entran a disputar el espacio y el tiempo curricular disponible con los contenidos. Su tarea es esclarecedora y busca soluciones de manera colectiva. Su sentido último es, en consecuencia, aportar a la transformación y a producir aquellos cambios que aseguren incrementar la ciudadanización democrática de la sociedad (Magendzo, 1999: 9).

En este sentido, Pablo Salvat propone un tipo de

[...] pedagogía en una ética cívica pública en la cual todos los ciudadanos sean reconocidos como sujetos de derecho y con competencia comunicativa para dirimir conflictos, acciones, decisiones y llegar a acuerdos en ámbitos en los cuales se juegue el destino de cada cual y de la vida en común, [cuyas bases sean] educar en una capacidad de crítica o cuestionamiento de las normas establecidas; desarrollo de capacidad de argumentación y elaboración discursiva; reconocimiento recíproco entre sujetos con un igual derecho de expresión y crítica; [pero donde también sea importante] el reforzamiento del poder comunicativo basado en el reconocimiento para todos, de un igual derecho a esgrimir derechos, a expresarlos y demandarlos (fuera y dentro de las instituciones) (2002: 213).

Esto, con la idea de fortalecer el espacio público, la ciudadanía y la solidaridad, una apropiación del espacio público en donde los ciudadanos se puedan reconocer y reencontrar

como miembros de una comunidad, con historia y tradiciones comunes, como sujetos de derechos.

Es aquí donde el aporte de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas ofrece luces, por cuanto posibilita potenciar el discurso y el debate, como espacio constructor de lo público, que permita un diálogo ciudadano constructor de una moral y cultura política, y donde los ciudadanos estén llamados a actuar para la defensa de los derechos ciudadanos (1998).

Surge, entonces, otro deber de la persona, relacionado con comprender mejor al mundo, y dentro de ese mundo, al otro, lo que significa un tipo de "exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad" (Delors, 1996: 16). Esto incluye un mayor compromiso hacia la solidaridad y la aceptación de las diferencias, todo ello, en razón a que, como menciona Jacques Delors en su informe a la Unesco,

[...] el Siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo (p. 17).

Precisamente por esto, el marco globalizante de la sociedad contemporánea ha de ser contemplado en una propuesta de educación que pretenda asumir la inequidad social existente. De esta manera, el papel de la educación superior debe contribuir a potenciar un ciudadano con competencias acordes con las demandas contemporáneas, pues el rol de la misma estriba no sólo en ayudar a reducir esta inequidad, sino también

[...] y no es menos importante, en ayudar a generar conciencia ciudadana, que permita reflexionar y formarse opinión sobre la sociedad que estamos construyendo, pues de lo contrario, es difícil avanzar hacia el empoderamiento de las personas, supuesto básico de la práctica ciudadana y las posibilidades de cambio social (Cerda et ál., 2004: 53).

Tal empoderamiento implica que las personas sean capaces de exigir espacios de participación política y deliberación frente a sus demandas de beneficios, desde la perspectiva de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Hace más de una década, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) señalaban que

[...] al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad (1992: 119).

En este sentido, el *Libro Blanco de la Comisión Europea* señala la importancia de una formación en *competencias*,² que queda registrada no sólo en el *currículo*, sino también en la *relación pedagógica* entre el docente y el estudiante, en un modelo de relación no "centrado ni en el educador ni el educando, sino en la relación

2 "El Libro Blanco de la Comisión Europea define las *competencias* como una capacidad individual para realizar un conjunto de tareas o de operaciones y el principio de la regulación por normas o estándares de calidad. Al mismo tiempo, observa que la referencia a la noción de profesión u oficio tiende a desaparecer y en su lugar se habla, más bien, del dominio de un conjunto de competencias, sin referencia un contexto profesional particular" (citado en: Valle et ál., 2000: 112).

interpersonal que se desarrolla entre uno y otro" (Magendzo, 1986: 25), en un intercambio dialógico, porque

[...] la institución escolar contemporánea tiene el propósito de promover condiciones de aprendizaje para la autonomía, para ser libre, para escoger y escogernos entre distintas formas de concebir, de construir y disfrutar la vida (Gómez, 1998, citado en: Correa, 2004: 110-111).

Hopenhayn señala que de lo que se trata, en cuanto al propósito de la educación,

[...] no sólo es cuestión de contar con una población con más años de educación formal. Hay que aprender más, pero sobre todo aprender distinto. Es necesario adquirir las destrezas que se requieren hoy para incorporarse creativamente en las nuevas formas de trabajo, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones (2003: 176).

Es esta racionalidad la que hace reflexiva la práctica, no sólo social, sino también profesional. En esta última,

[...] la idea del profesional reflexivo que ha desarrollado SCHÓN (1983; 1992), trata justamente de dar cuenta de la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas disponiendo de repertorios técnicos; aquel tipo de actividades que, como la enseñanza, se caracterizan por actuar entre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor (Contreras, 2001: 77).

Por ello, la capacidad de reflexividad, de argumentación y de establecer consensos sobre normas de acción colectiva, señaladas por la ética del discurso y la teoría de la acción comunicativa, tiene especial sentido cuando

se habla de educación superior. Esto se debe a que, en ocasiones, los problemas y las situaciones a las que se enfrentan sus egresados, en su ejercicio profesional, van mucho más allá de exigir una actuación de especificaciones técnicas o instrumentales, pues requieren un ejercicio de análisis, considerando elementos de carácter humano y social, que se constituyen en condicionantes que van a evidenciar su sensibilidad social, su solidaridad, su capacidad de diálogo y de interrelación social, su reconocimiento y respeto por las diferencias, y esto dice mucho del carácter ético en que se fundamenta cualquier acción profesional.

En la actualidad se habla de *competencias*, en la forma como tradicionalmente han sido entendidas en la educación superior, es decir, para la acción instrumental del profesional, haciendo referencia todavía a una individualización por fuera del reconocimiento de la relación con otros y de la solidaridad para la construcción de la misma. Pero también se percibe un enfoque más consecuente con el propósito de la educación en la contemporaneidad, por cuanto se reconoce su orientación hacia la construcción del ser, de la persona, en relación con los demás, con quienes comparte el mundo social. Esto apunta hacia una concepción más integral, cuanto más relacionada con la exigencias del mundo moderno, ya que

[...] las nuevas habilidades, competencias y necesidades de desarrollo del individuo, como la autonomía, la creatividad, la capacidad de indagación y de pensar no pueden sólo plantearse en la perspectiva del desempeño productivo de los sujetos sino como parte de una formación integral, que rescate la humanidad del sujeto más allá de su utilidad y buen desempeño en el mundo productivo, considerando aquí valores intangibles que contiene todo proceso educativo (Pavez, 2003: 8).

Por lo anterior, la educación moderna, como dice Hopenhayn,

[...] aparece como una bisagra para compatibilizar tres grandes aspiraciones de la modernidad: la producción de recursos humanos; la construcción de ciudadanos para que actúen en la política y en la vida pública, y el desarrollo de sujetos autónomos (2003: 178).

Los estudios acerca de la autonomía en la educación superior

Al encontrar la *autonomía* como uno de los aspectos recurrentes en las diversas visiones de la educación superior en la actualidad, se procedió a realizar una revisión general acerca de la forma como se había abordado, hasta ahora, el componente de la autonomía en los estudios en educación. Los resultados hallados dan cuenta de que, en general, estos han girado en torno a tres temáticas:³

1. La autonomía del docente o del profesorado.
2. La autonomía como factor motivacional en los estudiantes y en el aula.
3. La autonomía en los planes de estudios, en las carreras profesionales y en las escuelas.

Luego de esta indagación, quedó claro que la autonomía en la educación ha sido un tema trabajado desde los años setenta, época que coincide con los planteamientos de Paulo Freire acerca de una pedagogía de la autonomía, lo cual pudo haber sido algo que impulsó no sólo tales estudios, sino también su perspectiva.

Además de las temáticas ya mencionadas, la autonomía en la educación se ha asociado a múltiples y diversas variables, como la motivación, las diferencias individuales, el poder, la autoridad, la libertad, el control, la toma de decisiones, el clima organizacional, los recursos, el afecto, la actitud del docente, las estra-

tegias pedagógicas, el trabajo en el aula, las competencias, la argumentación de los estudiantes, el contexto educativo, la flexibilidad, el compromiso, las prácticas educativas y el plan de estudios. Lo que tal revisión muestra es que aún la autonomía no aparece planteada en un marco ético discursivo.

