

# El trabajador social en formación (aprendiz), como sujeto de interés: Una propuesta sobre las finalidades curriculares de las prácticas académicas de los programas de trabajo social

## The social worker in training (apprentice), as a subject of interest: A proposal on the curricular purposes of academic practices in social work programs

CRUZ VARGAS YAZMIN

*Docente e Investigadora. Grupo: Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia (SOCUDECOFA). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia. yazmincv@hotmail.com*

GAITÁN DIDIER CLEMENCIA DEL CARMEN

*Docente e Investigadora. Grupo: Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia (SOCUDECOFA). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia. clemengaitan@gmail.com*

BORDA PÉREZ YAMILE EDITH

*Docente e Investigadora. Grupo: Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia (SOCUDECOFA). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia yborda@unicolmayor.edu.co*

*Enviado: 26/02/2018*

*Aceptado: 06/06/2018*

**Resumen:** El trabajo ofrece una reflexión pedagógica relevante para las intencionalidades que los programas de Trabajo Social confieren a los espacios de formación de las prácticas académicas profesionales. Propone ubicar en el centro de los fines curriculares de las prácticas profesionales al aprendiz en tanto sujeto humano, para ello sugiere adoptar un modelo pedagógico interestructurante orientado al desarrollo de la autonomía y la libertad bajo la perspectiva del enfoque del desarrollo de las capacidades humanas de Martha Nussbaum.

**Palabras clave:** Prácticas profesionales, autonomía, libertad, interestructuración, enfoque de desarrollo de las capacidades.

**Abstract:** The work offers a pedagogical reflection relevant to the intentions that social work programs confer to the training spaces of professional practices. It proposes placing the learner as a human subject in the center of the curricular aims of the professional practices, for this purpose it suggests adopting an inter-structuring pedagogical model oriented towards the development of autonomy and freedom from the perspective of human capabilities development approach of Martha Nussbaum.

**Key words:** Professional practices, autonomy, freedom, inter-structuring, capability development approach.

## PRESENTACIÓN

El presente artículo busca reflexionar sobre las intencionalidades curriculares de las prácticas académicas profesionales en programas de Trabajo Social y su pertinencia e impacto en el proceso formativo de los y las estudiantes que optan por formarse en esta área del conocimiento. Se inserta en la tradición pedagógica que concibe la reflexión sobre las intencionalidades como el componente curricular de mayor trascendencia en todo proyecto educativo (Coll, 1991). Toma como punto de partida algunos resultados de la investigación denominada "Estudio del impacto social de las prácticas académicas en el área educativa, de los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, en el periodo 2012-2014" (Cruz Vargas, Gaitán Didier, & Borda Pérez, 2017)

Dichos resultados sirven de base para abrir una discusión de corte pedagógico sobre los propósitos que pueden enriquecer los espacios de formación en prácticas académicas profesionales. En esencia la reflexión plantea la necesidad de incorporar, a la tradicional concepción que asumen las prácticas académicas profesionales como espacio educativo en el que se intersectan la teoría y la práctica, el imperativo de promover en los profesionales en formación de trabajo social, el desarrollo de su capacidad de agencia y gestión, en tanto se constituyen en sujetos activos, en la construcción de su propio conocimiento.

La reflexión pedagógica se abre con una sucinta caracterización del horizonte social de nuestra época y de los desafíos que tal horizonte plantea para la educación superior en general. Seguidamente, tomando como eje el concepto interestructuración pedagógica, el cual ofrece un análisis relativo a las potencialidades derivadas de este modelo educativo que hace énfasis en el desarrollo de las capacidades del aprendiz en tanto sujeto humano. Finalmente, la reflexión postula algunas alternativas a las intencionalidades curriculares que podrían resultar útiles a maestros y aprendices en los espacios de formación de las prácticas académicas profesionales en trabajo social.

### Punto de partida: algunos resultados de la investigación

La investigación, de corte cuantitativo, realizó un estudio descriptivo "sobre el impacto de las prácticas académicas imple-

mentadas en el área educativa, de los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Corporación Universitaria del Caribe que toma como referencia el periodo comprendido entre los años 2012 a 2014." (Cruz Vargas, Gaitán Didier, & Borda Pérez, 2017)

Buscó identificar el impacto social de las prácticas académicas, teniendo en cuenta variables como: la satisfacción de necesidades básicas o no básicas, las condiciones de vida y de trabajo, la generación de formas asociativas de producción, la organización social y participación cultural, los aportes obtenidos en los componentes subjetivos, actitudinales y conductuales y, finalmente, la identificación de las relaciones de poder en los contextos sociales en que se adelantaron las prácticas, desde el punto de vista de los docentes que asesoraron las prácticas académicas, la información registrada en los informes de práctica y el punto de vista de estudiantes de Trabajo Social que cursaron dichas prácticas.

De manera general en lo relativo al impacto con estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (en adelante UCMC) el estudio encontró, frente a la experiencia en las prácticas, los siguientes resultados:

1. Un 60% de los estudiantes reconoció un crecimiento emocional, a partir de las experiencias vividas en los procesos de práctica.
2. Un 67% informó de crecimientos en su vida personal a raíz del acceso a servicios recreativos y culturales generados al interior de la práctica.
3. Un 50% reportó que éstas contribuyeron a su formación en el campo de la investigación, debido a los aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales que tuvieron que utilizar para sus proyectos, así como el desarrollo de habilidades para planear y gestionar la investigación.
4. Un 78% valoró positivamente su impacto en la formación de dominio de métodos de intervención social y las competencias y habilidades que tuvieron que adquirir o fortalecer para enfrentarse a los contextos específicos.
5. Sobre un nivel superior al 85% se registraron percepciones favorables acerca de la manera en que la práctica hizo posible valorar mejor diferentes aspectos de la vida cotidiana, generar un encuentro con la realidad y comprender con mayor profundidad los fenómenos sociales.

