

Autonomía en la educación superior para la intervención social.

Trabajo social: un estudio de caso¹

Fecha de recepción: mayo 31 de 2008

Fecha de aprobación: septiembre 1 de 2008

Liliana Pérez Mendoza²

RESUMEN

El artículo se fundamenta en un análisis de los desafíos para la intervención social y la educación superior que deriva del contexto social contemporáneo latinoamericano y colombiano, el cual da cuenta de contradicciones y tensiones, productos del proceso modernidad/modernización que ha traído como consecuencias desigualdades, injusticias y violación de los derechos en la sociedad moderna, individualismo, ruptura de lazos sociales y comunicativos, que tienden a perpetuarse en el tiempo. Se explora la importancia de una propuesta de educación superior para la intervención social, particularmente en trabajo social, transversalizada desde perspectivas lógicas, éticas, teóricas y epistemológicas, como la ética del discurso, la teoría de la acción comunicativa y el método de investigación reconstructiva, que permiten conceptualizar una formación en y para la autonomía como competencia comunicativa, que potencie la libertad, la igualdad y la solidaridad de todas y cada de las personas participantes. Las y los

estudiantes a partir de una comprensión del contexto, han de perfilar una intervención social compleja, que contribuya a la inclusión del otro, a la reconstrucción del habla y del tejido social y al entendimiento racional y comunicativo. Para llegar a este punto, se analiza el caso de la educación superior en Trabajo Social de la Universidad de Cartagena.

Palabras clave: autonomía, competencia comunicativa, ciudadanía, educación superior, intervención social, trabajo social, modernidad, modernización.

“Autonomy in the education for the social intervention. Social work: a study of case”

ABSTRACT

This article is based on the analysis of the challenges for social intervention and higher education, which derive of the Latinamerican and Colombian social

1 El artículo está basado en la investigación “Cuando la autonomía está más allá del individuo mismo. A propósito del develamiento de los discursos sobre autonomía en la educación superior en trabajo social”, financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones y la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena.

2 Trabajadora social de la Universidad de Cartagena, especialista en Administración de Programas de Desarrollo Social y en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Universidad de Cartagena, magíster en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile, docente-investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena. Directora de la Investigación “Cuando la autonomía está más allá del individuo mismo. A propósito del develamiento de los discursos sobre autonomía en la educación superior en trabajo social”. Miembro del grupo de investigación “Cultura, Ciudadanía y Poder en Contextos Locales”, reconocido en Categoría C, por COLCIENCIAS. Correos electrónicos: lperez2@unicartagena.edu.co / lperez1@puc.cl

contemporary context, which gives an account of the contradictions, tensions, as a result of the modernity/modernization process, which has brought as a result inequality, injustice and violation of human rights in the modern society, individualism, rupture of social and communicative ties that tend to perpetuate along the time. The importance of a proposal on higher education for the social intervention is explored particularly, for the higher education in social work mainstreamed from ethical, logical, theoretical and epistemological perspectives, such as the ethics of speech, theory of communicative action and the reconstructive research method respectively, which allow to conceptualize a formation in and for the

autonomy as communicative competence, which promotes the freedom, equality, and solidarity of each and every participant people. The students from a comprehension of the context may project a complex social intervention which contribute to the inclusion of other to the society, the speech construction and the social fabric and to the rational and communicative comprehension. To get this point the higher education in social work is analyzed.

Key words: autonomy, communicative competence, citizenship, higher education, social intervention, social work, modernity and modernization.

EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Latinoamérica es para algunos, el caso anti ejemplar³ de la globalización, por cuanto, las situaciones sociales derivadas de la misma, han sido contradictorias con el crecimiento económico y social que ésta ha pretendido impulsar, como lo muestra el Índice de Gini; mientras “los países más desiguales están en 0.60 (...) América Latina estaría (...) en 0.57” (Klikberg, 1999: 9). Las políticas públicas adoptadas por los gobiernos de la región, han estado orientadas a aumentar desigualdades, como se desprende del análisis que hace Altamir (1994), quien compara diez países, y afirma que hay bases para suponer que la nueva modalidad de funcionamiento y las nuevas reglas de política pública de estas economías, pueden implicar mayores desigualdades de ingresos.

En la educación, la globalización también tiene efectos. En la región hay heterogeneidad de los sistemas educativos que van “desde los que toman parte de los de nivel internacional hasta circuitos paupérrimos que producirán egresados de limitada preparación” (Klikberg, 1999: 39), reservados para la población de menores ingresos, donde la calidad es inferior, por lo que es un “privilegio” de un reducido sector social, lo que la hace inequitativa. De lo que se trata entonces es de crear condiciones para reducir la inequidad, pues está demostrado en diferentes países del mundo, entre ellos algunos de Latinoamérica como Chile y Uruguay, que la globalización es una fuerza susceptible de ser enfrentada por el ser humano, si consideramos que, el “crecimiento del capital humano y del capital social⁴ va

a definir el perfil mínimo de la sociedad; su calidad de vida será decisiva para la mejora de la equidad y es al tiempo, palanca poderosa de crecimiento económico” (Klikberg, 1999: 61).

El Banco Interamericano de desarrollo, BID, que financia la educación en nuestros países, menciona entre sus estrategias “apoyar reformas generales que tengan un propósito razonable de efectuar mejoras de calidad y eficiencia, incluidos los sistemas de evaluación, certificación, exámenes, elaboración y actualización de planes de estudio y materiales didácticos” (BID, 1997: 38). El Banco Mundial por su parte, busca que la educación superior introduzca “... políticas explícitamente diseñadas para dar prioridad a objetivos de calidad y equidad” (BID, 1997). De esta manera, equidad y calidad, aparecen señaladas como prioridades en la educación superior.

Por otro lado, las demandas de la sociedad, dinamizan la oferta de bienes y servicios económicos y culturales. La educación como uno de los bienes culturales más preciados debe ser de calidad. Por lo que, el Estado como regulador de las ofertas educativas y las instituciones como centros donde se ofrece deben mantener una participación activa; hacer extensiva una enseñanza de baja calidad es “incompatible con la dinámica mundial del conocimiento y las políticas de desarrollo de la región y constituye fraude para miles de jóvenes que concurren a establecimientos universitarios...” (Lavín, 1996: 93).

La UNESCO, en su “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción” realizada en París, Francia, en 1998, señala que la educación superior propiciará “oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo (...) para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación de un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible,

3 En América latina “se ha producido desde los años ochenta un incremento de las desigualdades sociales” (Klikberg, 1999: 41).

4 Capital social: “Fenómeno subjetivo, compuesto por valores y actitudes que influyen en cada una de las personas que se relacionen. 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” (Newton, 1997, citado en: Klikberg y Tomassini, 2000).

la democracia y la paz”. Afirma además, que las instituciones de educación superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán “disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, como un conjunto de derechos y obligaciones, siendo al mismo tiempo, plenamente responsables para con la sociedad y rendirle cuentas” (UNESCO, 1998).

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

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

Todo lo anterior estaría señalando el sentido de propiciar para la sociedad y para la misma educación superior una autonomía de tipo solidaria y la

participación ciudadana de quienes hacen parte de ella, a partir del ejercicio de sus derechos. En este orden de ideas, la libertad e igualdad de oportunidades para participar a través del discurso cobran fuerza, se orientan al pleno ejercicio de ciudadanía, que tiene su fundamento y expresión en la solidaridad.

Esta perspectiva de la educación es especialmente interesante de abordar en países como Colombia, donde los conflictos a diferentes escalas son resueltos de manera violenta, como parte de su cotidianidad. El diálogo es reemplazado por la vía de la eliminación del otro, ya sea desde la indiferencia hasta la violación de su integridad física.

Ofrecer este aporte a la educación colombiana es una forma de apostar a su calidad; según el BID, organismo que financia la educación en muchos países, “la experiencia ha demostrado que una educación de alta calidad es posible aún en los conflictos más intensos”⁵. Pese a lo dramáticas que puedan ser las situaciones sociales que rodean a países, que como Colombia, llevan varias décadas sumidos en graves conflictos sociales y políticos, esto no es obstáculo para impulsar una educación de calidad para todos y que al mismo tiempo dé respuesta a los desafíos modernos. Hacemos mención de situaciones presentes en los últimos años en este país de más de cuarenta y un millones de habitantes que evidencian lo anterior:

- La pobreza se ubicó en 2005 en un 64 por ciento de la población (PNUD). La brecha de pobreza que mide la distancia relativa entre el ingreso promedio de pobres y el valor de la LP, se incrementó de 0,437 en 1997 a 0,542 en 2003⁶.