Este análisis dio paso para considerar que, en la actualidad, siempre serán necesarios estudios y propuestas que asuman el tema de la autonomía en la educación, y de manera particular, en la educación superior. Más aún, cuando las tensiones producidas por el proceso modernidad-modernización imponen contradicciones y diferencias, nuevos órdenes sociales, económicos, políticos y culturales, que desafían la educación, sobre todo aquella que pretende intervenir hacia el fomento de una sociedad diferente, más justa y con mayor bienestar colectivo, derivado del diálogo y las interacciones sociales.

A partir de aquí surgieron preguntas relacionadas con lo que podría estar sucediendo con la educación superior para la intervención social, más exactamente en la formación profesional en Trabajo social. ¿Está ella orientada en el sentido moderno de educar hacia la autonomía y la ciudadanía?, ¿sigue siendo una educación dirigida netamente hacia la acción instrumental en su intervención social o incluirá, además, componentes dialógicos y comprensivos que dan cuenta de su fundamentación ética?, ¿con qué marcos éticos y teóricos está orientada? Para responder estos interrogantes, se indagó en la educación universitaria en Trabajo social; en primer lugar, sobre su desarrollo histórico en América Latina y Colombia; y, en segundo lugar, acerca de la conceptualización que se tiene de *autonomía* y los modelos pedagógicos que la han orientado, tanto en un marco más general como en el caso colombiano.⁴

3 Se consultó documentación y bibliografía existente en la base de datos Education Resources Information Centre (ERIC).

4 Se hace referencia al caso colombiano, dada la relevancia de esta información para enmarcar esta experiencia investigativa.

La educación superior en Trabajo social: desarrollos y modelos

En la educación en Trabajo social, las *competencias* han sido asumidas como el potencial que deriva en un comportamiento integral y por ello se orienta hacia una formación también integral, de los sujetos, para la ciudadanía y la productividad.

Las competencias de acción profesional están imbricadas con diversas competencias técnicas, académicas, sociales y culturales. Aluden a un saber hacer, que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata, en síntesis, de la capacidad para resolver problemas, que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas, acompañada de elementos teóricos y actitudinales (Castañeda y Salamé, 2003). Nótese aquí que éstas se articulan a una actuación individual para un ejercicio profesional, pero también para uno ciudadano, sin quedar mencionado si las mismas se construyen más allá del individuo mismo, en su relación con los otros, en el reconocimiento de ese otro como legítimo otro.

En el caso de Colombia, las unidades académicas de Trabajo social, a través del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets), han avanzado la discusión acerca de la unificación de un currículo mínimo y unos objetivos y competencias profesionales, académicas y personales básicas a desarrollar y evaluar en los educandos, a través de procesos de flexibilidad académica, para dar respuesta a los parámetros de calidad de la educación superior, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Conets, 2004).

Hace más de una década, en Colombia se plantearon algunas competencias profesionales para la formación en Trabajo social, que tendrían que ver con esta perspectiva en educación superior, como, por ejemplo: ser personas íntegras éticamente e idóneas en el desarrollo social; comprometidas con los desarrollos hu-

manos y, por tanto, responsables y solidarios; actitud de diálogo y manejo de la concertación y la negociación horizontal y vertical; manejo idóneo de la comunicación oral y escrita, y de la captación, la interpretación y la difusión de la información (Vargas, 1997: 6, 7 y 16).

Al indagar más específicamente sobre las escuelas de Trabajo social que, en Colombia, incluyen de manera explícita, en sus planes de estudio, el tema de las competencias que, de una u otra forma, estarían orientadas hacia la autonomía y la ciudadanía, se encontró que, por ejemplo, en el programa de Trabajo social de la Universidad de la Salle se elaboró una propuesta sobre el tipo de competencias a desarrollar en las prácticas académicas de los estudiantes de esta carrera, a fin de fortalecer la construcción disciplinar (Torres y Zapata, 2002). En ésta, se sostiene que el tema de las competencias, en primer lugar, implica tener en cuenta el desarrollo cognitivo; en segundo lugar, el desarrollo conceptual y, en tercer lugar, la aplicación y la actuación en un contexto específico. Por ello, las autoras definen la *competencia* como un saber hacer en un contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un estudiante pone a prueba en una aplicación o resolución en una situación determinada. La actuación en las competencias cobra sentido en acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo. Se hace referencia entonces a competencias del conocer y el hacer, pero no al ser, con las cuales la autonomía también está relacionada.

Ahora bien, al analizar los modelos pedagógicos que se han utilizado en la educación en Trabajo social, se halló que en ésta se han planteado y asumido diferentes modelos, sobre todo en América Latina y en países como Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, tales como: el positivista, el postpositivista, el crítico, el constructivista y el modelo colaborativo, los cuales no se distancian de los asumidos en el contexto más amplio de la educación.

Se evidencia, en síntesis, que los límites entre un modelo de enseñanza y otro son a veces difusos, y de igual manera sucede en el ejerci-

cio docente, puesto que en él se ponen a prueba diversos enfoques, incluso algunas veces de manera inconsciente, por lo que el impacto de estos en la educación son variables y contrapuestos. Por ello, para Mari Ann Graham, en la docencia en Trabajo social, "Tan importante como la autenticidad personal, como la congruencia, es también la cuestión de congruencia con los valores profesionales y la ética" (1997).

Probablemente habrá tantos enfoques de educación superior en Trabajo social como docentes haya, y lo más seguro es que en sólo uno de ellos tenga lugar encontrar muchos de estos modelos. Lo importante es establecer el carácter ético y teórico que los transversaliza; si permite la participación de todos sus actores, su reflexividad, su argumentación discursiva, su cuestionamiento en un ambiente de respeto y de reconocimiento de todo otro, que interactúa en la relación pedagógica, llámese estudiante o docente; si hay acuerdos voluntarios y no coaccionados sobre las normas que guían las prácticas; su perspectiva social y ética, a fin de contribuir a formar profesionales para una intervención social que, en tanto es instrumental, también tiene claros fundamentos axiológicos.

A partir de todo lo anterior, interesó entonces indagar acerca de cómo se estaba entendiendo la autonomía en la educación superior en Trabajo social, tomando como referencia un caso, el de la Universidad de Cartagena. Para ello, se propuso su análisis desde el currículo y la relación pedagógica, siguiendo los planteamientos del *Libro Blanco de la Comisión Europea*, que ya fueron mencionados.

En cuanto al *currículo*, para tal indagación se tuvo en cuenta varios conceptos del mismo, que aunque para algunos son considerados yuxtapuestos, en la investigación fueron entendidos como complementarios y articulados al planteamiento de una educación para la formación ciudadana. Por ello, mientras tradicionalmente ha sido asumido como documento, programa de contenidos, plan de estudios, organización de la experiencia educativa —de lo cual dan cuenta los conceptos de Shubert, Rue, Díaz y la legislación colombiana—,⁵ en otro momento se asume como construcción sociocultural, práctica educativa, objeto de acción simbólico y con claros fundamentos epistemológicos, como lo definen autores con Shirley Grundy, Lawrence Stenhouse y George J. Posner.⁶

5 Entendido como el conjunto de conocimientos, un programa de actividades planificadas, de resultados pretendidos de aprendizaje, de experiencia, de temas y destrezas, un programa que proporciona contenidos y valores en los alumnos, y como reconstrucción social (Shubert, citado en: López, 2001: 59), y además, como una estructura académica o plan de estudios, un contexto normativo de la interacción humana y una experiencia educativa (Rue, 1994, citado en: López, 2001: 63). Mientras que en el contexto colombiano, en 1997, Mario Díaz, "apoyado en la teoría de las transmisiones educativas define el currículum como: el cuerpo de conocimientos o como tradicionalmente los llamamos, contenidos seleccionados, organizados y distribuidos considerados legítimos en toda institución educativa" (citado en: López, 2001: 66). Por otro lado, la normatividad colombiana en materia de educación lo define como "el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional" (Colombia, Congreso de la República, 1994).