6. Un 78% reportó un sentimiento de felicidad frente a la profesión, gracias a las acciones profesionales emprendidas en los procesos de práctica en los diferentes campos de actuación profesional
7. Entre un 70 y 80% informó que experimentó un crecimiento en tres aspectos relativos a los procesos de agencia propios del trabajo social: a) reconocimiento de roles específicos, b) la formulación y cumplimiento de objetivos y c) la gestión de recursos y el fortalecimiento de redes.

No se quiere significar aquí que el estudio no encontró valoraciones negativas frente a las experiencias de las prácticas, toda vez que allí se registraron algunas debilidades del espacio de formación en aspectos como su impacto posterior en la consecución de ofertas laborales estables y adecuadamente remuneradas, así como en el alcance e impacto de las prácticas en la satisfacción de algunas necesidades básicas de los estudiantes, especialmente aquellas relativas a sus condiciones socio económicas.

Con todo, los resultados aquí referenciados, de los que es necesario señalar solo constituyen una parte de lo identificado con estudiantes, servirán de referencia para la reflexión pedagógica que a continuación se adelantará.

### **El contexto social de la educación superior de nuestro tiempo**

En el campo pedagógico universitario posiblemente uno de los ámbitos de mayor reflexión e importancia es la discusión sobre el sentido último de la educación superior, sobre cuáles deben ser sus finalidades, sus alcances, sus limitaciones. Igualmente aquél que cuestiona las concepciones sobre el papel que la universidad, ya que es una institución formadora, que juega y jugará fundamental respecto de la realidad social y su horizonte. 100 años atrás Jhonn Dewey ilustra la pertinencia que para toda empresa educativa tiene el reflexionar sobre el contexto socio histórico en el que se halla inmersa, una idea que un siglo después conserva intacta su pertinencia (Laurarri, 2012)

Para algunos pensadores, la sociedad de nuestro tiempo podría muy bien caracterizarse desde el concepto de modernidad líquida acuñado por Zygmunt Bauman (Bauman, Modernidad Líquida, 2006a). Una sociedad en la que las tradicionales estructuras de los ámbitos espacio temporales y de las relaciones sociales han sufrido profundas transformaciones en favor de la desintegración de los parámetros que históricamente las caracterizaron. Una sociedad, si se quiere,

vertiginosa, siempre apurada por los imperativos de la producción y el consumo en la que lo inmediato apenas tiene tiempo para ser procesado en una feroz e interminable vorágine. Asistimos pues sino a la disolución, por lo menos a la amenaza de destrucción de los pilares sobre las que se construyó el mundo moderno, entre ellos los conceptos y valores asociados a las ideas de razón, territorio, espacio, alteridad, identidad, Estado, democracia (Bauman, 2006b)

Posiblemente uno de los mayores desafíos a los que tendrá que hacer frente la humanidad en las décadas por venir, consista en sostener y defender nociones y principios filosóficos que costaron siglos de esfuerzo a la humanidad. En dicho escenario eventualmente el sujeto humano deberá tomar partido por las diadas antagónicas de la época, optando por ejercer sus derechos como ciudadano o sus derechos como consumidor, por vivir en libertad o en estado de alienación, en goce de la autonomía o bajo el ala de tutorías externas y, eventualmente, entre ser sujeto u objeto.

Los anteriores representan algunos de los retos y desafíos que en los años por venir tendrán que afrontar las universidades en sus procesos formativos, desafíos para los que es preciso contar con referentes claros, que pedagógicamente marquen el derrotero a seguir en el proceso de desarrollo de las capacidades humanas que se ofrece en las aulas y que posteriormente se hace visible en los contextos sociales en los que actuarán los profesionales en formación, especialmente en disciplinas de las ciencias humanas y sociales, como lo es el Trabajo Social.

### **De regreso a las fuentes**

Desde finales del siglo XVIII filósofos y pedagogos han llamado la atención respecto a la importancia de conceder un papel protagónico al aprendiz al interior de todo fenómeno de enseñanza. A la anacrónica concepción del aprendiz como una tabla rasa, como un receptáculo de los conocimientos que el maestro quiera depositar, se opuso una concepción en la que el aprendiz es un sujeto activo que participa en el proceso de construcción de su conocimiento (Uribe, 1990)

Una visión heredada a partir de las ideas del XVIII que, paradójicamente, a inicios del siglo XXI, parece continuar siendo una asignatura pendiente en gran parte de las aulas de todos los niveles del sistema educativo. Pero entonces, si transcurrido tanto tiempo se han hecho tan escasos avances, ¿cómo avanzar hacia prácticas educativas que alcancen el viejo propósito de formar sujetos autónomos protagonistas de su proceso? Eventualmente la respuesta pueda aproximarse comprendiendo primero las coordenadas generales de

los modelos pedagógicos que han sido implementados en las aulas durante los últimos dos siglos. Para ello la propuesta de análisis de Louis Not puede resultar provechosa (Not, 1998)

De acuerdo con Not las tres formas de la relación maestro aprendiz definen los trazos generales de los modelos pedagógicos más extendidos. Se adelantará ahora una breve caracterización de cada forma de relación.