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

⁶ “Evaluación de la Política Social 2003”, Bogotá, disponible en: www.contraloriagen.gov.co (Contraloría General de la República, marzo de 2004).

- La LP se ubicó en 57 por ciento, en tanto que la LI (misericordia) en un 23 por ciento en 2003 (CRG)⁷.
- En 2005, la tasa de desempleo se situó en el 13.4 por ciento, mientras que el subempleo en el 29.4 por ciento⁸, sumando más del 40 por ciento de la población.
- El Índice de Desarrollo Humano, IDH, en las cabeceras municipales fue de 0.794, mientras que en el resto del país fue de 0.698 (PNUD, 2003).
- En el 2003 hubo 1.104 casos de desaparición forzada, siendo los mayores responsables los grupos no identificados –53 por ciento de las víctimas–, seguidos por organizaciones de autodefensa –con el 44 por ciento–; el 3 por ciento restante fue llevado a cabo por agentes del Estado⁹.
- Hasta febrero de 2005, la población desplazada fue de 1.580.396, que corresponde a 351.683 hogares. Los desplazamientos masivos de personas son de 395.037 y de hogares 265.815, mientras que los desplazamientos de hogares correspondieron a 1.185.359 individuales y 65.868 hogares¹⁰.
- Entre julio de 2002 y mayo de 2005, la tasa de homicidios fue de 48.3 por ciento por cada cien mil habitantes. En el primer semestre del 2005, PNUD reportó 397 secuestros y hasta febrero del 2005, se habían presentado 275 actos terroristas en el año, según la misma fuente, mientras que

el 11.1 por ciento de los hogares son víctimas de hechos violentos, según el DANE.

- Cinco millones de colombianos entre los cinco y veinticuatro años que deberían estar en un programa escolar, están por fuera del sistema.

En el caso de la educación superior tenemos que:

- Sólo 17 por ciento de las y los jóvenes colombianos tiene acceso a la universidad. De ellos, el 40 por ciento obtiene su cartón (DANE y ASCUN).
- El 81 por ciento de bachilleres que acceden a educación superior eligen una carrera profesional, el 13 por ciento una tecnológica y el 6 por ciento una técnica (ICFES)¹¹.

Si agregamos que una de las propuestas del Informe Nacional de Desarrollo Humano de Colombia (Gómez, 2003) destaca la importancia que tendría para el país impulsar una educación que “cambie los imaginarios” y trabaje en una ética en la “autonomía solidaria”¹² entre las personas, tenemos que una educación en el sentido que proponemos es una demanda en el país, dado el auge del conflicto interno.

La autonomía como competencia en la educación, en un país como Colombia, es una de las apuestas que puede conducir al logro de factores como la formación ciudadana y la calidad en la educación. Al incluirla en programas educativos para los diferentes sectores sociales se estaría fomentando una política orientada a dar cumplimiento a un derecho de segunda generación, en tanto busca la igualdad de oportunidades para que todos los sectores puedan acceder a una educación de alta calidad y al logro

7 El sector rural muestra que la abrupta apertura comercial de los noventa, unida al agravamiento del conflicto interno armado, con sus secuelas de destrucción de la base productiva de numerosos campesinos, más la violencia y el desplazamiento forzado de grandes grupos de población, se traducen en aumento de pobreza (Patiño, Orjuela, Góngora, Roca, Rojas, 2005).

8 DANE en www.dane.gov.co

9 ASFADDES. Procesado por Observatorio de Derechos Humanos y DIH de la Vicepresidencia de la República. Cifra proyectada con base en las registradas hasta mayo.

10 Registro Único de Población Desplazada por la Violencia (2005). Acumulado de hogares y personas incluidos por departamentos como receptor y expulsor hasta el 28 de febrero.

11 Datos tomados de la página <http://www.conexioncolombia.org.co>

12 Autonomía solidaria: desarrollo de la “autonomía personal, solidaridad, autodisciplina y sentido de justicia” (Gómez, citado en, INDH, 2003: 425).

de un derecho de tercera generación, como la búsqueda de la paz.

La Ley 30 de 1992 señala que “La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”¹³ y confiere de esta manera autonomía a las Instituciones de Educación Superior, IES, para definir y establecer las características de la oferta académica que deseen hacer a la sociedad.

Por otro lado, la educación en trabajo social hoy debe fundamentarse en una “formación integral que asegure no sólo la adquisición de conocimientos significativos, sino también la formación de actitudes y el desarrollo de capacidades y destrezas que faciliten a los y a las estudiantes concebirse inmersos en una realidad social diversa y dinámica” (Guardián, citado en, Molina, 2004: 216). Además de tener como retos la calidad, la generación de capital social y la formación ciudadana, debe contribuir a educar para el desarrollo de propuestas de intervención social frente a la nueva estructura de la sociedad.

Los estándares globales de las escuelas de trabajo social¹⁴ establecen que éstas deben “garantizar que a las y los estudiantes se les proporcione oportunidades para desarrollar su autoconciencia con respeto

por sus valores personales y culturales, creencias, tradiciones, y como éstos podrían influir en su habilidad para establecer relaciones con las personas, y trabajar con diversos grupos de población”. El desarrollo de la autonomía se convierte en una competencia clave, si de desarrollar autoconciencia para el trabajo con las personas y diferentes grupos poblacionales, se trata.

Desde el trabajo social contemporáneo se señala que en la intervención social se debe desarrollar el arte de adaptar situaciones individuales y funciones reglamentarias y desplazarse entre sistemas de coerción, con los que hay que jugar (Autés, 1999: 77-135), así como evitar al máximo la victimización del sujeto que hace que no se le exija mayor responsabilidad (Viewiorca 1997: 37-46).

La autonomía como competencia comunicativa en la educación en trabajo social proporciona elementos para llegar a consensos racionales, a la búsqueda de entendimiento público y colectivo, de forma crítica sobre sus pretensiones de validez y las del “otro”; expresa una actitud solidaria hacia los demás, importante cuando de hay que hacer algún tipo de mediaciones en la sociedad. De esta manera, se establece un verdadero lazo social¹⁵ como dominio del elemento simbólico que para Autés, debe contener el trabajo social en sus intervenciones.

Los espacios y estrategias de intervención social en el trabajo social están mediados por la propia subjetividad¹⁶ y la palabra¹⁷ que le confieren reconocimiento a la persona. Esto implica una connotación ética y “el elemento ético, el discursivo y de autonomía, son

13 Congreso Nacional de Colombia, 1992.

14 Elaborados por la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, IASSW, y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, FITS, presentados en la asamblea general celebrada en Adelaida, Australia, 2004.

15 Lazo social: “proceso en que la realidad social y la individual no están separadas, ni reunidas; pero sí producidas juntas” (Autés, 1997: 77-135).

16 Planteada por Autés como “formación del sujeto en el universo del lenguaje, significa la asignación de lugar y el acceso a la capacidad de asociación formadora de la función del yo” (Autés, 1997: 77-135).

17 Para el mismo autor ésta es “lo que otorga existencia social y por tanto capacidad de acción en el mundo social” (Autés, 1997: 77-135).

claves en la formación profesional del trabajador social” (Matus, 2000: 2).

Entender la autonomía como competencia implica una discusión conceptual desde diferentes enfoques y teorías. Si la autonomía es entendida desde el punto de vista moral e intelectual kantiano debería permitir al sujeto “estar gobernado por sí mismo”; lo opuesto a la heteronomía que significa “estar gobernado por otro” (Kamii, 1990: 16). Una educación que pretenda lograr esto en sus educandos deja de lado el reconocimiento de los demás sujetos insertos en la relación pedagógica, pues en ella cada uno hace parte de las expectativas del otro, por lo que ambos sujetos tienen igual importancia. En ese sentido se trata de contribuir a que cada actor exprese argumentativamente sus pretensiones de validez, frente a las y los otros; así la participación individual se cruza con la necesidad de lograr un entendimiento comunicativo entre los discursos¹⁸ de las y los sujetos participantes de la relación pedagógica, relativizando cada uno sus argumentaciones en razón del otro, por lo que la búsqueda de un acuerdo racional resulta esencial para la autodeterminación y expresa solidaridad.