6 "El currículo no es un concepto abstracto sino una construcción social-cultural. Es una forma de organizar el conjunto de prácticas educativas humanas, por lo tanto, el currículo no debe buscarse en las estanterías de las instituciones educativas o de los profesores, sino en las acciones de las personas que forman parte del contexto educativo" (Grundy, 1994: 20-21, citado en: Correa, 2004: 114). "El currículo es más bien un curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere [...]" (Stenhouse, 1984, citado en: Posner, 1998: xxvi). "Es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza) que sólo pueden comprenderse y comprobarse en una clase" (Posner, 1998: xxvi).

Tal complementariedad encuentra mayor sentido si se tiene en cuenta que

Desde la propuesta inicial de la CEPAL y la Unesco (1990), como es sabido, el currículo se ha debatido entre el logro de dos objetivos centrales: la educación al servicio de la competitividad y la formación ciudadana. [Siendo éstos] Dos objetivos que responden a racionalidades distintas, una más bien instrumental y la otra axiológica, pero que necesariamente deben entrar a dialogar, si se desea que la educación haga su aporte al proyecto de la modernización con una mirada y un ethos de modernidad (Magendzo, 1999: 1).

Por lo que, tanto el carácter instrumental como el axiológico, han de estar tanto escritos y fundamentados en documentos y en las prácticas derivadas y resignificadas constantemente en el devenir pedagógico de la formación, en este caso, universitaria.

En cuanto a la *relación pedagógica*, el planteamiento de Delors señala que

La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de estos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber. Esta noción de autoridad va a evolucionar seguramente, pero sigue siendo esencial porque de ella proceden las respuestas a las preguntas que se hace el alumno acerca del mundo y es la que condiciona el éxito del proceso pedagógico (1996: 166-167).

Además, dicho planteamiento se complementa con el de Araceli de Tezanos, que la asume como “la relación que se establece entre maestros y alumnos institucionalmente, mediatiza-

da por el trabajo, el lenguaje y la afectividad” (1982: 319). Al decir de la misma autora, se trata de una relación

[...] caracterizada por el pasaje de los alumnos de una situación de heteronomía a una situación de autonomía al interior de la institución (1986: 323).

Tal complementariedad se estableció debido a que ambos autores hacen una clara referencia al tema de la autonomía de los educandos y su relación con el manejo de la autoridad y del trabajo por parte del docente.

Con estas claridades y quedando pendiente por resolver, en la investigación, la forma de entender la autonomía y la autoridad, así como su articulación en la relación pedagógica, como situación compleja en el ámbito de la educación, sobre todo en la universitaria, se procedió a iniciar el proceso del análisis del caso de la formación profesional en Trabajo social de la Universidad de Cartagena (Colombia).

El caso de la educación superior en Trabajo social de la Universidad de Cartagena

Al tomar como muestra, en primer lugar, el *currículo* del programa de Trabajo social de la Universidad de Cartagena, aprobado en 1992, se analizaron especialmente los objetivos, los campos de formación, los ejes integradores, la fundamentación y los contenidos por áreas de formación. Sin embargo, hay que aclarar que este currículo fue diseñado hace más de una década, época en cual era muy poco lo que se trabajaba acerca de las competencias en educación.

La carrera de Trabajo social de la ciudad de Cartagena funciona como unidad de formación profesional desde 1969 en la Universidad de Cartagena, primero como programa adscrito a la Facultad de Economía; posteriormen-

te, desde 1975, como unidad académica independiente, a través de lo que se llamó la Facultad de Trabajo social, hasta 1994, fecha desde la cual pasó a ser un programa de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación. En éste, la formación profesional se desarrolla en diez semestres académicos, al cabo de los cuales, previo cumplimiento de los requisitos académicos exigidos, otorga el título de trabajador/a social, de acuerdo con lo señalado en la Ley 80 de 1980. La modalidad es presencial y diurna.

El plan de estudios, que entró en vigencia desde 1993, incluyó cuarenta asignaturas, y fue

[...] 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).

Para el nuevo currículo de Trabajo 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, 1992).

La estructura curricular se fundamentó por áreas de conocimiento, donde cada una de ellas definió ejes integradores por bloques de semestres, con propósitos y perfiles a alcanzar por los estudiantes. Dichas áreas se conjugaron entre sí, perfilando tres *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) y 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: "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 esta información, también se tomó como muestra los estudiantes y los docentes participantes en el diseño y puesta en marcha de este Plan de estudios y los actores directos de la *relación pedagógica*, así como los directivos de la carrera.

Algunas de las características sociodemográficas⁷ generales de estos *estudiantes* fueron:

- El 97,88% eran mujeres, mientras que el 2,12% eran varones.
- 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 (87%) y el 13% eran casados, vivían en unión libre, eran separados o viudas.
- El 12,1% tenía hijos, de los cuales el 89% tenía un sólo hijo, mientras que el 11% restante tenía más de uno.

7 Bolaño (2003). En esos momentos el programa tenía matriculados un total de 301 estudiantes hasta el mes de noviembre de 2003, y para este estudio se tomó una muestra del 62,49% del estudiantado (correspondiente a 189 estudiantes de los diez semestres de estudios), lo que proporciona un alto margen de representatividad.

- El 55% era oriundo de Cartagena, y el 73,5% vivía con su familia de origen.
- El 80,8% se ubicaba en los estratos uno, dos y tres.
- El 62,9% provenía de colegios oficiales.
- El 47,6% de los estudiantes había realizado otros estudios de carácter formal e informal.

La muestra que se seleccionó para la investigación fue de doce estudiantes, de los cuales el 50% cursaba VIII semestre, y el otro 50%, IX semestre. De esta muestra, el 100% resultó ser de sexo femenino (la población era de este sexo), y el 58,3% era oriundo de la ciudad de Cartagena, el 24% lo era de diferentes lugares del departamento de Bolívar y, el resto (17,7%), de ciudades como Sincelejo y San Onofre.

En cuanto a los *docentes*:

- Los que se dedicaban sólo a la docencia sumaban el 74,3%, mientras que el resto trabajaba, además, 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% contaba con grado de especialista y de maestría; el 5,7% realizaba estudios de maestría; el 3% señalaba tener doctorado y el 8,5% de los docentes no tenían referenciado su nivel de formación.
- El 51,4% estaba contratado 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 salario integral. El 34,2% tenía contrato indefinido de tiempo completo, mientras que el 11,4% lo tenía de medio tiempo. De estos, el 37% contaba con una dedicación al programa de 5 a 10 ho-

ras; el 25,7%, entre 11 a 15; el 17,7%, entre 16 a 20 horas; el 2,7%, entre 31 a 35 horas; el 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 este estudio fue de doce, de los cuales:

- Uno era, además de docente, director del programa. Cuatro eran docentes contratados de tiempo completo, dos de medio tiempo y cinco de hora cátedra.
- Tres eran hombres, y nueve, mujeres.
- De ellos, uno era filósofo; dos, psicólogos; un estadístico, y ocho eran trabajadores sociales, y tenían entre 1 y 20 años de ser docentes en el programa.

A docentes, estudiantes, directivos y plan de estudios se les aplicó un instrumento de recolección de información diferente, pero que contemplaban algunas preguntas en común, a fin de triangular los datos con los diferentes informantes.

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.

La categoría principal fue la de *autonomía*, 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 mediante el software Atlas-ti y la unidad hermenéutica (HU) trabajada fue: "cuando la autonomía está más allá del individuo mismo", y los documentos primarios fueron el currículo y las entrevistas aplicadas a docentes, estudiantes y directivo del programa.

La técnica utilizada para analizar la información fue el análisis discursivo,⁸ 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.

A continuación se hace una breve mención al proceso seguido en la investigación y los resultados, debido a que la riqueza de la información recogida desborda los límites de este artículo.

El esquema de la investigación y los resultados del análisis de caso

Una de las preguntas generales de la investigación fue: ¿cómo se asumió la autonomía en el currículo de Trabajo social de 1992 de la Universidad de Cartagena, y en la relación pedagógica por parte de docentes, estudiantes y directivos? Más exactamente, ¿desde qué aspectos contextuales, teóricos y éticos fue considerada la autonomía por parte de los participantes en esta educación?