En la primera, *heteroestructuración*, el aprendiz es un depósito de conocimientos, allí la fuente del proceso de aprendizaje se origina fuera de la mente del aprendiz (lo que explica el prefijo hetero) en los conocimientos del maestro. El aprendiz sigue atentamente las lecciones que imparte el maestro, ambos actúan bajo la premisa según la cual la mente del aprendiz apropia las ideas de manera fiel a como han sido explicadas por el maestro. Este concepto permite recordar y reflexionar frente a esos procesos académicos en los que la responsabilidad del proceso de conocimiento recaía únicamente sobre los docentes, otorgándoles un rol pasivo a los profesionales en formación.

En la segunda forma de relación, la *autoestructuración*, se produce una inversión. Bajo ésta, la fuente y el núcleo mismo del aprendizaje se desplazan del maestro hacia el aprendiz. Se presume que éste es el sujeto protagónico del proceso, lo que abre la puerta a aceptar que su mente no está en blanco y que contiene conocimiento propio, el cual constituye la base sobre la que construye más conocimiento. En esta forma de relación el maestro es un guía que estimula, al modo socrático, al aprendiz en su proceso autónomo. En este sentido, para este momento el rol del estudiante cambia y la atención se centra toda en él o ella permite hacer más visible la participación activa del estudiante asignándole mayores responsabilidades en los procesos.

Finalmente, Not postula un tercer tipo de relación al que denomina *interestructuración*. En esta forma el eje de la relación descansa sobre el conocimiento mismo, eje a partir del cual se configura una relación entre un maestro enseñante y un aprendiz, si se permite, "aprendiente". Pedagógicamente hablando el rol del maestro pasa entonces por el reconocimiento de que es un experto en su área de saber, del cual puede efectivamente esperarse que "enseñe" de manera activa e intencionada. Por su lado el aprendiz es un novato que progresivamente irá ganando en su dominio de dicho campo del saber, lo que no resta ningún mérito para que siga siendo un sujeto que mentalmente construye su conocimiento sobre la base de su conocimiento previo, todo ello con su participación activa y consciente.

Pedagógicamente hablando el aporte de Not es significativo en tanto hace viable comprender los rasgos definitorios

de los tres modelos pedagógicos que han acompañado a la cultura humana desde la antigüedad. Por otro lado su análisis destaca un elemento esencial para todo maestro: ¿qué papel juega el aprendiz en su proceso de aprendizaje? Esta pregunta debería ser una constante fuente de atención para los maestros tanto los que planean las estructuras curriculares como aquellos que se encuentran de manera directa con el estudiante, ya que dependiendo su respuesta se posibilitara el desarrollo de las capacidades humanas del aprendiz o por el contrario se generará un estancamiento o rutinización en las mismas.

Como sea, si bien los modelos pedagógicos más progresistas desde mediados del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX (*autoestructurantes*) hicieron un aporte fundamental con su preocupación por el rol del aprendiz y con el empoderamiento de éste hasta la cumbre misma del proceso formativo, es prudente reconocer sus limitaciones, un ejercicio en el que la propuesta de Not también resulta útil.

Quizá el talón de Aquiles de los modelos autoestructurantes radica en el debilitamiento de las potencialidades y el alcance que el rol del maestro puede conseguir con su trabajo en tanto experto en un campo del conocimiento humano, básicamente, en su rol como enseñante.

Para De Zubiría, esta limitación de los modelos autoestructurantes se deriva de una confusión entre las dos principales formas de aprendizaje identificadas por David Ausubel, esto es, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por exposición (De Zubiría, 2001) En general las bases epistemológicas de los modelos autoestructurantes, también conocidos como constructivistas, suponen que el aprendizaje es un proceso idiosincrático en el que el conocimiento del sujeto es la base para la construcción de nuevo conocimiento, el cual se deriva en última instancia de la incorporación de nuevas estructuras a las antiguas estructuras, con un consecuente reacomodamiento del saber acumulado en el sujeto que aprende. Esta característica idiosincrática del papel protagónico del sistema psicológico del aprendiz (posiblemente uno de los aportes de mayor calado que realizase la psicología evolutiva del siglo XX) de alguna manera terminó siendo igualada como equivalente al aprendizaje por descubrimiento descrito por Ausubel (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2005)

La evidencia empírica recabada por diversas corrientes teóricas en la psicología del aprendizaje ha corroborado la validez del postulado según el cual, el conocimiento previo es la base del nuevo conocimiento en el proceso de aprendizaje, sin embargo esto no equivale automáticamente a asumir que la única o la mejor forma de aprendizaje es aquella derivada del descubrimiento. Las investigaciones de Ausubel hicieron

posible identificar que el aprendizaje por exposición, en el que un experto enseña a un aprendiz, opera exactamente igual sobre el presupuesto del constructivismo cognitivo, o lo que es lo mismo, en el aprendizaje por exposición también las viejas estructuras son la plataforma de las nuevas estructuras de conocimiento (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2005)

### **¿Pero qué relevancia puede tener esta discusión en la educación universitaria en general y para los espacios de prácticas del Trabajador Social en particular?**

Se asume en el presente trabajo, que durante mucho tiempo en la educación superior se ha operado sobre modelos pedagógicos que basculan entre la heteroestructuración o, en el mejor de los casos la autoestructuración, por lo que se considera pertinente dirigir la mirada a los modelos interestructurantes propuestos por Not, como alternativas pedagógicas para los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Por otro lado, la naturaleza misma de los modelos interestructurantes resulta altamente compatible con las necesidades y particularidades propias de los espacios de formación de la práctica profesional de trabajadores sociales.

Con todo, antes de arribar a la formulación concreta de la reflexión curricular anunciada es necesario primero dar una mirada a los principios teóricos sobre los que descansa la propuesta pedagógica de los modelos interestructurantes. Una pausa que dirigirá la mirada del lector hacia algunas de las ideas esenciales de la psicología del aprendizaje y la psicología cognitiva del desarrollo del siglo XX, las cuales sirven de base a la reflexión curricular que se pretende conseguir.