En la relación pedagógica, ambos sujetos, estudiantes y docentes, tienen definido un rol frente al otro, relativizados por la transmisión de conocimientos y por la relación misma, en la que tienen lugar expectativas mutuas relacionadas con el ejercicio esperado de los roles que la sociedad ha asignado a cada actor. De maestros y maestras se espera que enseñen, mientras que de las y los estudiantes, que aprendan, hoy día, con una actitud más participativa y reflexiva frente a su propio aprendizaje, a sus deberes y derechos. Esto va más allá de que la educación esté fundada en “la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” sobre la base de

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

la equiparación de la balanza en cuanto a roles que maestras, maestros y estudiantes cumplen en el proceso educativo, como propone Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* (2002). En su análisis Adela Cortina¹⁹ propone que esto produce efectos perversos en esta relación, al defraudarse las expectativas de los actores por la transformación de roles y valores de maestros y estudiantes; las normas en este espacio no son consensuadas racionalmente; se estiman en función de lo que el estudiante considera y toma para su propia vida y rol como “sujeto autónomo y libre” de la educación.

Tanto en la educación superior como en la intervención social se esgrimen argumentos para contribuir desde el trabajo social y desde las demás carreras que impulsan una intervención de tipo social, a una educación que incluya el componente de formación para la ciudadanía. La autonomía, la solidaridad, el entendimiento comunicativo y simétrico resultan esenciales para el logro de la misma, pese a las diferencias que en cuanto a competencias profesionales puedan tener los actores de la relación pedagógica, producto del ejercicio de roles marcados tradicionalmente por la autoridad y el poder. Esto no implica en esencia un cambio en los mismos, sino entender una relación guiada por la libertad e igualdad de oportunidades de cada uno, para argumentar discursivamente sus pretensiones de validez, orientada de acuerdo a las competencias comunicativas de ambos participantes de la relación y a la importancia del acuerdo o desacuerdo racional.

¿Cómo podrían estarse asumiendo la autonomía en el plan de estudios y en la relación pedagógica²⁰ de docentes y estudiantes en los programas de

19 Para mayor ampliación ver trabajos de Adela Cortina: *El quehacer ético, Los ciudadanos como protagonistas, Ética aplicada y democracia radical*.

20 Relación pedagógica: “se establece entre maestros y alumnos institucionalmente, mediatizada por el trabajo, el lenguaje y la afectividad” (De tezzanos, 1981: 319). “Caracterizada por el pasaje de los alumnos de una situación de heteronomía a una situación de autonomía al interior de la institución” (De Tezzanos, 1986: 323).

educación en trabajo social? ¿Qué elementos contextuales, éticos, teóricos y epistemológicos podrían resultar claves para incorporar la autonomía a un modelo de educación profesional que forme para la productividad pero también para la ciudadanía? Se toma el análisis del caso del Programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, Colombia, para indagar acerca de la concepción de autonomía que se trabajaba en su contenido curricular, así como la forma como era entendida la autonomía por docentes y estudiantes en la relación pedagógica.

Los resultados construidos a través de la investigación reconstructiva fueron analizados a la luz de una constelación conceptual sobre autonomía, derivada de la ética del discurso y la teoría de la acción comunicativa, con el fin de elaborar una propuesta de educación superior para la intervención social y el Trabajo Social, que la incorpore como una competencia comunicativa, hacia la formación para la ciudadanía y la productividad. Se trata de agregar valor público y calidad a esta educación, formando el capital social que requieren nuestras sociedades modernas, especialmente aquellas donde los vínculos sociales y comunicativos se quiebran permanentemente, amenazando con destruirlas.

AUTONOMÍA: TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN Y PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL

¿Desde dónde entender la autonomía y la ciudadanía? Dicho sea de paso, son anhelos de respuesta del proyecto moderno que se ve truncado por el auge y los efectos socioculturales que globalmente ha tenido el proceso de modernización, expresado en una globalización que reorganiza la estructura económica, cultural y social, produce efectos contradictorios en el contexto mundial, como los “altos grados de comunicación, pobreza, desmonte de sistemas de bienestar, inequidades y desigualdades sociales, agilizadas por el fortalecimiento del modelo neoliberal”

(CONETS, 2004: 27-28), “el resurgimiento de lo cultural, de las minorías y la centralidad en los derechos humanos” (CONETS, 2004: 27-28), así como también, “identidades fragmentadas, la erosión de la ciudadanía, el surgimiento de los llamados ‘ciudadanos del mundo’ y las autonomías que se truncan...” (Rozas, citado en, Molina, 2004: 39), conformando el espectro de la nueva cuestión social.

Es preciso que en la educación, tales contradicciones y diferencias sociales y culturales que en la contemporaneidad produce el proceso de modernidad/modernización no nos permitan olvidar que esta pieza es fundamental para concretar el proyecto “... ilustrado propio de la modernidad crítica que no se resigna a admitir el giro instrumentalista dado tácticamente por la razón ilustrada, sino que se pronuncia en favor de la razón moral como clave para construir la historia. A tal proyecto pertenecen ideales de libertad, igualdad y fraternidad, que van a expresarse a través de la reflexión pragmático formal: la libertad se revelará como autonomía por parte de cuantos elevan pretensiones de validez a través de los actos de habla y están legitimados para defenderlas argumentativamente; la igualdad se fundará en que no haya justificación trascendental alguna para establecer desigualdades entre los afectados por las decisiones de un discurso a la hora de contar efectivamente con ellos; y la fraternidad –fundamento y expresión de la ciudadanía– se entenderá como potenciación de las redes sociales, sin las que es imposible proteger a los individuos; como recuerda Habermas con G. H. Mead, ‘somos lo que somos gracias a nuestra relación con otros’” (Cortina, 2000: 535).

En razón a este anhelo, tendría bastante sentido impulsar la autonomía de docentes y estudiantes en la educación superior, si tenemos en cuenta que “la modernidad alberga en su historia y en sus promesas esta triple dimensión para sus moradores: crear en la productividad, en el ejercicio de la ciudadanía y en la autonomía personal” (Hopenhayn, 2003:

178). Entendemos que la educación “en su concepción de modernidad nació para formar ciudadanos” (Magendzo, 2004: 7); su desafío es una reconstrucción de la sociedad desde la preparación de “ciudadanos capaces de lidiar, incidir y participar en dichos cambios, como personas con voz ciudadana” (Magendzo, 2004: 44), generando un capital social que contribuya al perfil de una sociedad enmarcada en los derechos.

Al entender el contexto como producto de una modernidad que ha hecho crisis y aún no completa su anhelo, indagamos los planteamientos modernos sobre autonomía. Algunos planteamientos de la teoría crítica de la sociedad podrían ser retomados para proposiciones en la educación superior. En la ética de la conciencia, según Kant, la autonomía está contenida en la conciencia del individuo; de acuerdo a ésta, orienta las razones morales de su libre determinación hacia su autorrealización, según sus fines. Tal planteamiento contribuiría al fomento del individualismo que desconoce y quiebra los vínculos sociales, en una sociedad que necesita precisamente la reconstrucción de tales lazos, a fin de seguir contribuyendo a la concreción del proyecto moderno y hacerle frente a los embates sociales y culturales que esta era de modernización ha traído.

Profundizando en la búsqueda, la ética del discurso propuesta por Jürgen Habermas plantea una concepción de autonomía, que “... no se agota en la capacidad de elegir a voluntad dentro de un espacio ampliado y variable de alternativas de acción” (Habermas, 1987b: 122), pues “... no consiste en la libertad de ‘elegir entre alternativas’, sino en lo que hemos llamado ‘relación reflexiva con uno mismo’. La autonomía que crece con la individuación progresiva caracteriza, según Durkheim, una nueva forma de solidaridad que no viene asegurada por un consenso valorativo asegurado de antemano, sino que tiene que ser alcanzada cooperativamente mediante los esfuerzos individuales” (Habermas, 1987:

122), al hacer uso de la misma, “los iguala con todos los demás agentes morales, para desarrollarse en su subjetividad y particularidad” (Habermas, 1987: 122).

En Habermas “... la autonomía conlleva una idea de solidaridad comprensiva, ella y sus movimientos de conmoción informan acerca del mejor modo de comportarse para contrarrestar mediante la consideración y el respeto, la extrema vulnerabilidad de las personas. Esta vulnerabilidad está inscrita en las formas de vida socioculturales, ya que la individuación se produce a través de la introducción en un ‘mundo de la vida intersubjetivamente compartido’” (Matus, 2004: 37). Es esta conceptualización de autonomía la que encontramos más ajustada para hacer frente a los efectos sociales y culturales producidos por el proceso de modernidad/modernización y como el procedimiento o dispositivo para que desde la educación superior se continúe construyendo el proyecto histórico de modernidad y de esta manera, hacer frente a los desafíos que la educación contemporánea está señalando.