Para resolver esa pregunta, el punto de partida fue el análisis de los fundamentos teóricos y éticos contenidos en el currículo, que permitió ir develando la conceptualización de *autonomía* que se propuso y la que finalmente se desarrolló en este programa académico.

Este análisis de los discursos del documento curricular, que se constituyó en un análisis de contenido, incluyó, además, otros documentos que se elaboraron paralelos a su diseño e implementación, en esta unidad académica.⁹

Los resultados fueron contrastados con el de los diferentes discursos sobre autonomía surgidos en la relación pedagógica, según docentes, estudiantes y directivos participantes de este plan de estudios, quienes también fueron asumidos como unidades de análisis, y a quienes se les aplicó entrevistas semiestructuradas.

De esta forma, el análisis de los discursos, contenidos tanto en el documento curricular como en las entrevistas realizadas a los participantes de la educación en Trabajo social de la Universidad de Cartagena, permitió determinar su *representación discursiva*, es decir, el conjunto de conocimientos y creencias que pueden ser identificados, en los textos y en las prácticas discursivas que les constituyen, teniendo como hilo conductor los discursos sobre autonomía.

Los discursos, expresados por docentes, directivos, estudiantes y el plan curricular de Trabajo social de 1992 de la Universidad de Cartagena, permitieron establecer categorías de primer y segundo orden, que fueron asociadas a la autonomía, 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 más a la idea de *libertad*, siendo ésta la categoría de *primer orden* a que hacen referencia los entrevistados. A esta 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 o el diálogo*.

8 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, el mismo excluye la consideración acerca de la forma como se produce y recibe el texto, como menciona Chomsky (1968). Es, en pocas palabras, un examen del texto.

9 Se consideraron los siguientes documentos: *Planteamientos básicos del currículo de pregrado de Trabajo social. Sistematización* (Piñeres, 1992); *Elementos fundamentales para el diseño de un currículo de Trabajo social* (Hernández y Piñeres, 1992a) y *Un nuevo currículo para una época en transición* (Hernández y Piñeres, 1992b).

Por otro lado, la autonomía, en muy pocas oportunidades, fue vinculada con la *responsabilidad*, la *comprensión o la 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 articulada 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 orientados hacia una real comprensión del "otro".

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 y Piñeres, 1992a: 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 (p. 45).

Ello 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.

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, y que, incluso, docentes y estudiantes tenían una representación mental bastante cercana a los planteamientos de una autonomía desde esta teoría, en la investigación surgieron más preguntas: ¿por qué no se dio en la práctica un proceso formativo en la lógica de la autonomía, ya fuera en la relación pedagógica docente-estudiante o en el desarrollo de los contenidos curriculares?, ¿qué 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 marcos teóricos y conceptuales que abordaran el tema de la autonomía; por los pocos controles y mecanismos de regulación, por parte de la organización y la estructura del currículo; por los débiles procesos de inducción a los nuevos docentes; por la laxitud y "libertad" dada a los profesores en el desarrollo de las asignaturas que dictaba, o por la actitud pasiva y acomodaticia del estudiante? En fin, siempre serán muchos más los interrogantes que queden después de cualquier proceso investigativo, así como múltiples las respuestas según sean la población consultada, el tipo de técnicas e instrumentos utilizados, y más aún, los enfoques epistemológicos, teóricos-conceptuales y éticos con que se aborde una realidad.

Paralelamente al proceso seguido en esta investigación, se fue resignificando la constelación conceptual de autonomía derivada de la ética del discurso y la teoría de la acción comunicativa de Habermas, que fue dando elementos no sólo para el análisis de la información, sino también para una propuesta de educación superior en Trabajo social, orientada hacia la formación ciudadana, con especial énfasis en la autonomía como competencia comunicativa.

Educación superior hacia la formación ciudadana, desde la autonomía como competencia comunicativa

Si los planteamientos actuales en el tema de la educación señalan que ésta se oriente hacia

[...] 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 et al., 1993: 102),

tal responsabilidad social implica que el ámbito educativo debe contribuir a

[...] la libertad de los interlocutores, entendida como autonomía, la solidaridad sin la que un individuo no puede llegar a saber siquiera acerca de sí mismo, y la aspiración de la igualdad, entendida como simetría en el diálogo, como valores en una comunidad real y abierta a la comunidad humana universal (Cortina, 1993: 208),

a fin de elevar el nivel material y cultural de las personas que han de decidir. Y esto ya abre el camino a apuestas alternativas en la educación.

En la actual sociedad global, compleja y sometida a cambios rápidos, la educación superior debe, además, contribuir a la edificación de la paz mundial, basada en un proceso de desarrollo, como también en la búsqueda de equidad, justicia, solidaridad y libertad. Para alcanzar este objetivo, la renovación de los sistemas, las instituciones y el servicio a la sociedad, sin olvidar el estrechamiento de vínculos con el mundo del trabajo, deben ser algunos de sus fundamentos. Por esto, hoy en día, en la edu-

cación se propone potenciar un tipo de competencias para la ciudadanía, las cuales

[...] ponen el énfasis en la formación de sujetos sociales pensantes que analizan sus jugadas a la luz de los cambios actuales, y que no se reducen a ser consumidores de información y ejecutantes (Valle et ál., 2000: 132).

En este marco de la educación es donde tiene lugar una apuesta acerca del fomento de *autonomía* en los participantes de la relación pedagógica, en el ámbito particular de la educación superior, que estaría cimentada en la participación discursiva que, en igualdad de condiciones, poseen estudiantes y docentes como sujetos de la relación pedagógica, es decir, en la libertad e igualdad de oportunidades que cada uno tiene para, de manera argumentada, comunicar sus intereses, hacia el establecimiento consensual, y no coactivo, de normas que guíen las prácticas sociales de todos los participantes, esto es, que cuenten con la aceptación de todos quienes puedan verse afectados por las mismas situaciones. Se trata de una acción que se dirige hacia el entendimiento recíproco sobre normas prácticas, en esta comunidad comunicativa llamada "universidad".

Se habla, entonces, del derecho a una participación equitativa de todos sus miembros, que se entiende como la libertad y la igualdad de oportunidades para comunicar, en condiciones de simetría para todos los sujetos participantes, en los procesos conformadores de normas y principios de actuación colectiva, en este ámbito de la educación superior, frente a los cuales, ellos mismos, se sujetan en cuanto personas privadas. De esta forma, tal libertad, tal autonomía privada, se construye con la autonomía privada de los otros, en la colectividad, hacia una autonomía ciudadana, y viceversa.

Estos objetivos parecieran contradictorios en el sistema educativo, donde la relación entre docentes y estudiantes se inscribe en el ejerci-

cio de unos roles de los actores, tradicionalmente marcados por una relación de autoridad y poder, y donde la participación de cada sujeto se relativiza, en tanto sea del dominio y la representación que cada uno tiene, y donde, en razón a estas diferencias, se presentan conflictos, que son solventados mediante la institucionalización de discursos parciales, que se han tornado relevantes para este sistema social, como plantea Habermas (1987b).

Ahora bien, una educación superior¹⁰ que pretenda potenciar la autonomía de los participantes en esta relación pedagógica, ha de plantear previamente el sustrato teórico y ético desde el cual se entiende esta competencia, a fin de encontrar, en estos, los elementos propositivos de una educación anclada en razones morales y con un claro compromiso con la sociedad. Es por ello que una educación orientada hacia la autonomía de los sujetos que participan de este ámbito, debe fomentarse en el establecimiento de una relación simétrica, para decidir y actuar en consecuencia, sin que los vínculos sociales y las identidades fraguadas a su interior se quiebren o desaparezcan. Se trata de una autonomía como competencia comunicativa común a todos los participantes, en tanto se asume como la capacidad de un hablante, orientada a la comprensión mutua, de insertar una oración bien formada en relación con la realidad, esto es, como interlocutor válido en la génesis y la conformación de las decisiones que aluden a las formas de organizar la vida en común (Habermas, 1987a). Esta conceptualización de autonomía se plantea como factible en el ámbito de la educación superior.