### **Bases psicológicas y culturales de la interestructuración**

Para muchos autores, uno de los mayores avances en la psicología del siglo XX se presentó a partir de los aportes del enfoque constructivista. En esencia el constructivismo psicológico encontró que los seres humanos elaboran representaciones simbólicas del mundo que no son un mero reflejo del mundo externo y mucho menos una copia fiel del mismo.

Los trabajos de Piaget vinieron a demostrar que a nivel psicológico el mundo objetivo es más un anhelo que una realidad, toda vez que la comprensión del mundo depende en gran medida del sistema previo de representaciones del sujeto y del estado de desarrollo general de sus operaciones intelectuales (Flavell, La psicología evolutiva de Jean Piaget, 1968); (Peaget, Seis estudios de Psicología, 1994). De igual forma sus investigaciones proveyeron abundante evidencia de que el aprendizaje solo es posible allí en donde hay un

sujeto activo en busca de darle sentido a su experiencia (Peaget, Psicología y pedagogía, 1981)

Por su lado el conocido como enfoque histórico cultural, cuyas bases fundadoras fueran sentadas por Lev S. Vygotski, visibilizó el papel central que la adquisición de la cultura (aprendizaje) juega en el despliegue de las potencialidades psicogenéticas humanas. Con sus trabajos Vigotsky puso de manifiesto que el desarrollo solo ocurre allí en donde hay un proceso previo de aprendizaje y, que en tal sentido, el aprendizaje es la locomotora que promueve el desarrollo (Vygotski, 1996)

En términos globales, la tradición académica de esta escuela ha hecho aportes sustanciales a la comprensión de los rasgos esenciales que distinguen a los sistemas de conocimiento cultural que son transmitidos por fuera de los ámbitos educativos formales, esto es, fuera de las aulas. Esta aproximación al aprendizaje cultural humano resulta de sumo interés en la medida que estudia fenómenos que son producto del acumulado histórico y cultural de la evolución del homo sapiens (Cole, 1999)

Así por ejemplo, las investigaciones de Bárbara Rogoff con sociedades tradicionales, como los indígenas centroamericanos, han permitido identificar procesos culturales que se haya a la base del aprendizaje humano de todo tipo de conocimientos y prácticas sociales. Procesos que han llevado a formular categorías útiles para comprender la naturaleza cultural de la enseñanza y del aprendizaje, categorías entre las que sobresale la de "participación guiada" que no es otra cosa que el proceso a través del cual un aprendiz progresivamente se va apropiando del conocimiento de un sistema de actividad humana (por ejemplo los tejidos de tradición maya) de la mano de un maestro que poco a poco le va introduciendo en los "secretos" de los expertos, efectuando una transferencia de conocimiento cultural (Rogoff, 1993)

El enfoque de interestructuración justamente se nutre de aportes de las tradiciones piagetiana y vigotskiana, apropiando algunos de los rasgos centrales de ambas fuentes del constructivismo psicológico a saber: a) para que exista aprendizaje es condición sin equa non la participación activa de un sujeto que construye sus propias representaciones sobre la base de representaciones anteriores y b) el maestro, en tanto experto, cumple un rol esencial como enseñante al servir de "mediador" entre la mente del aprendiz y los objetos de conocimiento que se busca sean adquiridos por éste.

### **Las prácticas profesionales, la visión desde la UCMC**

De manera similar a como lo conciben diversas instituciones de educación superior el programa de Trabajo Social de la

UCMC concibe las prácticas profesionales como un espacio cuyo propósito esencial busca ofrecer a los estudiantes la posibilidad de poner en práctica los conocimientos que sobre la profesión han ido alcanzando a lo largo de su formación universitaria, asimismo como oportunidad privilegiada de praxis, al respecto puede anotarse:

*"La práctica académica se entiende como una estrategia de aprendizaje a través de la participación de los y las estudiantes en diferentes escenarios de actuación profesional, para que identifiquen y analicen la complejidad de diversas realidades sociales y puedan reflexionar y actuar en contexto, a partir de los conocimientos epistemológicos, teóricos y metodológicos adquiridos en la academia; fortaleciendo competencias, habilidades y actitudes.*

*En este sentido, las prácticas académicas constituyen una estrategia a través de la cual el estudiante asimila con responsabilidad, compromiso y autonomía su formación profesional, en la medida en que asume un papel activo en su aprendizaje y a la vez que contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida mediante procesos de desarrollo humano." (UCMC, 2017)*

## Discusión

### Primero una mirada desde la filosofía de la educación

Para abrir la discusión sobre las finalidades curriculares que podrían incorporarse a las prácticas académicas es conveniente, como debería ocurrir en toda pedagogía, iniciar por el despliegue del telón de fondo sobre el que se presente elaborar la propuesta, es decir, por tener presente los rasgos generales del contexto socio histórico de nuestro tiempo, no tanto para caracterizarlo (algo que diversos pensadores han hecho con profunda agudeza), sino más bien para dirigir la mirada hacia las demandas que dicho contexto establece a la universidad y en concreto a los programas de trabajo social.

Como ya se anotó, los complejos fenómenos sociales contemporáneos plantean desafíos trascendentales para la educación superior en general. Entre ellos algunos de los más importantes podrían definirse de la siguiente manera: a) ¿Cómo formar sujetos con la capacidad de ejercer la ciudadanía política? b) ¿Cómo promover el desarrollo de sujetos críticos que consigan superar los sistemas hegemónicos de pensamiento y acción contemporáneos? c) ¿Cómo desarrollar las potencialidades humanas por encima de los imperativos del mercado?, d) ¿Cómo promover la educación de seres humanos libres?