Ahora bien, esta sociedad contemporánea, igualmente propone desafíos frente a las intervenciones sociales, que también deberían tenerse en cuenta cuando hablamos de una educación superior para la intervención social en el caso del trabajo social. Como afirma James Migdley “la globalización obviamente implica poderosas fuerzas de autoperpetuación, es una invención humana (...) que está sujeta al control humano” (2000: 15-32), por lo que “... el potencial de intervenciones sociales innovadoras es su posibilidad de contribuir a transformar dicha esfera globalizada. Si se presta atención a las formas de intervención, se está desplegando un foco que permite analizar el contenido, las características, las luces y sombras del resplandor de lo público. Esto conforma una visión distinta de la intervención” (Matus, 2003: 59). De manera particular, “El triple desafío del trabajo social hoy es reformular los lazos sociales, la posibilidad de un nuevo y más

autorregulado contrato social, y la posibilidad de una ciudadanía que pase por el reconocimiento a las diferencias” (Viewiorca, 1997: 37-46, citado en: Migdley, 2000: 60).

Por eso hoy cuando se habla de una educación superior para la intervención social, en trabajo social hay aspectos que no pueden desconocerse: la comprensión de las transformaciones sociales, un enfoque ético, teórico-social y epistemológico que proporcione derivaciones para una propuesta que, como ésta, pretenda seguir construyendo el proyecto moderno, a través de la potenciación de la autonomía y la ciudadanía de las personas que se vinculan a este ámbito de la sociedad.

De esta forma, en el marco de la teoría crítico-social y la ética discursiva nos encontramos con la teoría de la acción comunicativa, propuesta también por Habermas, y entendida como racional, en cuanto se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción, que –a través de medios verbales o con medios extraverbales– entablan una relación interpersonal dirigida a un entendimiento, logrado sobre un acuerdo en las pretensiones de validez argumentadas por todos y cada uno, que son reconocidas y aceptadas, en razón a que expresan las definiciones comunes de las situaciones y los intereses más universales para guiar sus formas de conducta.

La acción comunicativa es para Habermas, “aquellas expresiones –lingüísticas y no lingüísticas– con las que sujetos capaces de habla y acción asumen relaciones con intención de entenderse acerca de algo y coordinar así sus actividades. Estas actividades coordinadas comunicativamente pueden constar por su lado de acciones comunicativas o no comunicativas” (Habermas, 1988: 541). “El concepto aquí central es el de interpretación, que se refiere a la negociación de definiciones de la situación susceptible de consenso. En este modelo de acción, el

lenguaje ocupa un puesto prominente” (Habermas, 1987a: 124). Aparece una concepción de autonomía que ya no sólo es del tipo solidaria, comprensiva y responsable, como señala la ética del discurso; además se asume, al igual que la ciudadanía, como una competencia comunicativa, en una pragmática universal.

Las competencias comunicativas implican que “por un lado, los participantes en la comunicación tienen que tener la competencia necesaria para adoptar una actitud objetivadora cuando sea necesario frente a situaciones existentes de hecho, una normativa frente a relaciones interpersonales legítimamente reguladas y una expresiva frente a las propias vivencias –y, además, tienen que variar estas posiciones ante los tres mundos–. Por otro lado, con el fin de ponerse mutuamente de acuerdo sobre algo en el mundo objetivo, social o subjetivo, tienen que poder adoptar las actitudes que van unidas a las funciones comunicativas de la primera, la segunda y la tercera persona” (Habermas, 1985: 162).

Esta forma de entender la autonomía como competencia comunicativa²¹, permite entonces, comprender que en el contexto de la educación, como en otros ámbitos donde subyacen relaciones marcadas por el ejercicio legítimo de autoridad y poder por parte de algunas personas, éstas puedan ser asumidas de forma simétrica, a fin de que la autonomía de cada persona, así no sea “poderosa”, sea posible. Porque este enfoque teórico no desconoce que existan circunstancias que produzcan este desnivel en la relación pedagógica, producto de las diferentes competencias profesionales o especializadas de docentes y estudiantes, pues “una institución

21 Las competencias comunicativas colocan a las personas “en condiciones de participar en procesos de entendimiento en el contexto en cada caso y de afirmar la propia identidad en el plexo de interacción cambiantes”(Habermas, 1989c:405), señala Habermas además que “...la estructura de esas <<competencias>> puede leerse de dos maneras: como competencias individuales que permiten a los implicados integrarse por vía de la socialización en ese mundo, crecer en él, y como <<infraestructura>> de los propios sistemas de acción” (Habermas, 1991:15).

científico-docente presupone siempre un desnivel funcional de competencia profesional. Por ello la participación de los estudiantes en los reglamentos de exámenes, planes de estudio y decisiones de principio sobre los proyectos de investigación integrados en la docencia sólo pueden abarcar el marco institucional de los estudios, pero no el cuidado de aquellas funciones que en el seno de dicho marco presuponen competencia especializada. En esos temas la responsabilidad pertenece en cada caso al docente, al examinador o al director de proyecto” (Habermas, 1987b: 259), por lo cual, “la cogestión de los estudiantes –y asistentes– encuentra su límite en el distinto nivel de competencia de los diversos grupos. No se trata, desde luego, de la competencia en cuestiones generales de política universitaria, sino de la competencia profesional” (Habermas, 1987b: 356-357).

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

y por lo tanto el proceso se inicia, porque la intencionalidad es un entendimiento recíproco desde el campo lingüístico.

En el contexto de la educación superior, ¿cómo se logra esto? ¿Cuál es el mecanismo objetivo que puede permitir, que las y los afectados por determinadas circunstancias en este ámbito puedan estar seguros que ninguna de las personas quiera sacar provecho de esta intencionalidad, para el logro de su propia autonomía? La teoría de la acción comunicativa, propone un método reconstructivo que actúa como mecanismo que permite objetivar las prácticas y según el cual todas las personas son consideradas participantes en el establecimiento de las normas; por lo tanto, co-responsables en su implementación que se inicia desde la puesta en escena de esta posibilidad de actuar comunicativamente.

El método reconstructivo permite que mediante la consideración de las competencias comunicativas de las personas que entran en diálogo se reconstruya ese ámbito social. Presupone un nivel básico de comprensión de las proposiciones lingüísticas que puede ser realimentado desde la confrontación de múltiples y diversas perspectivas de hablantes y oyentes; las y los participantes deben trascender el nivel de significación inicial hacia uno de validez de las proposiciones logrado a partir de su veracidad, y que sean correctas y creíbles para cada uno de los participantes. Se entiende que la razón no se centra en el sujeto sino en la cooperación social hacia el entendimiento mutuo sobre algo en el mundo; utiliza diferentes métodos de investigación empírica y trata de llegar a una comprensión lingüística sobre alguna situación que afecta los miembros de un determinado grupo social o institución.

De esta forma, la educación superior en intervención social, particularmente en trabajo social, no sólo se constituiría, como hasta ahora, en educación para la acción instrumental que contribuya a mejorar las

condiciones de vida en determinado entorno social; incorporaría el entendimiento comunicativo, como otra orientación para una acción paralela a la anterior, a fin de cumplir con una participación profesional más humana en tanto realmente provoca, escucha e interpreta sentidos de las y los participantes del discurso, en diferentes ámbitos sociales donde actúa. En una sociedad donde los lazos sociales y comunicativos se rompen y el individualismo se acrecienta, nada tiene más sentido que reconstruir la capacidad de habla de quienes actúan en ella, forma como es posible reconocer lo que los afecta y separa; lo que los une y comunica. El diálogo es una de las pocas formas en que las personas, aunque diversas, nos reconocemos como autónomos, iguales y como prójimo; posibilita la solidaridad, y con ello, la construcción de ciudadanía, intenciones últimas del proyecto moderno y de la educación contemporánea. Es además, una forma de apostar, desde un actuar cooperativo y corresponsable, a la reconstrucción histórica y social que requiere esta era de modernización.

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

EL DISCURSO: CARÁCTER ÉTICO-PROCEDIMENTAL HACIA LA AUTONOMÍA

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

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

Una educación con esta racionalidad moral significa además, reconocer el contexto donde los educandos aprenden a socializar y en consecuencia, a ser solidarios ante las situaciones que los afecten como colectivo, pero también frente a las que puedan estar afectando a los otros, con los cuales precisamente no se socializa directamente o en esos precisos

momentos. No basta con ser solidarios con los más próximos; la perspectiva debe ser más universalizante, como principio ético que guíe permanentemente el actuar de quienes así se educan.