En la pedagogía, el fomento de autonomía en sus participantes es propuesto inicialmente por Freire en la década del setenta del siglo xx, en especial en sus textos *Pedagogía del oprimido* (1970) y en *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2002). En

estos, tal concepto no se establece directamente como contrario al aprendizaje instrumental, sino que nace para contribuir a mejorarlo, pues se resiste a la colonización, por parte de la autonomía, del aprendizaje, por lo que se plantea unos objetivos máximos en la educación, entre los cuales se ubica la igualdad, de docentes y estudiantes, en el acceso a la información y a la comunicación.

El aprendizaje dialógico promueve la creación de espacios de diálogo y reflexión para que las personas puedan tomar parte activa en los proyectos en los que participan (Flecha, 2004:49),

Por lo que ya desde aquí se plantea el diálogo como la vía para una educación autonómica.

Al decir del autor brasileño, “El aprendizaje dialógico se fundamenta en que somos seres de transformación y no de adaptación” (Freire, 1997: 26). Por ello, su intencionalidad es la transformación social y de las desigualdades sociales, concibiendo al sujeto de la educación como aquel que

[...] no puede ser verdaderamente humano separado de la comunicación, porque es esencialmente una criatura comunicativa. Impedir la comunicación es reducir el hombre a la calidad de “cosa” —y éste es el trabajo de los opresores, no de los revolucionarios— (Freire, 1970: 123, citado en: Mac Laren et ál., 2004: 35).

Para Freire, ambos sujetos de la relación pedagógica deben ejercitarse, mediante el acceso igualitario a fuentes de información, en la argumentación reflexiva de sus opiniones, para llegar a acuerdos colectivos, sin criterios de autoridad, poder y no discriminatorios de los docentes, a fin de preparar a los educandos

10 Lo que aquí se dice se propone con respecto al Trabajo social, como caso particular; sin embargo, la misma puede validarse para la educación universitaria en otras disciplinas de las ciencias sociales que se orienten hacia la intervención en lo social.

para la participación, la ciudadanía activa y la democracia participativa (Aubert et ál., 2004: 126),¹¹ como una forma de hacer equitativa la calidad de la educación para todos los sectores sociales.

Se trata, entonces, de

[...] una teoría educativa crítica radical que implica una educación que fomenta la formación de ciudadanos participantes y dialogantes, comprometidos con la vida pública democrática, por supuesto, sin temor a redimensionar su vigencia y la defensa por la justicia social (Vilera, 2001: 99).

Por lo que, para muchos,

[...] bajo este entendido, la visión educativa moderna traza un modelo de educación centrado en la construcción racional y autónoma de las capacidades humanas, de cuyo supuso la defensa por el poder absoluto de la razón y la forma de vida trascendental (valores inmutables), como lo primordial y constitutivo de lo humano (p. 89).

Esto supone una educación para una ciudadanía activa, que se comprometa, mediante su participación crítica, dialógica y relacional, en la transformación de la sociedad. Y en cuanto a la autonomía,

[...] fundamentalmente, redimensionar una ciudadanía en la cual se pongan en práctica las posibilidades de articulación entre autonomía de los sujetos y las mediaciones sociopolíticas, por ende, culturales e ideológicas (p. 96).

Es mediante este propósito que la educación se conduciría, entonces, a un reconocimiento

del otro, pero en términos de subjetividad e independencia de la acción individual, dirigida hacia el fomento de una transformación social, en una época de fuertes represiones sociopolíticas y del nacimiento y furor de un modelo libertario basado en la revolución, que ya, en esta era de la globalización, entendemos algo desgastado.

la mirada actual de esta "teoría dialógica de la formación", Correa la entiende

[...] como un proceso de crecimiento individual que se da a partir de la participación activa del sujeto en las relaciones interhumanas. La formación viene entrelazada con los procesos de intercambio comunicativo y material, no puede jamás llevarse a cabo al margen de los otros procesos que se dan en la sociedad. El lenguaje juega en esta propuesta un proceso mediador muy importante, en la interacción a través de la cual los niños/as comienzan a formarse, a configurar su individualidad y desarrollar una conciencia autónoma y crítica que les permita tomar distancia de una manera consciente, frente a las condiciones históricas-sociales alienantes dadas (2004: 173).

Es decir, se han retomado planteamientos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, que han sido leídos así:

[...] la teoría racional-comunicativa de la formación, centra su interés en los procesos participativos del sujeto en los que la división sujeto-objeto, queda superada por las relaciones intersubjetivas llevadas a cabo mediante intercambios dialógicos-racionales (Correa, 2004: 173).

11 Para estos autores, "Freire elaboró la teoría de la acción dialógica, años antes de que Habermas escribiera la teoría de la acción comunicativa (1987)" (Aubert et ál., 2004: 42), y por ello consideran que es quien introduce el tema del diálogo en el contexto de la educación.

Con esta articulación dialógica y relacional, se impulsa el currículo, la interdisciplina, la subjetividad y el desarrollo humano integral (pp. 110-111).

Es en esta articulación dialógica y sistémica hacia el desarrollo del currículo, de la subjetividad y de la humanidad, desde donde se empiezan a encontrar diferencias con la teoría dialógica de Habermas y con el sentido que tiene para la sociedad contemporánea la educación, una educación hacia la ciudadanía.

Para la teoría pedagógica y dialógica, la educación es planteada desde el reconocimiento tácito de una relación pedagógica que se hace dialógica cuando los principales actores de este proceso, docentes y estudiantes, igualan su participación. Esto deja entrever que, para ello, las competencias profesionales del maestro y las del estudiante, reconocidamente diferentes, tienden también a igualarse, confundiendo el actuar racional y comunicativo, de acuerdo con las identidades de ambos sujetos, pues no se explicita en manos de qué persona, participante de esta relación, queda finalmente la orientación del currículo, de una ciencia o disciplina en este caso, ello en virtud a que, indiscutiblemente, en este contexto hay una autoridad proporcionada por la circunstancia de quien tiene mayor despliegue de conocimientos, habilidades y experiencias, como es el caso del docente. Ello se debe a que, en esta perspectiva de la educación,

[...] en el currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar, tanto el docente como el estudiante transforman sus roles: el primero deja de ser el único que enseña para pasar a ser alguien que es enseñado y los estudiantes, al tiempo que son enseñados también enseñan en una relación mediada por una comunicación de carácter afectiva, y los problemas de conocimiento que tradicionalmente se tratan entre las cuatro paredes del aula de clases trascienden hacia otros contextos (p. 222).

Ésta es, claramente, una concepción de la cual la teoría de la acción comunicativa se distancia, pues muy a pesar de partir del mismo sustrato dialógico, para Habermas (1987b), en el ámbito de la educación, se reconocen unas competencias profesionales diferentes, diversas, y no por ello el diálogo debe limitarse o no darse. Por el contrario, la acción comunicativa no implica que lo diverso no entre en el diálogo, sino que se reconozca, mediante la expresión de intereses diferentes, múltiples, con fines universalizables que guíen, en este caso, las prácticas sociales de todos los participantes de la relación pedagógica, que así, de manera consensual, lo han aceptado. Por ello, el tema de las diferencias en cuanto a competencias profesionales o especializadas de docentes y estudiantes, es un tema que no está en discusión en la teoría habermasiana; lo que sigue siendo tema de debate es el reconocimiento del otro, que aunque distinto, es igual para reflexionar, expresar sus intereses y decidir sobre temas imbricados en éste como en cualquier otro ámbito de la sociedad, por cuanto estas competencias, a la postre, guiarán, de forma racional y aceptada, el actuar de cada uno de los participantes en esta relación pedagógica, a fin de llegar a un entendimiento comunicativo y mutuo, sustentado en la solidaridad y la corresponsabilidad.

Guy Bajoit explica que, en la educación, lo que sucede en la actualidad es que, a un

[...] modelo disciplinario, se opone crecientemente un modelo que llamaríamos "reflexivo" o dialógico, porque descansa en la interlocución entre los dirigentes y los dirigidos (2003: 81).

Afirma, además, que,

[...] para compararlo con el modelo disciplinario se lo podría caracterizar también por cuatro rasgos: las normas se construyen por discusión con aquellos a los que se les aplican (no pueden, entonces, conformar un código

preexistente a la relación); quien detenta la autoridad es antes que nada un mediador que se esfuerza por comprometer a las partes en un contrato; la conformidad de las conductas a las normas es evaluada por todos los actores concernidos; las sanciones se definen caso por caso con la finalidad de reconstruir la relación perturbada por la desviación (p. 81).