Se asume aquí que tales preguntas representan algunas de las cuestiones más trascendentales no solo para los programas de Trabajo Social, sino para cualquier sistema educativo formal de educación superior. Algo particularmente relevante en momentos en que algunos de los valores universales construidos a base de tanto esfuerzo, durante tanto tiempo, se encuentran bajo sitio o en franco retroceso. En dicho escenario es urgente entonces reflexionar sobre cuáles deben ser las finalidades de todo proyecto educativo y de sus elementos constitutivos.

Reducir las intencionalidades pedagógicas a la satisfacción de las necesidades del mercado, formularlas en términos que resulten útiles a las fuerzas desintegradoras de la modernidad líquida denunciada por Bauman, instituir prácticas educativas que implícitamente se dirijan a la mera instrumentalización de los seres humanos a los imperativos de las colosales fuerzas que dominan las sociedades de nuestra época (de las que amplias capas de la población no son tan siquiera conscientes), significaría no solo un retroceso para los proyectos humanizadores impulsados desde el Renacimiento, sino además la renuncia a toda pretensión de impulsar sistemas educativos dirigidos a conseguir el desarrollo de las potencialidades humanas y al alcance de la dignidad humana, reto fundamental para ser tenido en cuenta en las diferentes reflexiones curriculares de los programas universitarios donde se forma Trabajadores Sociales.

Entre las diversas opciones filosóficas que bien podrían nutrir las reflexiones sobre las intencionalidades pedagógicas para la educación superior surge especialmente pertinente el enfoque del modelo de desarrollo de capacidades humanas defendido por Martha Nussbaum y Amartya Sen (Becerra, 2015)

Como bien es sabido, su propuesta hace énfasis en la idea de capacidad humana, definiéndola frente a unos mínimos vitales, o para ser más precisos una *"teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana."* (Nussbaum, Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión, 2007)

En efecto, el enfoque de Nussbaum y Sen se erige como valiosa alternativa a las pretensiones de los intentos pedagógicos que de manera acrítica defienden intencionalidades instrumentalizadas a los vaivenes e intereses del mercado. Frente a estas pretensiones el enfoque de las capacidades ofrece una visión innovadora que incluso trasciende el polémico concepto de competencia.

Desde un punto de vista pedagógico la propuesta de ambos autores, constituye un invaluable aporte al debate re-

lativo a las finalidades de la educación frente al desarrollo humano. En efecto, al margen del álgido debate sobre la pertinencia que el concepto de competencia tiene en educación, el concepto de capacidad se erige como elemento enriquecedor tanto de la discusión como de las orientaciones últimas que bien pueden nutrir las finalidades de las instituciones educativas. En consecuencia y para el caso de la UCMC que desde su misión está orientada al desarrollo humano, es necesario detenerse y pensar sobre sus planteamientos y prácticas pedagógicas y de ese modo evaluar la pertinencia o necesidad de resignificación de las mismas o implementación de unas nuevas.

Su aporte central a la filosofía de la educación puede consistir en que el concepto de capacidad que proponen incluye tres elementos centrales para toda pedagogía que busque el desarrollo humano. Por una parte, el asociar el concepto de capacidad al de posibilidad, por otro, al de libertad y, finalmente, al de dignidad (Nassbaum, 2012).

La potencia pedagógica del concepto de capacidad salta a la vista cuando se considera que para un ser humano el tenerla, o el carecer de ella, implica automáticamente el contar, o no, con la posibilidad de actuar dentro de determinado campo de acción humana. En este sentido es necesario tener presente que la nuez del problema consiste en la trascendencia que para todo ser humano significa contar con la posibilidad de alcanzar, o no, determinadas actuaciones que permitan lograr los niveles constitutivos indispensables que se asocian a la dignidad humana. Así pues el concepto de capacidad de Nassbaum y Sen es valioso al permitir centrar el foco de la discusión en las consecuencias desprendidas de contar, o no, con la posibilidad de conseguir ciertas actuaciones.

Este carácter posibilista de la capacidad necesariamente está ligado a uno de los valores centrales de las históricas luchas humanas: la noción de libertad. A lo recién anotado el enfoque de desarrollo basado en capacidad suma pues la libertad, toda vez que ésta resulta como su consecuencia directa. En efecto, si el sujeto es capaz de conseguir determinados funcionamientos según su patrón valorativo, sus intereses y necesidades podrán optar entre diversas alternativas de acción. Incluso podría darse el paradójico caso en que bien podría abstenerse de actuar aún a sabiendas de que el inhibirse resulta para él poco provechoso. Con todo, la clave estará en su poder de decisión para la acción. Justamente esta libertad de acción es algo que le estará vedado si es que acaso no cuenta con determinadas capacidades.

Surge pues una cuestión filosófica más trascendental que bien podría definirse en los siguientes términos: el problema

del desarrollo humano no se limita exclusivamente a conseguir que las personas satisfagan sus necesidades básicas o no básicas sino, además, en garantizar que los sujetos cuenten con la posibilidad de actuar y elegir, o no, según sus propias preferencias. Lamentablemente millones de seres humanos a diario deben limitar su existencia a la satisfacción de los mínimos vitales, quedando por fuera un universo de posibilidades de realización humana. En este orden de ideas la tragedia de los sistemas educativos contemporáneos podría caracterizarse a través de su incompetencia para permitir el logro de la potencialidad humana.