Desde esta perspectiva, los métodos de enseñanza no deberían plantearse de manera adoctrinante, como tampoco incurrir en una educación huérfana en valores; uno y otro no son congruentes ni con la libertad, entendida como autonomía, ni con la formación de criterios éticos por parte de los educandos. En una educación de carácter moral como ésta, el diálogo debe tener un sentido ético-procedimental, siendo reforzado por unos contenidos mínimos referidos a la justicia, a los derechos sociales, la autonomía y la autorrealización personal²².

La autonomía y solidaridad, entendidas como fundamento y expresión de ciudadanía, pueden lograrse a partir del discurso, del diálogo; en éste, ambas se conciben como competencias comunicativas, comunes a cada una de las personas, posibilitan relaciones simétricas en cualquier ámbito de la sociedad, como única forma para el ejercicio de la libertad, enmarcado en una acción más que instrumental, dirigida al entendimiento intersubjetivo, recíproco entre hablantes y oyentes, a partir de procesos de reflexividad²³, argumentación y consenso racional sobre pretensiones de validez que expresen intereses²⁴ con carácter universalizante.

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

23 “La actitud reflexiva respecto a las propias manifestaciones tiene lugar según el modelo de la actitud que tendrían otros participantes en la argumentación respecto a la validez problemática de las expresiones propias. La reflexión se produce gracias a una relación dialógica previa; no se mueve en el vacío de una interioridad constituida al margen de toda comunicación” (Habermas, 1990: 188-239; Habermas, 1991: 100).

24 Diversos intereses cruzan la razón humana: de dominio de la naturaleza, de comprensión de la historia y de nuestro lenguaje, de solución concertada de conflictos interpersonales, etcétera, en el mundo de la vida compartido intersubjetivamente por todos en diversas relaciones sociales, se articulan intereses en diversos tipos de saberes acerca de la cultura, la sociedad y la persona, y en la caracterización de diversas regiones del mundo: objetivo, social y subjetivo (Habermas, 1987b).

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

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

AUTONOMÍA FUNDADA EN LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Si tenemos en cuenta que la estructura social contemporánea demanda intervenciones sociales complejas e integrales, que apunten a una mayor comprensión de los campos problemáticos emergentes para descifrar sus significados y sentidos hacia una reconstrucción de los vínculos sociales, es válido proponer un tipo de acción social que fomente la formación de ciudadanos y ciudadanas, capaces de resignificarse en la sociedad, con base en una participación autónoma, que permita la búsqueda consciente e intersubjetiva de consensos deliberativos, de cara a una sociedad que surge en un contexto de “modernidad en crisis”, como la llama Habermas, y que reclama sujetos autónomos que contribuyan a potenciar la solidaridad social.

Cuando se habla de educación superior para la intervención social, como en el caso del trabajo social, se busca educar sujetos libres, iguales y solidarios, en sus discursos y prácticas, a fin de que sean coherentes en su acción profesional y consecuentes con una intervención que es instrumental y también comprensiva, lo que se traduce en reconocer que docentes, futuros profesionales y demás personas, puedan llegar a un entendimiento comunicativo, sobre una base de solidaridad entre todos, de respeto por las diferencias en el diálogo y en la búsqueda de libertad propia y de los demás, como una proposición para hacer frente a los desafíos de la educación contemporánea y del proyecto moderno, así como a los efectos del proceso modernidad/modernización. Se trata de educar un profesional autónomo y ciudadano, en tanto tiene, al igual que “otros”, capacidad de dialogar y actuar en cada uno de los ámbitos sociales donde participa.

Los planes de estudios y la relación pedagógica entre docentes y estudiantes en la educación superior para la intervención social, han de ser construidos con base en argumentos que se expresan mediante la participación discursiva de ambos actores, considerados por todos y cada uno, como seres racionales y dotados de la misma capacidad de lenguaje y acción, que puedan por ello, llegar a consensos sobre pretensiones de validez que conduzcan a intereses universalizables, como por ejemplo, de una educación equitativa y de calidad que construya el capital social de la sociedad. Se trata, como se pretende en la intervención social, de llegar a un entendimiento comunicativo con otros, como legítimo “otro” capaz de participar y llegar a acuerdos sobre planes curriculares y sobre el tipo de relación pedagógica; cada uno es considerado “como asignante de las normas a las que ellos mismos se sujetan en cuanto a personas privadas” (Salvat, 2002: 203).

Ambos sujetos de la relación pedagógica, docentes y estudiantes, siguen siendo dueños de sus juicios

y praxis (Habermas, 2000), toman decisiones de acuerdo con las argumentaciones que se den a sí mismo y a los demás, como parte de un ejercicio reflexivo y deliberativo común, que en últimas, expresa su capacidad de ser autónomos en una actuación comunicativa con otros. Tal autonomía se construye con la “inclusión del otro”, como afirma Habermas. En la acción comunicativa estaría el contenido ético en este modelo de educación superior, donde al igual que en la intervención social, “el elemento ético, el discursivo y de autonomía, son claves” (Matus, 2000: 2).

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

EL CASO DE LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL DE CARTAGENA

La educación superior en trabajo social, es un camino para contribuir a este anhelo; nos preguntamos acerca de los sentidos y significados que en torno a la autonomía se señalan en el plan curricular y en los discursos de directivos, docentes y estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, como un estudio de caso.

El plan de estudios del programa de 1992 de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena tiene más de una década de vigencia; hasta el 2005 no se contaba con una evaluación sistemática de su proceso de implementación. Para esta investigación se retomaron los objetivos, campos de formación, ejes integradores, fundamentación y contenidos de áreas de formación: metodología, investigación, ciencias sociales, gestión social, humanidades y prácticas. En el momento en que el plan curricular fue diseñado, era mínimo lo que se trabajaba en cuanto al desarrollo de competencias. Es posible que la connotación de autonomía que se estuviera manejando fuese la que surgió desde la pedagogía crítica de los años setenta o la del constructivismo, en boga por esos días.

La carrera de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, funciona como unidad de formación profesional desde 1969, primero como programa adscrito a la Facultad de Economía; posteriormente, desde 1975 como unidad específica a través de lo que se llamó Facultad de Trabajo Social hasta 1994; desde esa fecha hasta hoy es un programa de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación.

Según el plan de estudios de Trabajo Social, se desarrolla una formación profesional en diez semestres académicos, al cabo de los cuales, previo cumplimiento de requisitos académicos exigidos, otorga el título de trabajador(a) social, de acuerdo a lo señalado en la Ley 80 de 1980. Incluye cuarenta asignaturas, “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).

También se analizó la relación pedagógica desde discursos de docentes, estudiantes y directivos de la carrera, tratando de reconstruir desde la

interpretación, las prácticas sociales referidas al ámbito de la formación en trabajo social; se partió de la delimitación metodológica de que el sujeto como ser dotado de “lenguaje y con capacidad de acción” como señala Habermas (2000: 184) incluye en ese lenguaje un discurso, que a su vez, contiene una “gramática”, que expresa o es “constitutiva de la práctica o forma de vida correspondiente” (Habermas, 2000: 185). De acuerdo a este planteamiento, en el discurso se inscriben significados y sentidos que expresan una forma de actuación en la sociedad. A su vez, tal discurso puede ser expresado a través del lenguaje.

El análisis del discurso emerge como opción metodológica para analizar lo expresado por las y los participantes de la educación superior en Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, esto, a partir del documento curricular y lo que expresaron docentes, directivos y estudiantes, de cara a establecer su representación discursiva, el conjunto de conocimientos y creencias que pueden ser identificados, en textos y prácticas discursivas que los constituyen, teniendo como hilo conductor los discursos sobre autonomía. Por análisis del discurso nos referimos al análisis de un texto, a un producto, a las palabras que aparecen sobre las páginas; excluye la consideración acerca de la forma como se produce y recibe el texto, como menciona Chomsky (1968).

“El análisis de contenido admite dos niveles: el manifiesto o lo que aparece a simple vista y el latente o lo que subyace o puede leerse entre líneas” (Domínguez, 1996: 254). En el estudio se abordó un análisis manifiesto. Las etapas previas fueron: definición del objetivo general, establecer la población o universo de estudio en cuanto a la unidad de contenido o la muestra de documentos a estudiar, establecer la unidad de análisis o unidad hermenéutica, HU, para ser considerada en el uso de la herramienta de análisis Atlas.ti, que constituye los núcleos con significado propio que fueron objeto de estudio para

su clasificación y/o recuento. Esta unidad se denominó: “Cuando la autonomía está más allá del individuo mismo”, se determinaron las categorías de análisis y se cuantificaron, para facilitar el análisis de datos, según la frecuencia del tipo de unidad de análisis elegido; además se emplearon los rangos o posiciones de orden de los datos, interpretación de datos y elaboración de conclusiones, contrastando valores empíricos con los criterios de distribución que permitieron establecer la existencia o no de diferencias y su significatividad estadística.