Lo que ha sucedido, entonces, es un cambio en los modelos educativos, donde

[...] el modelo pedagógico "productivo" es remplazado por un modelo "expresivo". En el primero, el alumno es juzgado por sus adquisiciones, mientras que en el segundo lo es por su creatividad, su curiosidad, su autonomía, su cooperación (p. 80).

Por ello, en la pedagogía, tanto el modelo "dialógico" como el "reflexivo" o "expresivo", se fundamentan en la misma raíz teórico-social, en la posibilidad de que todos los participantes de este ámbito participen en el discurso argumentativo. Sin embargo, es evidente una renovación en el segundo modelo, relacionada con las condiciones de ese diálogo, con la forma en que se incluye a cada otro, aunque diverso, en la relación pedagógica, y con la intencionalidad que los une y los hace iguales. Por lo que el mayor énfasis sigue puesto en las competencias comunicativas de cada uno de los participantes de este ámbito social. Es aquí, entonces, donde la *autonomía* se destaca como una de estas competencias, al igual que la ciudadanía, en tanto que, para la teoría de la acción comunicativa, la primera sólo es posible siempre y cuando haya una relación libre, igual y solidaria con el otro, como legítimo otro con capacidad de habla y acción, y donde la solidaridad, por su parte, es fundamento y expresión de ciudadanía.

Porque para el filósofo alemán, la universidad como

[...] 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: 359).

Debido a esto, en la acción comunicativa se reconoce que, en razón a las competencias profesionales de docentes y estudiantes, siempre seguirá existiendo un desnivel, que no obsta para que se dé una simetría entre ambos participantes, en función de las competencias comunicativas que ambos tienen. Así, por ejemplo, en el caso de los estudiantes, a ellos

[...] les conciernen de manera inmediata las decisiones sobre sus estudios. Pero sus intereses y experiencias no coinciden con las de los profesores. Adquieren cualificaciones y se apropian informaciones (así como reglas para generarlas) en vista de una futura praxis profesional; por ello la conexión objetiva en que la ciencia se inserta cobra para ellos, en general, una actualidad distinta de la que posee para sus profesores. Por otra parte, en las instituciones docentes los estudiantes hacen acopio de experiencias que les confieren competencia en cuestiones didácticas (p. 359).

Lo que conlleva a reconocer y validar los conocimientos, las habilidades y las experiencias del estudiante como competencias profesionales distintas a las de los docentes, que invariablemente se sugiere sigan siendo asumidas como diferenciadas, en este contexto, por par-

te de todos sus participantes. Es en función de ellas como el docente erige sus pretensiones de validez, no siendo esto óbice para que ambos sujetos, con reconocimiento mutuo de sus competencias para hablar y actuar, lleguen a acuerdos no coaccionados, sobre mínimos y máximos de actuación para todos en el proceso educativo. Es por ello que Habermas advierte que

[...] la cogestión de los estudiantes (y asistentes [de investigación]) 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 (1987b: 356).

Los acuerdos, según Habermas (1987b), entre los participantes de una relación dialógica, como lo es en este caso la pedagógica, deben versar, entonces, sobre temas como la organización del proceso de enseñanza, de investigación, y la reflexión de la ciencia o disciplina en que estudiantes y docentes entablan esta interacción. Sin embargo, esto no impide que los estudiantes puedan autorreflexionar posteriormente y en su intimidad, en función a este diálogo permanente, pues allí entra a cumplir un papel importante la libertad y la responsabilidad individual. Según el autor de la teoría de la acción comunicativa,

[...] todos los grupos, profesores, colaboradores científicos y estudiantes, deben tener influencia sobre la organización de una enseñanza (y de la investigación asociada a ella) que satisfaga las legítimas aspiraciones de los estudiantes a una elección entre cursos flexibles de estudios, dirigidos a la preparación profesional, y a la participación en procesos de investigación, así como en la autorreflexión de la ciencia. Este tipo de configuraciones de la voluntad colectiva entraría en contradicción con el objetivo legítimo que le es propio si no garantizase al mismo

tiempo a los docentes e investigadores especializados en los diversos campos la existencia de un ámbito inviolable de productividad basado en la independencia y responsabilidad individuales, que se ajuste a la estructura del trabajo científico (p. 359).

Es más, para el caso particular de los estudiantes —no incluido el docente—, podría haber, además, otros temas que les interesasen sólo a ellos, y allí, sin duda alguna, las competencias comunicativas y profesionales serían igualmente simétricas. Por ejemplo, el tema de sus mecanismos de representación estudiantil, como espacio de participación y toma de decisiones.

En este tema el docente, en virtud a que no hace parte de este grupo, sino de otro, con características e intencionalidades distintas, puede comprender las diferencias, límites, independencia, acción comunicativa, motivaciones e intereses de los estudiantes, así como sus competencias profesionales, referidas, en este caso, a cuestiones “didácticas”. En virtud de esto, puede ser llamado por los mismos estudiantes a participar, en calidad de “experto”, para que proporcione una mirada diferenciada acerca de los efectos secundarios de los acuerdos a que llegasen estos estudiantes, teniendo claro ambos, docente y estudiantes, que aquí se trata no de seducir o coaccionar mediante estos argumentos las decisiones a que lleguen, sino sólo de contribuir a que los estudiantes, en este caso, tomen decisiones que permitan converger sus intereses hacia unos con un carácter más universalizable y asumir las consecuencias derivadas de las mismas, en la temporalidad y la espacialidad.

Y es que, en el ámbito educativo,

[...] la cogestión de estudiantes (y asistentes) es ya recomendable por el hecho de que estos grupos no se identifican con intereses a largo plazo vinculados con su posición, o al menos no

en la misma medida que los profesores. Su participación asegura la transparencia de la configuración; fortalece la presión para la legitimación de las decisiones y el control sobre el cumplimiento de los acuerdos adoptados; y sobre todo puede contribuir a un tratamiento sin prejuicios de cuestiones que de otro modo quedarían fuera de consideración. Por otra parte, la ficticia unidad de profesores y estudiantes no puede seguir siendo el fundamento de la organización universitaria. En la enseñanza superior hay diferentes intereses vinculados a las distintas posiciones, que exigen una regulación de sus conflictos capaz de garantizarles idénticas oportunidades para imponerse. Las contraposiciones de intereses surgen desde el momento en que el principio de libertad de enseñanza e investigación no es ya esgrimido solamente por los profesores, sino que, en conformidad con la constitución, se aplica también en el sentido de los derechos de todos los participantes en ambos procesos (p. 356).

Por ello, para este autor (Habermas, 1987b: 352), la democratización en la educación superior es un tema que requiere un análisis cuidadoso, por cuanto implica múltiples intereses, que incluso, en la mayoría de los casos, están por fuera de los que esgrimen los participantes de esta relación, pues muchos de estos actores los desconocen realmente, por lo cual no es ni siquiera consciente de ellos. Son intereses que, como diría Adela Cortina, tienen otros, los "más poderosos", que no son precisamente ni los docentes ni los estudiantes. Y es por ello que Habermas señala que

[...] en el campo técnico-profesional, una democratización de la enseñanza superior someterá a nuevos métodos de decisión colectiva cuestiones que hasta ahora eran competencia de cada profesor. Con ello surge el peligro de que el campo de juego de la iniciativa, indispensable para un trabajo científico productivo, se vea irrazonablemente

limitado. Este argumento tiene peso. Pero ciertamente sólo puede mantener su relativa justificación en el marco de los límites trazados por el criterio según el cual el principio de libertad de enseñanza e investigación ya no puede reclamarse sólo para los profesores, como hasta ahora, sino que ha de hallar aplicación en el sentido de conceder derechos de participación iguales, aunque no de la misma índole, a estudiantes y colaboradores científicos (1987b: 353).

Por ello, siempre ambos actores de esta relación pedagógica, docentes y estudiantes, han de tener presente que

[...] la enseñanza superior no aspira tampoco en ese caso a lograr y conservar el poder. Su función está determinada, ahora como siempre, por las tareas, primariamente apolíticas, de la investigación y de la enseñanza. Sin embargo, sólo puede desempeñarlas a condición de poseer capacidad de acción en el terreno político (p. 352),

porque la

[...] "Democratización" en este ámbito social, hace referencia más bien a aquellas medidas que deben asegurar a la enseñanza superior capacidad de acción política y ponerla en condiciones no sólo de proponerse su autonomía administrativa, sino también de practicarla (p. 356).