Finalmente el concepto de dignidad cae como fruta madura del enfoque centrado en la capacidad. Pedagógicamente hablando, la dignidad es correlativa a la capacidad en tanto la segunda es requisito indispensable para la primera. Habrá pues allí dignidad humana en aquellas personas que cuenten con la capacidad de actuación según sus necesidades y preferencias, allí en donde cuenten con la libertad de elegir, en donde las sus condiciones de desarrollo no determinen una única vía de actuación. Por el contrario se estará ante situaciones de indignidad humana allí en donde las personas no cuenten con capacidades para optar entre diversas posibilidades para actuar según su consciencia.

### **Prácticas profesionales – interestructuración – enfoque de capacidades**

Un consenso relativamente extendido, en el medio académico de los programas universitarios de Trabajo Social, se ha alcanzado respecto al papel que las prácticas profesionales deben jugar en el proceso formativo de los estudiantes. Básicamente el consenso supone que la práctica profesional debe servir como oportunidad para el encuentro entre la teoría y las prácticas propias de la disciplina.

Esta concepción que busca en últimas la generación de formas de praxis y reflexión sobre la base de la actuación, ha conseguido su amplia aceptación a raíz de los beneficios evidentes que durante largo tiempo ha reportado tanto para aprendices y maestros como para programas académicos.

Justamente uno de los aspectos mejor valorados por los estudiantes del programa de trabajo social de la UCMC, participantes en la investigación que dio pie a esta reflexión, es el de la praxis derivada de su paso por las prácticas profesionales. En efecto, como se reportó al inicio del documento, una proporción significativa de los participantes informó positivamente aspectos asociados al encuentro entre lo teórico y lo práctico, con un énfasis especial hacia los aportes metodológicos e investigativos que el espacio les ofreció.

Igualmente una amplia mayoría dio cuenta de un crecimiento en su proceso formativo derivado de aspectos relevantes para el trabajador social como son el proceso de confrontación con la realidad social y el consecuente incremento de su capacidad para comprenderla, así como su capacidad para agenciar intervenciones en las que se realicen el reconocimiento de roles específicos en la comunidad, la formulación y cumplimiento de objetivos y la gestión de recursos y el fortalecimiento de redes.

Es preciso consignar que estos resultados resultan consistentes con la intencionalidad del programa de trabajo social de la UCMC cuya impronta pretende precisamente generar condiciones para que los estudiantes obtengan este tipo de ganancias propias de una praxis profesional.

No obstante de manera llamativa, pese a estar señalado entre las finalidades establecidas para las prácticas profesionales del programa académico en cuestión, los estudiantes no reportaron aspectos relativos a su papel activo en su proceso de aprendizaje o al proceso de desarrollo de sus niveles de autonomía. Evidentemente esta omisión puede obedecer a que directamente no se indagó por estos temas, lo cual por otra parte podría representar una debilidad en el diseño de la investigación. En todo caso dicha omisión podría corresponder a un papel secundario que eventualmente estaría asignándosele dentro de las finalidades que se busca con las prácticas profesionales.

Con todo lo fundamental para la presente reflexión consiste en poner en tensión, desde una postura propia de la filosofía de la educación, la valoración que se atribuye al desarrollo de la autonomía como uno de los derroteros centrales de las prácticas profesionales del trabajo social. Merece ahora la pena plantear interrogantes que faciliten la identificación de los puntos centrales de la discusión: ¿qué relevancia tiene el abrir espacios que enriquezcan la autonomía de los aprendices?, ¿cómo promover la autonomía en el proceso de formación de los aprendices de trabajo social?, ¿qué aportes podrían brindar los modelos interestructurantes a este propósito?, ¿qué relaciones podrían identificarse entre autonomía, interestructuración y el modelo de desarrollo de las capacidades?. Todas estas preguntas se constituyen en un insumo para los procesos de reflexión y discusión académica y también para los procesos de autoevaluación.

### **Una mirada a las aulas y los escenarios de práctica profesional**

La escena, a fuerza de repetirse una y otra vez en innumerables salones universitarios resultará familiar para quienes han

ejercido allí el rol de maestro. Pasada la efusividad propia de las primeras semanas del periodo académico, muchas aulas entran en un auténtico sopor pedagógico cuya principal característica se hace evidente por una marcada apatía por el conocimiento entre los aprendices. Es común que muchos maestros se quejen respecto a la ausencia de interés de sus estudiantes, a sus escasos niveles de atención o a la resistencia a participar en las discusiones. Curiosamente son pocos los maestros que cuestionan sus propias prácticas en busca de los factores que inciden en la estructuración de la situación. Del mismo modo podría presentarse esta situación en los espacios donde los estudiantes realizan sus procesos de práctica que usualmente son fuera de la universidad.

Pedagógicamente hablando tal escenario no debería sorprender a nadie pues en el fondo los aprendices están actuando justo como lo han hecho a lo largo de su vida académica, es decir, sentándose obedientemente en clase para llevar a cabo un proceso en el que se supone debe seguir unos comportamientos socialmente aceptados que, mucho tiempo después, darán por resultado una ganancia, en este caso un título universitario.

La cuestión es que estas formas de actuación en cientos de aulas universitarias son más común de lo que a las propias universidades, directivas y maestros les gustaría reconocer. Situación que debe interesar y convocar a los diferentes actores que hacen parte de estos espacios formativos para poder repensar en el sentido del proceso formativo, ¿Qué y cómo estamos enseñando?

Retomando los conceptos de Not introducidos más atrás, podría decirse que la mayor parte de los estudiantes que llegan a la educación superior proviene de escuelas cuyo modelo pedagógico quedó estancado en la heteroestructuración. Son por tanto estudiantes habituados a que otros piensen y resuelvan problemas (los libros, los documentales, los propios maestros), a que otros decidan lo que ética y moralmente está bien, a actuar bajo supervisión, etc. Resultaría por lo tanto ilógico pretender que estudiantes que llegan en tales condiciones a la universidad actuaran de manera radicalmente opuesta a como lo han aprendido en sus años de escuela.