Se recogió información de fuente primaria a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a las unidades de análisis: directivos, docentes y estudiantes, y de fuente secundaria, como el plan curricular de Trabajo Social de 1992 de la Universidad de Cartagena. Se consideró una muestra de doce estudiantes de los dos últimos años de la carrera de Trabajo Social, un directivo, y once docentes trabajadores sociales, psicólogos, historiadores, estadísticos, con experiencia de entre uno y veinte años, que hubiesen desarrollado alguna cátedra en cualquiera de las áreas de formación.

Los discursos sobre autonomía en el plan curricular, de docentes, directivos y estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, señalaron que está asociada a la idea de libertad, en primer orden. También asocian categorías de segundo orden, agrupadas en dos grandes ejes, uno tiene que ver con el establecimiento de normas, y otro relaciona tal libertad con la comunicación o el diálogo. La autonomía se articula en pocas oportunidades con la idea de responsabilidad, de comprensión o interpretación y de solidaridad; tal concepto no se estaría asociando con una perspectiva de reconocimiento y respeto por el “otro”, lo que puede significar que se está produciendo 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, una educación que deja de lado los vínculos sociales, y paralelamente, una intervención social en ese mismo sentido, con menores elementos comprensivos y comunicacionales.

Llegados a este punto y 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, aunque no articulados explícitamente²⁵ a las categorías de la teoría de la acción comunicativa, y que directivos, docentes y estudiantes, tenían una representación mental cercana a planteamientos de autonomía desde la acción comunicativa, cabe preguntar, ¿por qué no se dio un proceso de formación en la lógica de la autonomía en la relación pedagógica docente-estudiante y en el desarrollo curricular al menos gradualmente? ¿Qué falló en la implementación?

Nos atrevemos a decir que la autonomía no fue asumida, sencillamente porque no fue política del currículo y del programa de Trabajo Social. Lo que se dio surgió espontáneamente, emerge en la reflexión a posteriori que hacen docentes, directivos y estudiantes entrevistados.

Se puede entender con los resultados de la investigación que en el diseño del currículo de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena las y los docentes, fueron los únicos participantes. Después de que se empezó a desarrollar, se incluyó la participación de estudiantes para su evaluación, lo que sucedió durante los dos primeros años de funcionamiento del mismo, mientras era implementado y administrado por los mismos docentes que participaron, de una u otra forma, en su diseño; éstos últimos se sentían responsables de llevar a la práctica lo acordado de manera consensual y aceptada por todos durante su

²⁵ No hay que olvidar que “El currículo debe propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas, metodológicas, cooperativas y éticas” (Maldonado, 2005: 124).

diseño. A partir de allí, docentes y estudiantes, sentían que aportaban en los ajustes a realizar.

El seguimiento y control se fue perdiendo por las múltiples funciones que las y los docentes tuvieron que asumir con el paso del programa de Trabajo Social a Facultad de Ciencias Sociales y Educación, entre otros aspectos, que se hizo efectivo en 1994, significando, la ampliación de funciones por parte del programa de Trabajo Social hacia otras áreas como la educación. Por tanto, las y los docentes empiezan a tener responsabilidades académicas en tal sentido. Poco a poco fue necesario incorporar nuevos docentes para asumir asignaturas que aparecían en este plan curricular y otras, en que los docentes que las habían diseñado y asumido, no podían seguir desarrollando en virtud a sus nuevas tareas. A los nuevos docentes fue poca la inducción que se les proporcionó en el cargo y en la asignatura, al tiempo que se les dio mucha libertad, para realizar nuevas propuestas a la asignatura; el seguimiento y control de estos cambios no fue riguroso. En otros casos, a algunos docentes, se les impusieron asignaturas sin tener la posibilidad de opinar, ni de incluir nuevos temas, lo que trajo como efecto que en ninguno de los dos casos hubo mayor interés frente al compromiso de coadyuvar en el perfil profesional de Trabajo Social que se pretendía en el plan curricular, pues no se sintieron llamados a participar, no sentían, ni tenían seguimiento y control. No se sintieron llamados a proponer ajustes a lo que implementaron.

Desde la teoría de la acción comunicativa, lo que pudo haber sido un programa académico que potenciara la autonomía de docentes y estudiantes, en tanto incorporó la participación de los mismos en el diseño, en la implementación del plan curricular –sobre todo de docentes, para quienes éste era acorde con los planteamientos vigentes en Trabajo Social, a nivel nacional e internacional– no llegó a esta finalidad. Los nuevos actores que empezaron a participar del plan curricular, docentes o estudiantes,

no fueron llamados a participar como legítimos proponentes en los ajustes que el currículo siguió requiriendo, lo que hizo decaer el interés de los participantes en contribuir a potenciar el perfil profesional deseado, desestimuló la responsabilidad de cada uno y su compromiso frente al objetivo que “otros” diseñaron anticipadamente, sin contemplar su participación, al menos virtual, y que además, no se continuó reforzando a partir de la inclusión de estos participantes en los ajustes realizados.

Fue necesario reconocer más que el entendimiento sobre algo en común, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la comunicación como una competencia en que docentes y estudiantes se igualan, desde el diálogo y sus discursos como participantes, desde la convocatoria para llegar a acuerdos, el reconocimiento y respeto hacia el otro, el intercambio social mutuo, por muy asimétrica que sea la relación, en cuanto al tema de competencias profesionales. Faltaron compromiso y espacios para realizar de manera permanente procesos de reflexión, argumentación, comprensión y consenso racional frente al plan de estudios de educación en trabajo social que se proponía.

Se planteó un plan curricular que diera respuesta a los fenómenos sociales que aparecían con fuerza en ese momento, derivados del proceso de modernización. Se trató de diseñar una oferta educativa que desde trabajo social preparara a las y los educandos para intervenciones sociales acordes a las situaciones. Faltó, a juzgar por las respuestas de docentes que lo implementaron, una unificación por consenso de todos los participantes, en cuanto a enfoques teórico-sociales que orientaran de forma compleja esta formación, y con ello, unificar criterios para cada uno de sus fundamentos, a partir de los contenidos curriculares y los procesos metodológicos, hasta la relación pedagógica, de forma explícita. El camino elegido por muchos estuvo marcado por el poco compromiso y la improvisación, especialmente de docentes, frente a un currículo que les permitió

optar por diferentes, complementarios o nulos enfoques teórico-sociales en la formación que impartieron por más de una década.

Faltaron ejercicios simulativos, mayor interés por involucrar permanentemente a docentes y estudiantes que se incorporaran al currículo en la toma de decisiones de cara a los ajustes a realizar según su implementación, con el fin de hacerlos partícipes, co-responsables y comprometerlos con la intencionalidad y fundamentos del mismo. Hizo falta definir estrategias en conjunto con todos los participantes, para la implementación del plan de estudios, que contribuyeran a lograr el perfil de esta formación profesional, como interés universalizable. Faltó inducción a los nuevos docentes en cuanto al currículo y su telos, así como definir el sentido de la relación pedagógica, hacer más partícipe al estudiante desde el proceso de diseño curricular y luego en la implementación y de manera esencial, en las evaluaciones, no como receptor del currículo, sino como un “otro” legítimo, capaz de dialogar, de erigir pretensiones de validez –como el docente en sus argumentaciones–, y de llegar a consensos o disensos frente a intereses universales de la educación en trabajo social, expresados en la formulación conjunta de un ajuste curricular, válida para la actuación de cada uno de los actores de la relación pedagógica, docentes y estudiantes, según las competencias comunicativas y profesionales de ambos.

Según afirmó uno de los docentes entrevistados participante en el diseño de este plan curricular, el telos de la educación en ese momento no se orientaba a la constitución de un sujeto ciudadano sino hacia un sujeto comunitario, lo cual se reflejó en que no era una educación orientada en el sentido contemporáneo hacia la ciudadanía y la autonomía; su orientación era básicamente hacia el reclamo de la modernidad por la autonomía individual, entendida como fomento de la libertad del individuo, de la independencia de juicio del estudiante, sobre el

reconocimiento del otro, como legítimo otro, para participar en la misma intervención social que éstos estudiantes realizaban, lo que promovió una educación orientada a una finalidad instrumental, autonomía y solidaridad. Se “utilizaron” como estrategias para el logro de intervenciones sociales “exitosas”, midiendo al tiempo el éxito de esta formación universitaria.