En ese espacio de la "autonomía administrativa" es donde confluyen más los intereses de docentes y estudiantes, y donde es necesaria la racionalidad, el diálogo, el consenso racional, para llegar a acuerdos y al establecimiento de normas de acción comunes, que reconozcan las competencias de cada quien. Porque de lo que se trata es de que el interés universal, por ejemplo, por una educación universitaria de calidad, sea el interés que guíe las pretensiones de validez de docentes y estudiantes, antes que permitir el influjo de intereses "parti-

distas” que, con un sofisma de “participación falaz”, entorpezcan el ejercicio de libertad e igualdad entre estas personas participantes del proceso educativo, o que, además, sea el individualismo lo que más pese, por encima de la solidaridad entre éstas. Por ello, se plantea que se trataría de una “democracia participativa” en la educación universitaria, siempre y cuando se funde en el sentido de que las condiciones ideales y reales para participar en el diálogo versen sobre intereses universalizables, aceptados y compartidos por todos, de manera libre y espontánea, como es el caso de una educación con calidad, con equidad y hacia la ciudadanía.

Retomar, entonces, en la educación superior y, de modo particular, en la educación superior para la intervención social, la perspectiva de la autonomía de la ética discursiva y la teoría de la acción comunicativa, permite no sólo reconocer el derecho a la participación y a que cada uno de los integrantes de la relación pedagógica exprese pretensiones de validez universalizables, sino también el reconocimiento y el respeto mutuo de sus competencias, tanto comunicativas como profesionales, orientadas a lograr un entendimiento comunicativo, a partir del fomento del uso público de la razón y del ejercicio argumentativo, por parte de cada uno de los sujetos que constituyen esta relación, y en donde dicho diálogo sea garantizado, de manera cooperativa, por todos y cada uno de los participantes, en condiciones de simetría.

Por ello, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, y los planes curriculares o de estudios¹² en la educación superior, orientados desde una constelación conceptual de la *autonomía como competencia comunicativa*, desde el enfoque ético del discurso y la teoría de

la acción comunicativa, pueden contribuir a agregar un contenido moral a la misma, en el sentido de trascender una “pedagogía de la autonomía”, propuesta por Freire. Esto se debe a que, mientras ésta se funda en “la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (2002: 11), implicando un desconocimiento de las competencias profesionales de docentes y estudiantes, en términos de lo que cada uno aporta en la relación pedagógica, para la propuesta de *educación superior hacia una autonomía solidaria, comprensiva y responsable*, el considerar tal diferencia actúa como un reconocimiento que une, en tanto permite la participación de las “múltiples voces” que integran el proceso pedagógico. Y ello porque el acento ya no está puesto en esta diferenciación, sino en la posibilidad igualitaria y libre de que cada persona exprese sus intereses frente a fines universales, relativos a condiciones ideales y reales de educación, y cuya única forma de reificar es mediante la acción comunicativa, del escuchar, del interpretar y, si es del caso, del ser portavoz.

Una educación en la autonomía, como la propuesta por Freire, ha demostrado, en la relación espacio-temporal de la sociedad moderna, que produce efectos “perversos” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal postura no sólo defrauda las expectativas de los actores del sistema educativo, sino que, además, transforma los valores y los roles identitarios del maestro y el estudiante, haciendo del espacio educativo un lugar carente de gobernabilidad y cuyas normas esenciales se “anarquizan”,¹³ en función de lo que el estudiante, y tal vez el docente, considera y toma para su actuación como “sujeto autónomo y libre” de la educación. Además, conduce a que las normas dependan no de consensos o acuerdos entre todos los actores, sino del conocimiento y la

12 Se toma no sólo la relación pedagógica docente-estudiante, sino también los planes de estudios, porque como afirman Coria et al., “si el dispositivo curricular tiene la fuerza de la regulación, las prácticas pedagógicas se verán fuertemente configuradas a partir del conjunto de posibilidades que aquél abre y por las restricciones que promueve” (1998: 32).

13 Donde, en el caso del docente, como afirma Contreras, “al renunciar a su autonomía como docente, acepta la pérdida del control sobre su trabajo y la supervisión externa sobre el mismo” (2001: 23).

voluntad de cada individuo, que se abstrae de sus límites frente a la voluntad ajena, sin importar si para ello se ha dado un proceso real de racionalización y, mucho menos, si las mismas deberían orientarse de manera comunicativa y solidaria con el otro, sino que, para éste, la intencionalidad teleológica individualizada está por encima de cualquier otra, como ya ha sido analizado por autores como Cortina (1999).

Por último, con base a esta diferenciación en las competencias profesionales, el profesor, en el contexto de esta relación pedagógica, puede asumir tanto un rol de participante con igual competencia comunicativa que los estudiantes, para establecer las condiciones ideales y reales de ese diálogo dirigido al consenso, al acuerdo sobre las normas que se desean colectivamente para guiar el accionar de cada uno en ese ámbito social, como también el rol de "experto", de mediador de esta comunicación, por cuanto, con base en sus competencias profesionales, no sólo puede interpretar las pretensiones de validez que cada actor erige en esos lenguajes reflexivos, sino que, además, puede señalar los efectos secundarios que puedan tener las pretensiones de validez de los implicados en la relación dialógica entre pares, en caso de ser aceptadas como normas prácticas por todos y cada uno, cuando tales efectos no hayan sido visualizados ni presentados por los actores participantes. Esto, no sólo en razón al reconocimiento, por parte de todos, de sus conocimientos, habilidades y experiencias, sino también en el interés de no coaccionar las decisiones a que se lleguen cooperativamente, y de potenciar, con su ejemplo, la solidaridad, la comprensión y la responsabilidad de cada uno de los participantes, en tanto cada uno se asume como corresponsable en las decisiones que les competen por igual, por hacer parte de esta microsociedad en la que construyen como ciudadanos activos, a

través de la comunicación, su presente, su futuro, su cultura, su historia, porque, para Habermas, la autonomía privada de los ciudadanos que disfrutan de iguales derechos sólo puede ser asegurada activando, al mismo compás, su autonomía ciudadana (1999: 197).

Hacia una propuesta de educación superior para la formación ciudadana en Trabajo social desde la autonomía

Al hablar de una educación en clave de modernidad, se entiende que

[...] en ese sentido, uno de los primeros pasos para enseñar a los alumnos la importancia de la democracia y de la ciudadanía, es convertir, efectivamente, el respeto a los derechos de los estudiantes [como de los docentes], en un principio orientador de la acción pedagógica. Pensamos que un primer momento de reflexión, necesario tanto para los docentes como para los alumnos, se refiere a definir lo que es la autoridad pedagógica y un marco normativo que estructure y regule las interacciones y prácticas diarias en la escuela [en este caso, 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 ál., 2004: 77).

La autonomía se asume como un ejercicio de libertad "positiva" en la intersubjetividad,¹⁴

14 "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).

con el fin de 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, tal *autonomía* expresa la autorrealización personal, pero también sustenta la solidaridad social y el respeto por los derechos, configurándose la libertad y la igualdad como valores básicos de la vida humana en sociedad. Esto se articula, a su vez, con los desafíos modernos de la educación superior, es decir, que de lo que se trata es de no sólo educar a las personas para el desarrollo técnico-económico, sino también hacia la formación en los valores que la democracia requiere.

Además, 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 discursiva de puntos de vista con los de los demás, de manera que estas actividades tengan sentido para él y para los otros con los que se relaciona. Así, el desarrollar la autonomía en la educación universitaria como una competencia comunicativa, significa que los docentes y los estudiantes, principalmente, lleguen a ser capaces de pensar por sí mismos, con sentido crítico, y que, mediante el diálogo con los “otros”, los asuma como legítimos “otros”, posibilitando y considerando los puntos de vista de estos, como un acto mínimo de solidaridad, para generar normas y acciones de forma responsable, que guíen el actuar de todos 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 acerca de que, en su intervención, “el Trabajo Social no opera en primer lugar con objetos tangibles sino con el discurso como tangibilidad, como condición de posibilidad” (2002: 86).