### **Hacia una síntesis pedagógica**

Posiblemente el aporte más importante del modelo interestructurante radica en el hacer viables las condiciones para que los aprendices transiten por la vía de construcción de su propio sujeto. Un proceso gestado en el momento en que el aprendiz es reconocido por el maestro no solo por sus particularidades identitarias sino, también, por ser merecedor de

unos derechos inalienables en tanto persona humana. El respeto a sus ideas, a su dignidad, a aceptar que puede optar por sí mismo, se encuentra en los cimientos profundos del modelo interestructurante, los cuales conforman una potente plataforma de construcción.

En tiempos en los que los valores de la libertad y la autonomía corren serio peligro, la interestructuración se alza como castillo para su promoción y defensa. Ambos valores se hallan en el corazón filosófico del modelo pedagógico, el cual de paso se erige como alternativa para afrontar la turbulencia de la modernidad líquida.

Ciertamente la difusión del modelo interestructurante en las aulas universitarias puede resultar en un reto inalcanzable dados los bajísimos niveles de praxis pedagógica en instituciones que parecen más preocupadas por la profesionalización que por indagar sobre el sentido mismo de su quehacer educativo. Sin embargo, su implementación resulta perfectamente viable en el espacio privilegiado de la práctica profesional del trabajo social por sus condiciones especiales.

En efecto, en la práctica profesional el aprendiz de trabajo social hace frente a contextos sociales desafiantes sobre la base del conocimiento y la experiencia que ha acumulado en sus años de formación disciplinar (Godoy & Morales, 2016). En todo caso, para su fortuna, no se encuentra solo ya que cuenta con un maestro experto para orientarlo, para acompañarlo, para corregirlo cuando haya lugar, para retroalimentarlo, en últimas, para enseñarle las particularidades de la práctica propia de la disciplina.

Como sea este acompañamiento de naturaleza interestructurante puede enriquecerse considerablemente si el maestro de práctica profesional se inquieta por indagar por el potencial educativo de las fuentes del modelo pedagógico. Entre ellas una de las más importantes es lo que tanto Piaget como Vygotski llamaron "toma de consciencia" (Flavell, 1968, Alvarez del Río, 1995)

Esta "toma de consciencia" de manera sintética podría definirse como el instante en que un aprendiz, respecto a un contenido de enseñanza, es capaz de comprender el sentido y significado que dicho contenido representa al interior de su propio universo de conocimiento. Tal instante es trascendental en virtud a que el aprendiz alcanza a vislumbrar el valor (epistémico o práctico) que dicho conocimiento puede tener para sí mismo, para otros y para el contexto social en el que se desenvuelve.

Lejos de los seres heterónomos y autómatas producto de la modernidad líquida, los trabajadores sociales deben contar pues con la capacidad de dar sentido tanto a su propia experiencia profesional como a su conocimiento disciplinar. Una

capacidad que a la que es posible acceder desde el momento en que como aprendices toman consciencia respecto de sus actuaciones y la construcción de su propio conocimiento.

¿Pero entonces cómo propiciar experiencias pedagógicas que favorezcan el empoderamiento de los aprendices de su propio sujeto, de su autonomía?, ¿cómo estimular su capacidad para ganar cada vez mayores niveles de consciencia respecto a sus actuaciones?

Es aquí en donde las prácticas profesionales emergen como un espacio pedagógico privilegiado. Allí los aprendices del trabajo social reciben fuertes demandas de los contextos en los que se agencian procesos de desarrollo social. Demandas que incluyen lo teórico, lo emocional, lo afectivo y lo práctico (Dellavalle, 2014). Aparece así un escenario ideal para que el aprendiz ponga en juego sus capacidades como futuro trabajador social haciendo frente a las exigencias del contexto.

Piaget formuló la que posiblemente sea una de las más potentes definiciones de qué es la inteligencia, para él la inteligencia es la capacidad que todo organismo biológico tiene para adaptarse a las condiciones del medio, adaptación que implica incluso la modificación del organismo de sus estructuras internas, las cuales hacen viable responder asertivamente a las demandas del medio (Flavell, 1968).

Pedagógicamente hablando la inserción del aprendiz del trabajo social en contextos sociales demandantes ofrece la oportunidad única de que se vea impelido a hacer adaptaciones, a modificar su manera de sentir, pensar y actuar. La práctica profesional permite confrontar entonces al aprendiz en su condición de sujeto tanto con sus capacidades como con sus limitaciones, un espacio inmejorable para estimular su praxis. Por otro lado, sumado a la enorme ganancia formativa que esto supone en sí mismo, el aprendiz cuenta con la voz experta del maestro, quien basado en su conocimiento disciplinar enriquecerá los grados de reflexión y el desarrollo de las capacidades de agencia del aprendiz.

Esta manera de concebir pedagógicamente las prácticas profesionales del trabajador social bajo la óptica de una interestructuración que propenda por el desarrollo de los grados de autonomía del aprendiz, en tanto sujeto, necesariamente es compatible con el enfoque de las capacidades humanas de Nussbaum.

Se trataría entonces de ofrecer a los futuros trabajadores sociales la oportunidad de vivir una experiencia formativa que desarrolle sus capacidades, bajo el presupuesto filosófico de expandir su universo de posibilidades de pensamiento y acción, un tipo de educación que defina entre sus principales finalidades el logro de la autonomía y la libertad.