Se produjo un trabajo social instrumentalizado y estratégico que medía su éxito en el contexto inmediato, cuando lograba que las personas se unieran y participaran frente a los propósitos e intereses de intervención del profesional en formación, garantizando el logro de sus objetivos individuales, profesionales y hasta institucionales. El elemento ético en términos del reconocimiento y respeto por todo otro distinto en la intervención social fue poco a poco desplazado, al punto que sus participantes se apartaron de exigencias, también contemporáneas, en cuanto a una intervención que reconstruyera los lazos sociales, generara solidaridad, desestimulara el individualismo y fomentara los lazos comunicativos a fin de superar las injusticias sociales, inequidad y desigualdad reinantes en la sociedad, así como el fomento de sujetos de derechos. Se produjo una educación para intervenciones sociales en trabajo social, netamente instrumental y estratégica, con poco énfasis en los principios éticos actuantes para una comprensión de dicha praxis profesional, en tanto potenciara no sólo la autonomía sino también su articulación con la solidaridad y la responsabilidad social, con la formación de ciudadanos. Con esta educación se formaron profesionales exitosos pero con pocos elementos comprensivos, dialógicamente hablando.

El camino recorrido durante más de una década no puede seguir siendo el mismo. De las dificultades queda el aprendizaje. La invitación es a que en la nueva etapa de construcción curricular lo que no se fomentó o apenas se realizó al inicio de la

implementación de este plan curricular, se reorienta transversalmente con base en lógicas contextuales, éticas, teórico-sociales y epistemológicas definidas consensual y claramente. Es posible que no sea o no llegue a ser la que proponemos²⁶; debe tratarse que cada docente, estudiante y por supuesto, directivos, hayan sido y se sientan participantes, desde el diseño hasta su implementación y evaluación, como sujetos iguales en el discurso, con reconocidas competencias profesionales e identidades diferentes, para llegar a establecer una estructura curricular que se oriente a intereses universalizables, donde venza el mejor de los argumentos hacia la calidad y equidad en la educación, permita un mayor compromiso de sus participantes en tanto siempre serán co-responsables de la misma.

Se espera contribuir con esta indagación y análisis, en el futuro del programa, en el marco más amplio de la educación en trabajo social. Es un trabajo motivador para explorar en las raíces de generaciones formadas, con intereses distintos como espontáneos, con telos y sentidos diversos. El interés radicó en un análisis ético frente al destino de generaciones de trabajadores sociales que deben ser formadas para propiciar una sociedad distinta, acorde con la modernidad, propositivas frente a los embates del proceso de modernización, basadas en la potenciación de ciudadanía, de sujetos de derechos, a partir de la generación de escenarios deliberativos, de comprensión racional comunicativa.

Espero que este esfuerzo no quede en preocupación personal, libre, y autorreflexiva de quien escribe, que sea motor que dinamice preocupaciones,

26 En 1997 la trabajadora social argentina Ruth Noemí Parola realizó un análisis de los aportes a la teoría de la acción comunicativa o "intersubjetividad comunicativa a la producción de conocimientos en trabajo social". Concluyó que "permitirá ganar en autonomía, lo que necesariamente modificará las relaciones del trabajo social con el campo institucional y el de intervención, dilucidar falsedades ideológicas, sortear progresivamente la ambigüedad de las prácticas cotidianas de los tres campos, superar los conflictos que generan relaciones entre tres campos, e instituir la vigilancia como hábito organizador de la acción profesional" (1997: 76).

racionalidades, intereses y esfuerzos desde la educación superior en trabajo social, contribuir a que en esta etapa de la modernidad –cuyo centro ha sido la autonomía del individuo– desde la educación se empiece a propiciar una autonomía, más allá del individuo mismo. Los desafíos contemporáneos se orientan además de la individualización, hacia la reconstrucción de lazos sociales, de la solidaridad. La educación superior en intervención social tiene una tarea pendiente, lo mismo que la educación superior en trabajo social, para dejar de ser "una de las disciplinas que se desarrolla más lentamente" (Soydan, 2004: 33).

Se trata de potenciar una educación en clave de modernidad, para potenciar sujetos autónomos, solidarios y ciudadanos, con el fin de reconstruir la sociedad contemporánea signada por graves conflictos sociales y culturales producto de las tensiones entre el proceso de modernidad/modernización que ha traído consigo una marca temporal y espacial de individualismo y ruptura de los lazos sociales y comunicativos, que es posible reconstruir desde la recuperación de la capacidad de lenguaje de los sujetos, que contribuye a hablar de sus condiciones de vida, a pronunciar discursos que develen quiebres y circunstancias de los mismos.

Cuando se habla de educación en clave de modernidad "... uno de los primeros pasos para enseñar a los alumnos la importancia de la democracia y la ciudadanía es convertir efectivamente el respeto a los derechos de los estudiantes en un principio orientador de la acción pedagógica. Un primer momento de reflexión, necesario para docentes y para estudiantes, se refiere a definir qué es la autoridad pedagógica y un marco normativo que estructure y regule las interacciones y prácticas diarias en la universidad. Además de producir 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 cierto sentido, van ayudando a construir un tipo de relación social, que después será considerada normal en el espacio público...” (Cerdeza, et ál., 2004: 77). La autonomía, será el ejercicio de libertad que en la intersubjetividad permita cuestionar los acuerdos a los que se que se llegue, criticar conformismos y poderes establecidos, y hacerse responsable de su crítica a fin de crear una situación mejor.

La autonomía es expresión de autorrealización personal; sustentada en la solidaridad social y el respeto por los derechos. Se configuran la libertad e igualdad como valores básicos de la vida humana en sociedad, lo cual se articula con los desafíos modernos de la educación superior: que no sólo se eduque las personas para el desarrollo técnico-económico; sino también hacia la formación en valores que para la democracia son importantes.

Al enseñar a nivel universitario, en este marco de autonomía, se busca que las y los estudiantes encuentren respuestas a sus preguntas a través de pensamiento crítico, confrontación discursiva de puntos de vista con los de los demás, de forma que estas actividades tengan sentido para él y para otros con quienes se relaciona. Desarrollar la autonomía en esta educación significa llegar a ser capaces de pensar por sí mismo con sentido reflexivo, teniendo en cuenta e “incluyendo” muchos puntos de vista de “otros” en el ámbito moral e intelectual.

Esto constituye un camino para refundar prácticas docentes y sociales en el trabajo social, a partir de la comprensión del contexto, la complejización de la intervención social y la reconstrucción de la sociedad desde claros enfoques éticos, teóricos y epistemológicos, a fin de ser una oferta educativa para la construcción del proyecto moderno de sociedad, “existe un vínculo que no puede ser roto al hablar del trabajo social contemporáneo: toda intervención social hoy se basa en diversos mecanismos de comprensión

compleja de lo social; no hay intervención efectiva sin búsqueda rigurosa de una constelación explicativa que la configure” (Matus, 2004: 41).

Se asume la autonomía en la intervención social del trabajo social, cuando esta lógica se inserta desde el espacio que forma para esta intervención, desde las diferentes escuelas y/o programas, no desde lógicas sociales, éticas, teóricas y epistemológicas unívocas. Las mismas deberán ser analizadas por todos los y las participantes e incorporadas especialmente en los planes de estudios y en la relación pedagógica de docentes y estudiantes.

Estamos frente a una propuesta de educación en la que los derechos, centrados en la dignidad humana, constituyen una fuente de reflexión permanente en la acción educativa y un marco de referencia en la construcción de hábitos y pautas de convivencia solidaria y resolución pacífica de conflictos. La perspectiva parte del reconocimiento propio de las limitaciones existentes y las probabilidades de cambio que se pueden generar desde la acción comunicativa con el otro. Esto se inscribe como construcción abierta y constante frente a las dinámicas impredecibles de la vida humana.

La educación superior en trabajo social, como disciplina de las ciencias sociales, requiere ser pensada en términos de generar en las y los educandos conocimientos acordes con las situaciones sociales, desde competencias y valores que como el caso de la autonomía, los habilite para la reflexividad y argumentación discursiva de sus propuestas, también para racionalizar comunicativamente los discursos de los demás, en un acto de solidaridad y co-responsabilidad permanente dirigido al entendimiento intersubjetivo sobre las normas que acuerdan y aceptan como válidas para guiar sus prácticas, en el plano de la educación para la intervención social.

Se propone desarrollar la autonomía como competencia comunicativa²⁷ en la educación superior en trabajo social, a partir del diálogo intersubjetivo de quienes participan de esta relación pedagógica; posibilitar el despliegue de conocimientos, habilidades y experiencias en el marco de valores como la libertad, la igualdad y solidaridad en el ejercicio de derechos, el reconocimiento y respeto por todo “otro”, como principios para una intervención social y ejercicio ciudadano hacia el entendimiento comunicativo, donde la reflexividad, argumentación racional y discursiva y el consenso o disenso legítimo entre personas libres e iguales permita considerar la dignidad a las y los participantes en este ámbito comunicativo, y expresar cada uno sus intereses en una acción no coaccionada sino espontánea. Esto es un claro principio ético importante en el caso de la educación superior si tenemos en cuenta como plantea María José Lemaitre (2001), que “la educación superior es demasiado importante para dejarla sólo en manos de las universidades; es demasiado cara y su cobertura demasiado amplia como para que sea una responsabilidad exclusiva del Estado; es demasiado compleja y estratégica para que sea una actividad privada. Gracias a un gran esfuerzo de colaboración podrá satisfacer las expectativas que muchos tenemos respecto de ella, y luego de un período de amplia oscilación del péndulo, parecería que estamos comenzando a aprender la lección”.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamir, O. “Distribución del ingreso e incidencia de la pobreza a lo largo del ajuste” En, *Revista de la CEPAL*, No. 52, Santiago de Chile, CEPAL, 1994.
- Apel K-O. “La ética del discurso como ética de la responsabilidad: Una transformación postmetafísica de la ética de Kant” en, Apel y Dussel, *Ética del discurso y ética de la liberación*, Madrid, Editorial Trotta, 2005.
- Autés, M. *Les paradoxes du travail social*, Paris, Editions Dunod, 1999.
- Banco Mundial. *El Estado en un mundo en transformación*, Washington, Banco Mundial, 1997.
- BID. *Comunicado de prensa*, Washington, marzo 5 de 2004.
- BID. *La educación en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Washington, BID, 1997.
- Carballeda, A. *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Buenos Aires, Ediciones Paidós, 2002.
- Cerda, A. et ál. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2004.
- Chomsky, N. *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1968.
- Congreso Nacional de Colombia. Ley 30, Bogotá, Presidencia de la República de Colombia, 1992.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social CONETS. *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES para trabajo social*, Bogotá, CONETS, 2004.
- Contraloría General de la República. “Evaluación de la Política Social 2003”, en, www.contraloriagen.gov.co, Bogotá, marzo de 2004.
- Cortina, A. *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Editorial Tecnos, 1993.
- Cortina, A. *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Aula XXI Santillana, 1996.
- Cortina, A. *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona, Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores, 1999.
- Cortina, A. “La ética discursiva” en, *Historia de la ética*, Victoria Camps, (ed.), Barcelona, Editorial Crítica, 2000.

²⁷ La autonomía entendida como competencia comunicativa se articula con lo planteado por Teresa Matus acerca de que en la intervención “... trabajo social no opera en primer lugar con objetos tangibles sino con el discurso como tangibilidad, como condición de posibilidad” (2002: 86).

- DANE. En, www.dane.gov.co
- De Tezanos, A. *Notas para una reflexión crítica sobre pedagogía*, Bogotá, CIUP, 1981.
- De Tezanos, A. *Maestros artesanos intelectuales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Centro de investigaciones - CIID, 1986.
- Dominguez, L. "Facilitar el aprendizaje. La evaluación inicial en sus aspectos generales y un modelo de aplicación en el área de ciencias sociales" en, *Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza*, Sevilla, UNED Centro Asociado De Sevilla, 1996, pp. 43-112.
- Freire, P. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2002.
- Gómez, H. (comp.). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. Conflicto: Callejón sin salida*. Bogotá, PNUD - Agencia Sueca de Cooperación Internacional, 2003.
- Guardián, A. "Clonación o transformación curricular" en, Molina, María Lorena (org.) *La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*, Memorias XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, Buenos Aires, ALAETS - Espacio Editorial, 2004.
- Habermas, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985.
- Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*, Volumen I y II, Madrid, Taurus, 1987.
- Habermas, J. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Madrid, Tecnos, 1987b.
- Habermas, J. *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos, 1988.
- Habermas, J. *El Discurso filosófico de la modernidad. Doce lecciones*. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo, Buenos Aires, Editorial Taurus, 1989c.
- Habermas, J. *Pensamiento postmetafísico*. Versión Castellana de Manuel Jiménez Redondo, Madrid, Taurus Humanidades, Altea, Taurus, Alfaguara, 1990; 1998b.
- Habermas, J. *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Habermas, J. *La constelación nacional: Ensayos críticos*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Hopenhayn, M. "Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana" en, *Revista de la CEPAL*, No. 81, Santiago de Chile, CEPAL, 2003.
- IASSW-FITS. *Estándares globales de las escuelas de trabajo social*, Adelaida, Australia, IASSW, 2004.
- Kamii, C. "La autonomía como un objetivo de la educación. Repercusiones de la teoría de Piaget" en, *Revista Innovación. Oficina Internacional de Educación*, París, UNESCO, 1990.
- Kliksberg, B. "Inequidad y crecimiento. Nuevos hallazgos de investigación" en, *De igual a Igual. El desafío del estado ante los nuevos problemas sociales*, Carpio, Jorge e Irene Novacovsky (comps.), São Paulo, FLACSO, 1999.
- Kliksberg, B. y Tomassini, L. (comps.). *Capital social y cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*, Buenos Aires, BID - Fundación Felipe Herrera - Universidad de Maryland - Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Lavín, S. *Educación y desarrollo humano en América Latina y el Caribe*, Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello - CAB, 1996.
- Lemaitre, M. "Responsabilidades públicas y privadas en el desarrollo de la educación superior". Paper, París, UNESCO, 2001.
- Magendzo, A. *Formación ciudadana*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
- Magendzo, A. et ál. *Educación formal y derechos humanos en América latina. Una visión de conjunto*, Santa Fe de Bogotá, Biblioteca Básica de Derechos Humanos 4, 1993.

- Maldonado, M. *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*, Bogotá, ECOE Ediciones, 2005.
- Matus, T. "Reflexiones en torno a una ética de la intervención" en, *Revista Perspectivas*, Santiago de Chile, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, 2000.
- Matus, T. *Propuestas contemporáneas de trabajo social. Hacia una intervención polifónica*, primera reimpresión, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2002.
- Matus, T. "La intervención social como gramática. Hacia una semántica propositiva del trabajo social frente a los desafíos de la globalización" en, *Revista de trabajo social. Globalización y trabajo social. El desafío de respuestas innovadoras frente a las nuevas configuraciones de lo social*, No. 71, Santiago de Chile, Escuela de Trabajo Social - Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003.
- Matus, T. "Escenarios y desafíos del trabajo social en América Latina" en, *Revista colombiana de trabajo social*, No. 18, Manizales, CONETS, Programa de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas, 2004.
- Migdley, J. "Globalización, capitalismo y asistencia social. Una perspectiva de desarrollo social" en, *Trabajo social y globalización*, edición especial, Montreal, Canadian Social Work Journal para la Conferencia Internacional de FITS y la AIETS, 2000.
- Molina, M. (org.). *La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Memorias del XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, Buenos Aires, ALAETS - Espacio Editorial, 2004.
- Newton, K. "Social Capital and Democracy, in, *American Behavioural Scientist*, Vol. 40, No. 5, 1997.
- Parola, R. *Aportes al saber específico del trabajo social*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.
- Patiño, C. et ál. *Diálogo social para la formación profesional en Colombia. Aportes para el diálogo social y la formación*, 13, Montevideo, CINTERFOR - OIT, 2005.
- Registro Único de Población Desplazada por la Violencia. Acumulado hogares y personas incluidos por departamentos como receptor y expulsor hasta el 28 de febrero, 2005.
- Rozas, M. "¿Cómo asumir el estudio de la cuestión social y las políticas sociales en la formación profesional de trabajo Social?". en: Molina, María Lorena (org.) *La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Memorias del XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, Buenos Aires, ALAETS - Espacio Editorial, 2004.
- Salvat, P. *El porvenir de la equidad: Aportaciones para un giro ético en la filosofía contemporánea*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2002.
- Soydan, H. *La historia de las ideas en el trabajo social*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2004.
- UNESCO. *Conferencia mundial sobre educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, París, UNESCO, 1998.
- Universidad de Cartagena. *Currículo de Trabajo Social*, Cartagena, Universidad de Cartagena, 1992.
- Viewiorca, M. "Un triple défi pour le travail social" en, De Ridder, Guido (org.), *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- <http://www.conexioncolombia.org.co>