Por ello, incluir la autonomía como competencia comunicativa, de manera transversal, en los

planes de estudios y en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes de Trabajo social, en este caso, implica asumir esta educación en el marco de una intersubjetividad, para reflexivizar, argumentar y consensuar sobre temas de la intervención social, a fin de orientar ésta hacia el entendimiento comunicativo, a partir del reconocimiento y el respeto por todo otro que, aunque diverso en cuanto a sus pretensiones de validez y competencias profesionales, como el caso de los estudiantes, es también prójimo, y esto significa la articulación de la misma en la solidaridad hacia los demás.

En este sentido, la autonomía como competencia comunicativa en la educación en Trabajo social implica el reconocimiento, por docentes y estudiantes, de la igualdad que cada uno tiene en el diálogo. Es la capacidad de erigir libremente sus intereses como válidos, a fin de construir las condiciones ideales y reales de ese diálogo, que permitan potenciar una educación desde la participación y el consenso de sus integrantes, libre de coacciones. Lo anterior, como un aprendizaje significativo y con sentido, que pueda ser reproducido en los diferentes ámbitos de la sociedad, donde el Trabajo social realice intervenciones sociales. Con ello, podría llegarse a intervenciones sociales que aunque instrumentalizadas, tendrían además un componente ético, dialógico y comprensivo, suscitado por el reconocimiento del “otro” como diverso y prójimo a la vez. Porque hoy por hoy, es imposible construir una sociedad, auténticamente democrática, contando sólo con individuos técnica y socialmente diestros, pues tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega. Y es que la autonomía y la solidaridad son valores que componen, de forma inevitable, la conciencia racional de las instituciones democráticas (Cortina, 1998: 178).

Referencias bibliográficas

Aubert, Adriana et ál., 2004, *Dialogar para transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona, Graó.

- Bajoit, Guy, 2003, *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*, Santiago de Chile, LOM.
- Bolaño, 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, Universidad de Cartagena, mimeógrafo.
- Castañeda, Patricia y Ana Salame, 2003, "Competencias profesionales de Trabajo Social: tradición y transformación", *Revista de Trabajo Social*, Santiago de Chile, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, núm. 72: "Intervención social y ciudadanía, desafíos para el trabajador social del siglo XXI", pp.109-127.
- Cerda, Ana et ál., 2004, *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*, Santiago de Chile, LOM.
- Chomsky, Noam, 1968, *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets), 2004, *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES para Trabajo social*, Bogotá, Conets.
- Contreras, Domingo, 2001, *La autonomía del profesorado*, 3.^a ed., Madrid, Morata.
- Coria, Adela et ál., 1998, *Curriculum e investigación en Trabajo social*, Santa Fe (Argentina), Espacio.
- Correa, Cecilia, 2004, *Currículo dialógico, sistemático e interdisciplinar. Subjetividad y desarrollo humano*, Bogotá, Transversales Magisterio.
- Cortina, Adela, 1993, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos.
- Cortina, Adela y Emilio Martínez, 1998, *Ética*, Madrid, Akal.
- _, 1999, *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, Circulo de Lectores.
- Delors, Jacques, 1996, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana, Unesco.
- Educational Resources Information Centre (ERIC), [en línea], disponible en: www.eric.ed.gov/ERICwebportal/Homeportal, Consulta: 21 de enero de 2007.
- Flecha, Ramón, 2004, "Uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios", *Revista Nómadas*, Bogotá, Fundación Universidad Central, núm. 21, pp. 40-51.
- Freire, Paulo, 1970, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- _. 1997, *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure.
- _, 2002, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Graham, Mari Ann, 1997, "Empowering social work faculty: Alternative paradigms for teaching and learning", *Journal Of Teaching In Social Work*, vol. 12, núms. 1-2, pp. 33-49.
- Grundy, Shirley, 1994, *Producto o praxis del currículo*, Madrid, Morata.
- Habermas, Jürgen., 1987a, *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, Madrid, Taurus.
- _, 1987b, *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Madrid, Tecnos.
- _, 1998, *Conciencia moral y acción comunicativa*, 5.^a ed., Barcelona, Península.
- _, 1999, *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós.
- Hernández, Javier y Dora Piñeres, 1992a, *Elementos fundamentales para el diseño de un currículo de Trabajo social*, Cartagena, Universidad de Cartagena, mimeógrafo.

_, 1992b, *Un nuevo currículo para una época en transición*, Mimeógrafo, Cartagena, Universidad de Cartagena.

Hopenhayn, Martín, 2003, "Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana", *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, núm. 81, pp. 175-193.

Kliksberg, Bernardo y Luciano Tomassini, comp., 2000, *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, Buenos Aires, BID, Fundación Felipe Herrera, Universidad de Maryland, Fondo de Cultura Económica.

Lemaitre, María, 2000, *Responsabilidades públicas y privadas en el desarrollo de la educación superior*, Paper, París, Unesco.

López, Nelson, 2001, *La de-construcción curricular*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Mac Laren, Peter et al., 2004, "Adiós al 'rebaño desordenado': la comunicación dialógica de Paulo Freire en la era de la globalización corporativa", *Revista Nómadas*, Bogotá, Fundación Universidad Central, núm. 21, pp. 24-37.

Magendzo, Abraham, 1986, "Currículo y cultura en América Latina", Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

_, 1999, "Investigación como práctica pedagógica", Ponencia presentada en: Simposio Internacional de Investigadores en Educación, Santa Marta (Colombia), nov.

_, 2004, *Formación ciudadana*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Magendzo, Abraham et ál., 1993, *Educación formal y derechos humanos en América latina. Una visión de conjunto*, Bogotá, Biblioteca Básica de Derechos Humanos 4.

Matus, T., 2002, *Propuestas contemporáneas de trabajo social. Hacia una intervención polifónica*, Buenos Aires, Espacio.

Ministerio de Educación de Chile, CINDA, 2000, *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus*

implicancias para la docencia universitaria, Santiago de Chile, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-Unesco)

Pavez, J., 2003, "La educación no es una mercancía", *Selección de Artículos de LE MONDE Diplomatique*, Santiago de Chile, Aun Creemos en los sueños, LOM.

Piñeres, Dora, 1992, "Planteamientos básicos del currículo de pregrado de Trabajo social. Sistematización", Ponencia presentada en el Seminario Regional Andino de Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS) Medellín.

Posner, George, 1998, *Análisis de currículo*, 2.ª ed., traducido por Gladys Arango Medina, Bogotá, McGraw-Hill.

Colombia, Congreso de la República, 1994, *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*, *Diario Oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 8 de febrero de 1994.

Salvat, Pablo, 2002, *El porvenir de la equidad: aportaciones para un giro ético en la filosofía contemporánea*, Santiago de Chile, LOM.

Serrano, Claudia, 2002, *Pobreza, capital social y ciudadanía*, Santiago de Chile, Asesoría para el desarrollo, Red de integración social, ciudadanía y pobreza.

Tezanos, Aracelli de, 1982, "Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía", en: G. Hoyos Vasquez, et ál, eds., *El sujeto como objeto de las ciencias sociales*, Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), pp. 313-334.

_, 1986, *Maestros artesanos intelectuales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID).

The International Bank for Reconstruction and Development, 2000, "Higher Education in Developing countries: Peril and Promise", *World Bank*, [en línea], disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf

Torres, Clara y Ana Zapata, 2003, "Prácticas de formación profesional en el Trabajo social", *Boletín electrónico SURA*, núm. 73, agosto, (En línea), Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr>. Consulta: 12 de diciembre de 2006.

Universidad de Cartagena, 1992, *Currículo de Trabajo social*, Cartagena, Universidad de Cartagena.

Vargas, Rosa, 1997, *Plan mínimo de estudios. Prospectiva de la formación profesional*, Medellín, Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets).

Valle, María et ál., 2000, *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91.

Vilera, Aliria, 2001, "Educación y ciudadanía. Algunas disertaciones", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, núm. 6, pp. 87-101.

Referencia

Pérez Mendoza, Liliana, "Formación ciudadana en la educación superior desde la autonomía como competencia comunicativa. La formación profesional en Trabajo social", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 49-74.

Original recibido: noviembre 2008

Aceptado: febrero 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