## CONCLUSIONES

Ya para cerrar esta discusión y proponer unas nuevas inquietudes para los diferentes profesionales y escuelas de formación superior, a continuación se presentan algunas conclusiones

- En medio del complejo contexto socio histórico de la sociedad contemporánea, en donde algunas de las principales conquistas de la humanidad se encuentran en riesgo de disolución, es urgente la reflexión pedagógica en las universidades para responder a los desafíos que dicho contexto representa, logrando motivar a que los diferentes sujetos sociales que hacen parte de estos contextos reconozcan su importancia y su corresponsabilidad en los discursos académicos que inicialmente aportan a la formación de los estudiantes pero que posteriormente serán el derrotero de los profesionales para aportar a las transformaciones de un país. De manera más enfática para aquellas instituciones que se proponen formar trabajadores sociales o profesionales de las ciencias humanas y sociales.
- Para los programas académicos de Trabajo Social, es necesario e importante detenerse a pensar y formular alternativas formativas que preparen a los futuros profesionales para aportar con su trabajo soluciones que permitan avanzar a la sociedad en el alcance de mayores niveles de humanización, lo anterior implica un proceso riguroso y constante para que tanto directivos, docentes y estudiantes comprendan sus roles de modos diferentes que faciliten llevar a cabo las diferentes estrategias propuestas en la interestructuración.
- Es importante pensar e implementar estrategias que permitan a los estudiantes universitarios resignificar el sentido de su proceso formativo y su rol, ya que es difícil alejarse de un sistema educativo que vivenciaron en la formación básica y secundaria con unas características y un protagonismo diferente a lo que implica vivenciar una práctica profesional en un área del conocimiento como lo es el Trabajo Social.
- El enfoque pedagógico de interestructuración, con su aporte fundamental derivado de su énfasis en el desarrollo del sujeto, ofrece a los programas académicos de trabajo social algunas claves para el trabajo educativo que busque el desarrollo de las capacidades humanas centrado en la promoción de la autonomía, labor un poco ardua debido a los esquemas y modelos pedagógicos asumidos en la formación básica y media vocacional del país; constituyéndose en un reto.
- Las prácticas profesionales de los programas de trabajo social se erigen como escenarios ideales para el desarrollo de la autonomía desde un enfoque pedagógico interestructurante, sobre todo teniendo en cuenta que esta asignatura no se desarrolla en las aulas de la universidad sino que se lleva a cabo en los contextos institucionales y sociales reales, donde se puede comprender las características de la cotidianidad y la complejidad de las necesidades y problemas sociales que deben atender
- El enfoque del desarrollo de las capacidades humanas propuesto por Nussbaum y Sen puede nutrir las intencionalidades pedagógicas de los programas de trabajo social, toda vez que la búsqueda del desarrollo de las capacidades humanas en últimas propende por el logro de la autonomía y la libertad, intenciones que deben permear a los maestros que acompañan la práctica académica profesional, al estudiante aprendiz o trabajador social en formación y a las personas usuarias a quien se orienta la atención y actuación profesional.
- Así mismo se favorece la discusión frente a la pertinencia y sentido que deben tener las prácticas académicas profesionales, como eje central del proceso de formación en y para lo social, otorgando una mayor importancia a los procesos pedagógicos más que a los operativos o administrativos que aunque son importantes no pueden dejar de lado la intencionalidad en el proceso de formación profesional y como sugiere (Raya Diez & Caparrós, 2013) todos los aspectos relacionados con las prácticas, desde su planificación, organización y desarrollo son espacios formativos adecuados para la interiorización de los valores, conceptos y procesos de trabajo para los futuros profesionales.
- Por otra parte y de manera complementaria e integral los resultados de la investigación y este artículo se constituyen en insumo para realizar una propuesta de reflexión y análisis curricular, especialmente en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en el marco de los procesos de calidad en los que se encuentra inmerso. Permitiendo una revisión y análisis comparativos en términos de secuencias lógicas, planes de estudios, reformulación de competencias propias de la práctica y generando un diálogo académico entre los diferentes participantes en este proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2005). *Psicología educativa: un punto de vista cosnocitivo*. México : Trillas. Segunda Edición.
- Bauman, Z. (2006a). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006b). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006b). *La globalización, las consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, P. (2015). *El enfoque de las capacidades de Martha Nussban frente al problema de la ética animal*. Salamanca : Veritas.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid : Morata.
- Cruz Vargas, Y., Gaitan Didier, C., & Borda Perez, Y. (2017). *Estudio del impacto de las prácticas académicas en el área educativa de los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, en el periodo 2012- 2014*. Bogotá D.C: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- De Zubiria, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dellavalle, M. (2014). La interdisciplinariedad y la relación teoría/práctica; una experiencia interdepartamental. *Azarbe Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 15-20.
- Flavell, J. (1968). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires : Paidós.
- Flavell, J. (1968). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires : Paidós.
- Godoy, W., & Morales, P. (2016). Hacia una práctica pre-profesional reflexiva en la formación de los Trabajadores Sociales. *Azarbe Revista Internacional de Trabajo Social*, 69-77.
- Laurarri, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Tamdem Editores.
- Not, L. (1998). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona : Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propues para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propues para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Peaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Peaget, J. (1994). *Seis estudios de Psicología*. Barral Editores.
- Raya Diez, E., & Caparrós, N. (2013). Aprendizaje- Servicio en las prácticas externas de grado: La experiencia de la Universidad de la Rioja en el grado en Trabajo Social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona : Paidós.
- UCMC, P. T. (2017). *Reglamento de Prácticas Académicas del Programa de Trabajo Social*. Bogotá D.C.
- Uribe, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica