

PENSANDO LA HERMENÉUTICA COMO LA BASE DEL MÉTODO EDUCATIVO EN TRABAJO SOCIAL. REFLEXIONES PARA UNA PRAXIS AUTOPOIESICA

HERMENEUTICS AS THE BASIS FOR THE EDUCATIONAL METHOD IN SOCIAL WORK. REFLECTIONS REGARDING AN AUTOPOISIC PRAXIS

AURA VICTORIA DUQUE DE A.*

Resumen

Esta reflexión pretende mirar el problema del método educativo para la intervención de Trabajo Social en procesos de Desarrollo Humano Autopoiesico, desde lo que hoy se inscribe como una matriz de la complejidad, que da una mirada a los sistemas como cerrados, en su condición bioantropocósmica, a través de la interacción con el entorno. Recoge las primeras reflexiones de la autora en torno a la investigación en marcha sobre: “Las Didácticas autopoiesicas para la Intervención en Trabajo Social: Estado del Arte de experiencias en Desarrollo Humano”. La discusión se centra en la posibilidad y necesidad de hacer visible el método de intervención para romper con el esquema de un proceso metodológico que en ausencia de él, asume las actividades y técnicas como tal. Igualmente, al reconocer la pluralidad metódica en este paradigma, se dan luces sobre los fundamentos para una posible línea de trabajo en las prácticas profesionales desde la hermenéutica, como soporte, cuando se piensa en una actuación como intervención-investigación.

Palabras clave: praxis en Trabajo Social, intervención social, praxis comprensiva, hermenéutica social, paradigma de la complejidad, autopoiesis humana, método hermenéutico, método educativo de intervención.

Abstract

This reflection intends to look at the educational method as an intervention tool for Social Work in Autopoiesic Human Development, from what is currently known as a complexity matrix, which looks at systems as being closed, in their bioanthropocosmic condition, by means of the interaction with the context. It also groups the author's first reflections on the ongoing research entitled: “Autopoiesic Didactics for the intervention in Social Work: state of the art of experiences with Human Development”. The discussion is centered on the possibility and need to show the intervention method in order to transcend

* Docente del Departamento de Desarrollo Humano. Universidad de Caldas. E-mail: aura.duque@ucaldas.edu.co

the absence of a methodological process, considering the activities and techniques as such. In the same manner, acknowledging the methodical diversity in this paradigm, the article provides insight on the elements necessary for a possible line of work in professional practices based on Hermeneutics, as a support, regarding the intervention—research development.

Key words: Praxis in Social Work, social intervention, comprehensive praxis, social hermeneutics, complexity paradigm, human autopoiesis, hermeneutic method, educational method of intervention.

Introducción

El debate frente a un Trabajo Social crítico lleva a cuestionar su quehacer profesional desde el rol fundante de *Educador social*, que, para el caso colombiano en el ámbito de la Educación no formal, encuentra su legitimidad en la Ley 115 de Educación (República de Colombia: 1999). A primera vista, la encrucijada profesional le juega a criticar la prevalencia de una ética utilitarista, que Gómez (2007) hace explícita en sus reflexiones sobre el Desarrollo Humano, para plantear aquí la siguiente pregunta: ¿Están formados los formadores (educadores en cualquier nivel: padres, docentes, mediadores sociales, profesionales, etc.) primero, como seres humanos y segundo, como dispositivos culturales competentes frente a los cambios de época, para potencializar sus propias capacidades humanas y las de otros; igualmente, asumen ellos la autopoiesis humana¹ para garantizar que la gente haga uso, activando su autonomía, de los recursos (internos y externos) situándose como sistemas epicentrados frente a su vida íntima, privada y pública, en su opción de construirse y reconstruir espacios de convivencia democrática (vida misma)? En pocas palabras, es inquirir por la calidad de los mediadores culturales (el Trabajador Social como uno de ellos) y por el potencial humano para enfrentar las permanentes situaciones contingentes (eventos que se pueden dirigir hacia cualquier dirección dependiendo de la estructura del sistema en el momento de su perturbación) de la vida. Interesa aquí dejar en claro que, no obstante el método (cualquiera) estar en estrecha co-dependencia de su instrumentador, se centrará la reflexión directamente desde las posibilidades teóricas de éste para Trabajo Social.

A primera vista, la anterior pregunta, si se vislumbra en el contexto mundial del Desarrollo, en consecuencia con el postulado, aún relevante, del informe mundial de Desarrollo Humano de 1990 (PNUD, 1990), cuando se afirma que: “Si el Desarrollo Humano no consigue equilibrar [...] (opciones y capacidades), puede generarse una considerable frustración

¹ El concepto de autopoiesis no es nuevo. Viene del Griego *autos*=yo y *poiesis*=producción. Es Maturana quien, en la década del setenta, lo introduce para abordar su teoría sobre los sistemas vivos (cerrados) que se producen a sí mismos en la interacción con el entorno. En la década de los noventa, es retomado por Niklas Luhmann para sustentar su teoría de la acción social.

humana” (Ibíd., 34), se puede pensar en cómo la *Educación en, desde y para el Desarrollo Humano*, en cualquier esfera formativa pero en particular en el ámbito social (no formal), asume un papel significativo como reto de las sociedades contemporáneas, en tanto estrategia para el desarrollo social. En cierto sentido, emergen nuevas necesidades y fines para pensar, aquí, en un Trabajo Social comprensivo como exigencias de una época demarcada por la incertidumbre, en el marco de una sociedad del ‘Conocimiento, Aprendizaje y Desarrollo Humano’, que obliga a repensar las prácticas profesionales, muy particularmente en sus posturas frente al método, para dar salidas al problema del ¿cómo hacerlo? Es decir, explicitar la heurística de la acción, o el cómo construir el espacio pedagógico o escenario para que los actores sociales, cara a cara, en interacción con el Trabajador Social, vivan las contingencias autopoesicas: producto-productor, identidad-diferencia, centramiento-descentramiento, como sistemas auto-organizados que viven la paradoja de ser dependientes e independientes en las relaciones con sus entornos, dado el carácter de sistemas cerrados que se abren (interaccionan) al medio.

El tema que aquí interesa desarrollar reafirma que Trabajo Social sigue asumiendo su rol fundante de *Educador Social* en una praxis no directiva, donde el asunto de los métodos educativos sale a flote en el marco de la reflexión pedagógica, para plantearle a la profesión la necesidad de pensarse, desde adentro y no sólo desde la plataforma contemporánea ideológica soportada en las Ciencias Sociales y del Comportamiento, sino desde la apertura a los paradigmas emergentes, donde es inevitable enfrentarse a una realidad compleja. En otras palabras, se inquiere una mirada al bucle: método ↔ objeto de conocimiento/acción ↔ intención, lo cual va a implicar, por un lado, el volcar la reflexión al reconocimiento que hacía Mary Richmond (1962) de las técnicas, para considerar al mismo Trabajador Social como el principal instrumento del quehacer profesional, y por el otro, situarse en un período de adaptaciones permanentes como la constante o contingencia del desarrollo. Es de recordar que el rol educativo en sus múltiples connotaciones (mediador, facilitador, gestor, animador, orientador, asesor, interventor, consultor, consejero, etc.) ha estado siempre presente como herramienta de cambio, asumida aquí como nuevos aprehendizajes que propicien la construcción de mundos consecuentes con las realidades particulares (construir el mundo que se quiere a partir del potencial humano) con el rompimiento de una ética fundamentada en principios deontológicos (del deber ser).

En el curso de esta búsqueda y en una muy breve retrospectiva de la finalidad de Trabajo Social, se observa como constante de la profesión, la reformulación crítica de sus prácticas a la luz del análisis de los contextos emergentes. Constante que es huella significativa de su identidad, para trazarse como profesión desde un horizonte de sentido por sí mismo fluctuante, y resistir la misma crítica a su interior como: prácticas de domesticación, de alienación o de transformación (De Souza, 2001); o prácticas individualizantes, normalizadoras o socializantes, entre otras (Mosquera, 2000). No es fortuito que: **1)** Richmond reconociera la educación como un medio para propiciar la reflexión a través de la acción no directiva del profesional y de la participación activa y consciente del “cliente”; **2)** Los congresos Panamericanos de Trabajo Social, sobre

todo a partir de 1961, enfatizaran que la profesión implica un proceso educativo para lograr el cambio y el respeto a la dignidad humana para la construcción de una sociedad nueva (Ander-Egg y Kruse, 1984); 3) Zamanillo y Gaitán definan como uno de los cometidos de Trabajo Social: "...el cambio de las situaciones y capacitación a los seres humanos para el mismo [...] para prevenir el conflicto y reestablecer el equilibrio (nuevo)". Proceso que para las autoras implica, entre otros: desarrollo de potencialidades para usar recursos (internos) para orientar la propia existencia (individuos, grupos y comunidades), en forma integrada (1991: 195); y, entre otras discusiones, 4) La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AITS), definan que: "La profesión del Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en relaciones humanas y la habilitación y liberación de personas para aumentar el bienestar [...]" (FITS & AIETS, 2008). En suma, implícita o explícitamente, la intencionalidad del Trabajo Social persigue el cambio a través de procesos educativos.

Sorprende comprobar que a pesar del polifacetismo conceptual y el interés permanente por un Trabajo Social de cara a la realidad social, al parecer las discusiones en torno al problema del método, como trasfondo de las prácticas que se imbrican en el acto educativo, han pasado a segundo plano. No se visibilizan, al menos en el entorno cercano, discusiones frente al problema de *los métodos educativos* para la profesión desde su heurística; se observa una alta tendencia al uso de la técnica por la técnica como método, o a centrarse en lo metodológico a partir de la definición de fases. Al respecto señala Duque:

La crítica al trabajo pedagógico formal, realizado en Colombia por Rómulo Gallego, es también la crítica a las formas de intervención del Trabajo Social. Crítica centrada en los siguientes problemas-mitos: el uso de recetas operacionales, la descontextualización de la acción, la ausencia de una reflexión epistemológica sobre la acción, la ausencia de fundamentos Psicológicos, Pedagógicos, Éticos, Didácticos, la exaltación del activismo y/o espontaneismo y el sofisma frente al respeto a los actores y la cultura local. (2005: 252).

Situación ésta que al ser contrastada con postulados de una educación social crítica se muestra en desventaja, cuando Mondragón y Ghiso esclarecen como funciones claves: "Formar para vivir en el contexto histórico-cultural en el que corresponde asumir los diferentes roles y dinámicas individuales y sociales de la existencia de la persona, como ciudadano, como ser cognoscente, como trabajador, como miembro de la familia y la comunidad, entre otros" (2006: 36). Con esto se quiere enfatizar que el asunto del método demanda de unas bases pedagógicas o principios filosóficos de la acción educativa, que no es el interés de abordaje aquí, en el marco de cualquier paradigma (base onto-epistemológica), para orientar las construcciones

del método como horizonte de constitución de la actividad humana, que se visualiza en la concepción metodológica como fundamentación del método.

Al mismo tiempo, si se retoman lineamientos del código de ética de la profesión en Colombia, tales como “La promoción del desarrollo humano; la participación ciudadana para la autogestión; la orientación de las situaciones emergentes (convivencia, conflicto social, crisis normativas y crisis del desarrollo); las redes de apoyo, a todo nivel, para el incremento sinérgico de los sistemas humano y sociales, en torno a la movilización de recursos y desarrollo de potencialidades” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2002: 30), la función educadora no se hace esperar. Hay en el fondo un no centramiento del método que implica la discusión sobre estos para cada caso o cada praxis, donde la educación social desde Trabajo Social se piense a partir de la necesidad de construir actorazgo social y reconstruir el tejido social. Para ello, asuntos como empoderamiento, auto y co-gestión, agenciamiento, emprendimiento, resiliencia, riesgo, vulnerabilidad, protectividad, potencialidades, desarrollo humano, etc., que demandan de la formación, quierase o no, de una consciencia crítica y de una lectura creativa a las múltiples realidades para la construcción de mundos viables, no se pueden lograr con acciones aisladas o con el sólo uso de herramientas o simples ayudas educativas.

Por consiguiente, como afirma Duque, una práctica que se enfrenta a dispositivos cognitivos y lingüísticos de la acción, negociación de significados, constitución del sujeto político, como problema de la convivencia, se enfrenta a “...la dificultad para negociar el conflicto, como habituamiento al espacio semiótico cotidiano y al desdibujamiento de la relación: yo-otro-nosotros, en, desde y para la construcción de significados culturales [...]. La recuperación del sujeto como actor social, en tanto un lector reflexivo de su realidad” (2005: 253). Ahora bien, desde este preámbulo, teniendo en cuenta que todo actor social es un hermenauta, que toda practica de vida cotidiana demanda de una hermenéusis social y que el rol del Trabajador Social como educador social connota una orientación hacia la cualificación de hermenéutas para lograr la exégesis social, esta reflexión pretende, por un lado, recoger algunas reflexiones, como avance de la investigación sobre didácticas, que para dar respuesta a las anteriores necesidades, la autora viene adelantando, y por el otro, desarrollar la siguiente tesis: ‘Trabajo Social puede pensarse desde un método hermenéutico, como una de tantas rutas para dirigirse hacia un Trabajo Social comprensivo para el Desarrollo Humano Autopoiesico’. Esto conduce a asumir tres premisas como fundamento para esta discusión o argumentos para desarrollar: **1)** La necesidad de visibilización de métodos educativos vs. un sincretismo operativo. **2)** El re-pensar la condición autopoiesica como acometido de una praxis educativa; y **3)** El reto de instaurar el método hermenéutico en el entramado del aprehendizaje.

La necesidad de visibilización de métodos educativos vs. un sincretismo operativo en el Trabajo Social contemporáneo

Hablar de *métodos educativos* para un Trabajo Social en el escenario de la autopoiesis humana parte de la necesidad de reconocer cómo en la historia de la profesión éstos han sido contruidos a partir de la sistematización de experiencias, por una parte, y desde reflexiones epistemológicas explícitas y algunas pedagógicas implícitas, por la otra. Ha sido poca la presencia de reflexiones desde los aportes de esta última disciplina, para centrarse más en la dinámica de la reflexión filosófica y de las teorías de las Ciencias Sociales que a través de escuelas de pensamiento delinear diferentes posturas en torno a teorías de la acción social, consecuentes con los desarrollos de la ciencia en general. Cabe señalar que pocos han sido los desarrollos teóricos contemporáneos en lo pertinente a *los métodos educativos* para la intervención, desde los niveles de promoción y prevención; sus reflexiones se conectan, no sin estar implicados: primero, a las discusiones sobre los métodos para la producción de conocimiento científico, y segundo, a los fundamentos del método o concepciones metodológicas, y no al método en sí en sus implicaciones tanto desde las operaciones mentales que demanda (heurística) como desde la articulación a las herramientas (técnicas, procedimientos, actividades, etc.) y saberes compartidos.

El valor agregado de los períodos de la reconceptualización y de la renovación o post-reconceptualización, frente a la búsqueda de alternativas metodológicas para una intervención social macro y micro de impacto político ante el fuerte cuestionamiento a la insuficiencia de los métodos clásicos de Trabajo Social, por un lado, y de las derivadas reflexiones de este movimiento, sobre el sentido de la profesión y sus relaciones con la política social en orden a intenciones, roles, problemas, estrategias de acción y campos de actuación, dado al marcado activismo en el quehacer, por el otro lado, permite precisar, a manera de análisis de situación, que: **1)** Las búsquedas no han estructurado propuestas metodológicas² significativas para la práctica profesional en el ámbito no clínico, esto es, educativo³; **2)** Se ha reificado el valor del método, hecho que desvirtúa la metodología, o porque se asume la metodología como método, o porque el método se dirige al uso de la técnica o directamente a las actividades; **3)** Se ahonda la brecha entre los discursos teóricos y los discursos de la práctica, para configurar una praxis producto-productora de una dinámica técnica en ausencia de vigilancia epistemológica, por

² Se asume para esta discusión, desde el referente de discusión de la investigación que le da origen, el concepto de metodología como la fundamentación del método o la lógica de éste. Para ello, se implican explícitamente método y fundamentos onto-epistemológicos, pedagógicos, teleológicos, axiológicos, ético-ideológicos, etc. del método. Por lo tanto, al referirse aquí a la metodología, al proceso metodológico, a la ruta metodológica, e incluso al método, se da por sentado su mutua y no excluyente relación, y se entiende que detrás del método hay ya una fundamentación teórica que lo define, y dentro de la reflexión metodológica, llámese modelo metodológico o concepción metodológica, o simplemente metodología de una praxis, se define un método, que hay que explicitar. No obstante, la metodología por sí sola no hace el método, aunque lo supone y lo delinea y define su horizonte conceptual; el método implica una metodología.

³ No se pueden desconocer los desarrollos metodológicos para la intervención de y desde Trabajo Social en el área de Terapia familiar y en los enfoques psico-sociales de tradición.

una parte, y de la negación de la reflexión pedagógica en el ámbito de la educación social, no formal, por la otra; 4) Prevalece la fragmentación de la praxis del Trabajador Social, como ruptura epistemológica, que pone a la profesión en un hito histórico ambiguo frente al reto de dejar de ser instrumentalista (racionalidad técnica) y superarse para recuperar la mirada pedagógica en el marco de las Ciencias Sociales y en la construcción del proyecto de profesión, para su impacto social, desde una racionalidad comunicativa, como una posibilidad para pensar sus métodos.

Es de reconocer que la década del noventa se muestra para Trabajo Social como un período de recesión frente a la discusión sobre *los métodos educativos*, que en el siglo XIX ante el auge de la caridad social emerge como método filantrópico. En síntesis, cuatro momentos históricos para Trabajo Social se hacen evidentes (profesionalización, reconceptualización, renovación o post-reconceptualización y alternativismo o movimiento contemporáneo) como marco de lectura, aquí, para comprender el ostracismo al que se ha condenado la intervención profesional dado su carácter hiper-empírico (García, 1999) o de sincretismo cognitivo (Duque: 2003) y su consecuente necesidad de desoterramiento. Estos cuatro momentos, en aproximadamente cien años de presencia de la profesión en América, se pueden resumir en tres posiciones frente al método, que muestran, desde diferentes polarizaciones, como focos comunes: el centrar el problema del quehacer profesional a partir de su objeto de conocimiento e intervención o actuación social (¿el qué?); una tendencia a fijar metas a partir de lo instituido como acción deontológica o del deber ser, teleología de la acción sin realidad instituyente (¿el para qué?); la prevalencia de una intervención instrumentalizada para enfrentar el problema de la acción social como cuestión del proceder o trama metodológica (¿el cómo?).

Duque (2005) sostiene que el método, en tanto supone o es consecuente con una metodología, es co-dependiente de la misma lógica de pensamiento del Trabajador Social (estructuras cognitivas y modelos mentales y sistema de representación de sus praxis), y que el hacerlo viable y, en consecuencia, dar salidas profesionales no operativas, sigue siendo el caballo de batalla, en cada momento emergente que intenta resignificar las prácticas profesionales, hoy neo-filantrópicas para Aquin (2003). En síntesis, cuatro vertientes casi cronológicas⁴: método de ayuda profunda⁵; método dialéctico (Lima: 1976); métodos único, básico, polivalente o

⁴ No se incluyen en esta clasificación los métodos terapéuticos en las vertientes clínica, sistémica, humanista y cognitiva-comportamental, de tradición en Trabajo Social, al pensarse esta disgregación desde un Trabajo Social básico o no especializado, donde su rol fundante es el de educador social.

⁵ Método planteado por Mary Richmond para sentar las bases científicas de la profesión. Esta escuela recibe influencias de la naciente teoría de sistemas y las corrientes Psicoanalítica, Fenomenológica y Pragmática. Los aportes han sido significativos para el trabajo con individuos, grupos y familias. Implícita o explícitamente, este período sienta las bases para el Trabajo Social crítico de hoy, homologa conceptos tales como: interacción social, visión integral, construcción de realidad, doble contingencia en la adaptación, relación pasado, presente, futuro, significados y significaciones, rupturas de esquemas o modelos, cambio social, el valor del individuo como actor activo, el rol de educador social y no-directividad del profesional en la intervención (mediación), no-monismo metodológico, etc. No obstante, a la muerte de Richmond, esta filosofía asumió rumbos desde el positivismo por escuelas emergentes con influencias conductistas y funcionalistas.

integrado⁶; y métodos comprensivos (dentro de esta perspectiva: método de-constructivo, método psico-social, método fenomenológico, método hermenéutico, entre otros), se sitúan ya dentro de la perspectiva intervención-investigación⁷.

Los retos contemporáneos para el Trabajo Social están claros⁸, lo que falta por definir es el asunto de sus *métodos educativos* cuando el Desarrollo Humano Autopoiesico se constituye en el eje de su intervención, y cuando el uso de sólo herramientas es insuficiente. Para ello, el vacío ético-pedagógico, objeto hoy de discusión, sería su plataforma de base para trascender el pensamiento fragmentario y reduccionista y mantener la tensión necesaria entre teoría y práctica ya no a través de un sólo ejercicio de reflexión como lo proponía el método dialéctico sino a través del método comprensivo y la reflexión misma sobre el método (meta-cognición). Ello conduce a la necesidad de hacer una relectura a la práctica profesional, desde su dimensión pedagógica (qué y para qué), como base de la delimitación de los métodos de intervención (cómo), en el orden de enfrentar los nuevos retos de una sociedad que debe aprehender, primero, a manejar el conflicto cotidiano (personal, social, político), no como problema sino como posibilidad, y segundo, a comprender una cultura de la violencia en la que está inmersa la convivencia cotidiana. Esto hace inminente la pregunta por el soporte metodológico del Trabajo Social, desde una acción social que involucra diferentes actores, contextos y escenarios.

No sobra recordar que el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano difiere del de las Ciencias Físicas y Biológicas, para poder entender que la fundamentación del método de intervención es, primero, un ejercicio epistemológico o paradigmático y pedagógico. Dicho problema epistemológico tiene dos connotaciones, tal como afirma Piaget (1970: 35): para la Biología es la relación organismo-medio, mientras que para las Ciencias Sociales es la actividad humana; esto lo lleva a hablar en este espectro de una

⁶ Este método (investigación, planificación, ejecución y evaluación), como genérico de cualquier práctica social para cualquier profesión en el área de las Ciencias Sociales aplicadas, del Comportamiento Humano y Educativas, como afirman Borgianni y Montaño (2000), conduce a la pérdida de identidad para Trabajo Social. Método estandarizado y muy difundido por las producciones de Ezequiel Ander Egg (1997), Nidia Aylwin y col. (1999), entre otros, rompiendo con la visión de que las prácticas profesionales se implican dentro de una concepción metodológica y en consecuencia en un método particular.

⁷ Frente a la crisis de la ciencia en general y de las Ciencias Sociales en particular, y ante la eclosión de modelos paradigmáticos y la ruptura de las fronteras del conocimiento como entrada del pensamiento complejo, Trabajo Social reinicia, en una tercera crítica al positivismo, sus discusiones metodológicas desde otros marcos. Son los Trabajadores Sociales. Mario Hernán Quiroz e Iván Peña (1996), quienes hacen la entrada a un nuevo pensamiento para la profesión desde la propuesta de Morin, la teoría cognitiva y la teoría de una biología de conocimiento de Maturana, que desde la entrada al nuevo milenio re-nace como Trabajo Social crítico, para algunos, y Trabajo Social reflexivo, para otros.

⁸ Se asumen, para este trabajo, como algunos retos para el Trabajo Social: - El desarrollo social como erradicador de la pobreza (política social). - El desarrollo humano para la construcción de los actores sociales (sociedad civil). - La construcción del sentido de lo humano mediante la comprensión de los significados en los universos simbólicos para la interacción social, en su contribución a la construcción del desarrollo social sostenible y sustentable con equidad de género y generación en un enfoque de derechos humanos y capacidades, como ya lo propone el paradigma de Desarrollo Humano a nivel mundial. - El empoderamiento de los actores sociales para el manejo del conflicto, que, como fuerza de poder, reproduce una cultura del autoengaño y la violencia. - La convivencia pacífica y la participación ciudadana para la construcción de proyecto de Nación basado en la democracia y el reconocimiento de la libertad como fundación de los derechos humanos y la construcción de mundos viables.

Epistemología Sociológica o a referirse a la discusión epistemológica, como punto de partida, en tres niveles: meta-científico (reflexión sobre la ciencia), científico (conocimiento científico al interior de la ciencia) y para-científico (fundamentación del conocimiento al margen de las fronteras de la ciencia, otras formas de conocimientos). En tanto las formas de conocimiento manifiestas por Piaget se vinculan a diversas formas de acción cotidiana, se hace necesaria la búsqueda de otras salidas para la comprensión de la acción social, si se considera la actuación profesional referida a un conocimiento para-científico.

Es de reconocer que Kisnerman (2005), en el primer congreso Latinoamericano de Trabajo Social Crítico, hizo, implícitamente, un llamado a la generación de estrategias metodológicas para el cambio, cuando afirmó: “Desde el Trabajo Social lo que podemos cambiar son esos patrones de interacción social de la vida cotidiana en colectividades humanas. Ellas son las que cambian, las que producen, construyen otras relaciones sociales, otras formas de pensar sus realidades y reivindicar sus derechos ciudadanos.” (Ibíd: 7) (desarrollo de afuera hacia adentro situando al **sujeto social** en su contexto local). Asume el pensador una concepción metodológica constructorista que se dirigiría a determinados métodos; sin embargo, la visión para la autora de este artículo es constructivista, ya que lo que Trabajo Social puede cambiar son las formas como los actores sociales re-significan dichos patrones culturales en la interacción cotidiana; es decir, se hace una mediación pedagógica como instrumentos culturales para que los actores sociales tomen conciencia de su condición autopoiesica (desarrollo de adentro hacia fuera reconociendo al **sujeto epistémico** en interacción o sujeto epicentrazo en su interacción social); ambas perspectivas (constructorista y constructivista) piensan contemporáneamente un Trabajo Social a partir de los métodos comprensivos como el soporte de la praxis.

En otras palabras, es un llamado a pensar en métodos comprensivos más que explicativos, donde la hermenéutica; en sus diferentes versiones, se muestra como un camino de posibilidades para abordar, como de hecho lo hace Trabajo Social (interacciones sociales), la actividad humana que desde Piaget (1970) se asumiría como objeto de una Epistemología Sociológica para-científica. Ahora bien, dar respuesta a este tipo de Epistemología (objeto de conocimiento) remite a pensar la acción (objeto de intervención) desde una frónesis u ontología de la acción. En esta línea, se intenta poner en la palestra, desde los alcances ya no del conocimiento sino de la acción y desde la dinámica explicar-comprender (binomio no reductible), el valor de *los métodos educativos* para propiciar o lograr aprehendizajes orientados a enfrentar un mundo en cambio, como una realidad interpretada y en tanto comprendida. Aquí las propuestas de Habermas (1978), Maffesoli (1997) y Morin (1984), en torno a los intereses de las Ciencias Sociales, la Razón Sensible y el Pensamiento Complejo, respectivamente, brindan algunos fundamentos para hablar de tres tipos de *métodos educativos* según la acción definida, como se aborda en el argumento tercero de este artículo. Formas de hacer que parecen tornarse problemáticas al tomar distancia no sólo del estatuto teórico (qué y para qué) sino de la reflexión metodológica (cómo). Esto lleva a la presencia de tres caminos para la reflexión sobre la acción

social en la que tiene cabida el método: primero, moverse en la lógica de la no-contradicción y no ubicarse en uno de los polos epistemológicos, que Popper (1991), citado por Habermas (1978: 58), expresa como: la construcción hipotética deductiva de enunciados que conducen a la explicación hermenéutica del *sentido*; segundo, asumir una lógica de pensamiento abierta a diferentes racionalidades, donde la *subjetividad* tiene cabida; y tercero, moverse en un modelo de complementariedad, donde la *complejidad* de los enunciados, expresados en categorías son los que orientarían la reflexión en ambas direcciones.

El problema, en últimas, remite a la intencionalidad de la acción, desde el bucle: sentidos↔ subjetividad↔ complejidad, como asunto paradigmático que, desde un marco de reflexión ontológica, se resuelve mediante las preguntas por la comprensión del ser en situación, rememorando a Mary Richmond (1962); o una hermenéutica social que, en la perspectiva de Ricoeur (1985), deviene no sólo en interpretación sino en el sentido creado a través de la configuración del texto. No es otra cosa que la narrativa de vida que expresa formas de construcción de las realidades y dice de las posibilidades de cambio, en tanto perspectiva asumida por el actor social. Problema que se perfila así en la dinámica de una escisión entre el discurso teórico y la acción profesional, como estructura de la intervención; de un profesional enfrentado a una realidad determinada por variables externas (la política, el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento, las otras realidades, etc.) e internas (lo biológico, lo psicológico, lo ético-político y lo social), que lo ponen en el juego de una dialéctica de la intervención, como mediador del círculo teoría-método-práctica. Dicha escisión se conciliaría en la estructuración de los métodos educativos, no sólo como procedimientos sino como operaciones lógicas, o heurística de la acción.

En conclusión, trascender la acción instrumental (sincretismo operativo) en la intervención del Trabajo Social en procesos de Desarrollo no sólo Humano, sino social y ambiental Autopoiesico, obliga a pensar en salidas tanto ideológicas, epistemológicas y ético-pedagógicas para visibilizar *los métodos educativos*, como la base de una matriz metodológica bajo el supuesto de que: ‘En la medida que los actores sociales, a partir de sus precomprensiones, reinterpretan reflexivamente sus realidades, develaran sus posibilidades humanas para la construcción de un hábitat plausible con sus dotaciones y recursos’. Es, como afirma Duque, “...dar el salto al trabajo hermenéutico para darle sentido a la heurística de la acción, como posibilidad de innovar (o de generar poiesis humana) a través de un ejercicio de interpretación-argumentación” (2008: 255). Un ejemplo de método educativo, traspolando la hermenéutica de Ricoeur, se puede entender así: **1)** Configurar el pensamiento de los actores sociales mediante un ejercicio narrativo; **2)** Des-configurar la narración o mapa mental de los actores sociales mediante un ejercicio de reinterpretación que, como diría Richmond, revele las historias ocultas; y **3)** Re-configuración de una nueva narrativa o visión del relato desde otras perspectivas, según los universos simbólicos de los implicados mediante un dialogo de saberes.

El re-pensar la condición autopoiesica como acometido de un método educativo para el cambio de adentro hacia fuera

Hoy se piensa la profesión frente a los desafíos contemporáneos que incluyan la construcción de los actores sociales mediante su empoderamiento para re-construcción del tejido social en procesos de interacción cotidiana. Se avizora el desarrollo humano como una estrategia para el desarrollo social que le apunte a una sociedad justa y democrática en, desde y para el ejercicio de los derechos fundamentales. Se piensa, como ya lo hacía Richmond (1962), en las posibilidades de la investigación como herramienta de la intervención y en la respuesta política como salida a la crisis social. Desde la complejidad, esto invita al epicentramiento de los actores sociales, para pensarse a sí mismos en sus contingencias cotidianas, en sus transiciones ecológicas que demandan la reorganización de los sistemas frente a eventos perturbadores que son producto-productores de cambio de roles o de entornos; invita a asumir el conocimiento como un medio de las sociedades del aprehendizaje y no un fin.

Lo anterior conduce a precisar que el repensar las prácticas sociales enfrentadas a la construcción de realidades mediante un ejercicio de reflexividad y mediante la participación ciudadana, es considerar a los seres vivos como sistemas autopoiesicos, capaces de reproducirse a sí mismos a través de procesos de auto-eco-organización, auto-referencialidad, exo-referencialidad e identidad, en mutua modificación en su interacción con el entorno y a la vez en co-dependencia, como paradoja autopoiesica; es decir, postular que el mundo se aprehende bajo diferentes lógicas y que los sistemas son dependientes e independientes a la vez, como condición de logro al acometido profesional, donde, como afirma Chinchilla: “El verdadero salto de la reconceptualización consiste precisamente en la certeza de que la sociedad puede ser cambiada... y que el Trabajo Social puede desarrollar actividades de conocimiento y de intervención profesional orientados a la superación de la pobreza y la exclusión social con la participación activa de los sectores populares...” (2005: 17). En otras palabras, es definir un horizonte de sentido fundado en la posibilidad de construir realidades plausibles mediante la constitución del sujeto político que hace tejido social mediante el conocimiento.

Por tanto, si se quiere crear ambientes pedagógicos para la autotelia, la auto-eco-organización y la auto-referencialidad, hay que responder a la triada formativa: vida-sujeto-cultura. Esto conduce a entender la intervención como un **espacio virtual** donde el rol de educadores sociales cobra vida en la re-significación de la experiencia cotidiana y en la dotación del horizonte de sentido a la misma formación como productos-productores de la refracción biográfica de los actores sociales. Actores que interactúan a través de una acción comunicativa, que, a la vez, encierra criterios de validez, con implicaciones ético-morales, como: intencionalidad, confianza, argumentabilidad y negociación. Esto dice de la necesidad de desarrollar un **pensamiento autopoiesico**, como brújula de navegación, donde la comprensión emerja,

como diría Perkins (1999), de la flexibilidad del pensamiento, en tanto una acción a la vez flexible, a partir de los que se es y se sabe; en otras palabras, de lo que se hace. Es oportuno resaltar aquí que el monismo metodológico sufre una metamorfosis para dar salida a la pluralidad metódica, como se ha insinuado, o postura pluralista frente a la aparición de nuevos actores y escenarios de intervención y de demandas laborales construidas sobre la política estatal, que reconfiguran la acción social, con una marcada intención de apuntarle al Desarrollo Humano, valga la tautología, como humanización, asumiendo el principio de recursividad organizacional de la complejidad o paradoja autopoiesica de ser producto-productor. Aquí, el surgimiento de nuevas áreas de intervención: tradicionales, emergentes, alternativas y potenciales (García, 1999: 167), demanda, se insiste en ello, de la búsqueda de nuevos métodos profesionales (consecuentes con la apertura ideológica, científica, política y cultural), para garantizar su impacto y sostenibilidad ecológica.

En este punto de la reflexión, es importante señalar que un análisis del posible impacto de la intervención social (en general) frente a los postulados de las políticas públicas en torno a los principios fundantes del Desarrollo Humano, desde lineamientos del PNUD: libertad y dignidad humana, muestra un bajo desarrollo porque, primero, el incremento de la violencia, en sus diferentes manifestaciones, sigue en ascenso o se mantiene, y segundo, porque el desarrollo de las capacidades o funcionamientos, base del capital humano o herramienta para elegir (libertad), entre opciones, concomitante con lo anterior, no logra transformar los sistemas de valores, creencias, actitudes y aptitudes de la gente; no logra potencializar el capital cultural, clave para el cambio. Esta situación no responsabiliza directamente la actuación del Trabajador Social pero sí le hace un llamado a revisar sus estrategias de acción en el marco de su postura ético-política y lo invita a innovar en asuntos metodológicos, en perspectiva ético-pedagógica, como se viene insistiendo.

Esto refleja tres fenómenos: primero, que las **estrategias políticas** son débiles para incentivar la participación ciudadana desde una perspectiva crítica (real participación); segundo, que las estrategias económicas son insuficientes (empleo y subsidios) para atender, por un lado, el aumento de casos, y por el otro, la satisfacción de los niveles mínimos para una subsistencia digna; y tercero, que falta delinear **estrategias metodológicas** para la educación social orientadas a potencializar la participación y al ser en sus diferentes dimensiones humanas para la interacción social o el Desarrollo Humano Autopoiésico centrado en la capacidad del sistema humano en interacción con el entorno para re-generarse. En palabras de Morin, para generar las operaciones “indispensables para concebir la generación-de-sí, la constitución-de-sí, el autos, la formación y el mantenimiento de la organización del ser, de la existencia viviente” (1997: 392)⁹.

⁹ Morin define el sistema generativo como: “...la organización del sistema que se expresa en la información que lo contiene y lo reproduce” (1984: 193). Dicha información es para el pensador: metabólica, práctica y existencial.

Esta mirada es consecuente con el *Informe mundial de Desarrollo Humano 2006*, que ratifica como una de las intencionalidades del desarrollo: "...el permitir a las personas tener una vida que valoren y permitirles aprovechar su potencial como seres humanos" (PNUD: 2006). En la medida que se empodere a los actores sociales, se contribuirá a salvar la pobreza como una barrera del Desarrollo Humano. Empoderamiento que tiene que ver con la creación de valores como la solidaridad y con el cambio de actitudes para garantizar la cooperación en vez de la competencia insana (darwinismo social). Este reto demanda, desde un paradigma de la complejidad, el abordaje del sistema de afrontamiento y el aprehendizaje re-generativo como estrategia de cambio, si se quiere imaginar un Desarrollo Humano Autopoiesico, en cuya base la prevalencia de la libertad no se hace esperar; y la libertad no es otra cosa que la apertura de horizontes de sentido a la vida en la posibilidad del sujeto de generar actorazgo social mediante su capacidad para re-interpretar o hacer otras lecturas críticas a sus realidades.

En esta medida, el Desarrollo Humano Autopoiesico¹⁰, desde una epistemología de la complejidad, emerge como una cibernética de tercer orden, que en contraste con el estructuralismo (2º orden) y el funcionalismo (1º orden), en términos de Bateson (1998), se orienta por cuatro principios: **1)** La posibilidad de permanencia de los sistemas está en su capacidad para reconocerse y operar sobre **diferencias**; **2)** Para adaptarse, el sistema, frente a las demandas externas, tiene que activar su capacidad de **auto-corregirse** para lograr la homeostasis, y lo hace a través del ensayo-error; **3)** El sistema funciona con **circuitos cerrados** en un proceso de comunicación en red; se activa para crecer mediante adaptaciones recurrentes, a través de las diferencias y transformación de las diferencias; y **4)** El sistema intercambia información y energía; este intercambio es viable siempre y cuando la unidad de respuesta (a quien va dirigida la demanda) se active para procesarla (interpretarla), y no solo por la demanda de sí (quien la hace).

Apuntarle al posicionamiento del objeto de Trabajo Social en la dinámica de las interacciones sociales, desde los anteriores principios, como eje de la autopoiesis humana¹¹, lleva a retomar, desde algunas recomendaciones de los informes mundiales y nacionales del Desarrollo Humano y algunos de los postulados del PNUD (Escuela virtual, 2007), las contingencias para el empoderamiento de los actores sociales enfrentados a la construcción de democracia, proyecto de vida y proyecto de mundo para dar salida a la pobreza en el marco de los valores de: eficiencia, equidad y libertad. Aquí se implican los imperativos de: la auto-regulación, la auto-referencia y el auto-reconocimiento, dados valores pertinentes para una vida digna. Valores, en

¹⁰ Se conceptualiza aquí el Desarrollo Humano como la activación del sistema de afrontamiento, en tanto un dispositivo generativo que asume información y un dispositivo sinérgico que refiere a la motivación humana, como producto-productor del cambio estructural del sistema como condición de su autonomía para su re-organización.

¹¹ La autopoiesis como capacidad de los sistemas vivos para auto-producirse, se define por las operaciones internas que estos deben realizar para organizarse y re-organizarse frente a una perturbación. Operaciones que se activan por demandas en la interacción o intercambios con los entornos, gatillados por la cultura, pero resueltos por la autonomía de los sistemas como autónomos y cerrados.

correspondencia con los análisis de Sen (PNUD, 2003) en torno a la relación intrínseca entre el Desarrollo Humano y las libertades, que se configuran en un bucle de retroalimentación permanente. Con esto se quiere expresar que los valores enunciados son proceso y espacio del Desarrollo Humano Autopoiesico y a la vez posibilidades de las libertades y viceversa, para la construcción del pensamiento autopoiesico. Igualmente, estos supuestos giran alrededor de una categoría de vida como lo es 'la dignidad humana' como espacio de realización y proyección (base del afrontamiento); categoría que si se asume desde el campo problémico de la autopoiesis (capacidad para auto-crearse o auto-regularse), incluye las cuatro opciones vitales del Desarrollo Humano, tales como: vida trascendente, discursividad, generatividad y autonomía. Autopoiesis, a la vez, como principio ético o pauta de vida que se encuentra afín al sentido mismo de la dignidad humana para el ejercicio de las libertades.

La obra de Maturana, vista como una visión constructivista, de los sistemas como complejos, se ha ido apropiando, como una teoría del Desarrollo Humano en Ciencias Sociales y Humanas desde dos conceptos claves: autopoiesis y existencia. Su constructivismo integra y re-configura una epistemología fenomenológica que reconoce la posibilidad de ser humano como un ser con el otro, pero siempre un ser individual; señala el autor que: "...el ser humano individual es social y el ser humano social es individual" (1998: 4). Su interés va mas allá de las internalización de estructuras de pensamiento o de herramientas culturales; va a los dominios de la acción que conducen a conservar la identidad o a destruirla mediante dominios de perturbaciones; el cómo poder responder a los demandas externas sin perder la identidad, o como acoplarse (adaptarse), implica reciprocidad de la acción de dominios consensuales. En fin, su teoría es una visión de la vida que incluye tanto al uno como al otro en coordinación de dominios de interacción.

A diferencia de Maturana, Luhmann (1997) apropia el concepto de autopoiesis a los sistemas sociales, los cuales considera como una red de comunicaciones, reduciendo al sujeto a una acción mediadora o entorno mismo para la comunicación (lo incluye como elemento del sistema social), pero conservando el principio de predisposición en la relación sistema-entorno: el uno existe por el otro y se obliga a enfrentar las contingencias (reconocer otras formas de pensar-ser-actuar) que demanda el correr riesgos. La autopoiesis para Luhmann (1997) es una operación, más que una condición de ser sistema. Esta operación se comparte con la de auto-referencialidad¹² entendida como el marco de comprensión-acción o entramado de comunicaciones que permite al sistema re-producirse. Para el autor, como consecuencia o síntesis de estas dos operaciones (autopoiesis-auto-referencia) emerge la conciencia como sistema psíquico, no individual, que sienta las bases para una sociedad de sentido o como afirma el pensador "... (la) integración comprensible a través de un contexto previo [...] con

¹² Luhman reconoce que frente a la auto-referencia: "No se trata de una consideración previa de la acción y de sus consecuencias, sino de la planeación sistémica, la cual fija las características futuras determinadas del sistema y pretende realizarlas" (1998: 416).

lo cual la experiencia de falta de sentido puede formularse como una falta de integración, como un aislamiento de lo respectivo, como una dependencia del azar” (Ibíd: 88).

Para finalizar esta reflexión sobre la constitución de lo humano, en tanto autopoiesis, se puede señalar cómo el acometido o quizá acción teleológica que Maturana critica en el pensamiento occidental, de un hombre orientado a fines instrumentales, se reconoce en el diario vivir con otros, en el poder ser tal como se puede ser. Es la vida misma, en tanto ser, la que justifica el existir, y es el ser, en tanto vida, la intención del vivir. No quiere esto decir que el sujeto no se orienta hacia expectativas de vida, sino que ellas son en sí y para sí. En últimas, ello se define por la adaptación lograda, lo cual depende, para Maturana (2003), de cuatro factores: **1)** La *toma de conciencia* de las conversaciones o la capacidad para observar la propia observación y poder así operar conscientes del propio pensar y “reflexionar racional”; **2)** Los *valores construidos* como significados y producto-productores del operar como “seres amorosos”; **3)** La *desvinculación afectiva* o negación de la condición del emocionar; y **4)** La *negación del otro* fundada en el no respeto por sí mismo¹³.

La constitución de lo humano, como base de la autopoiesis humana, en tanto condición biológica, anclada en la construcción de realidades, en tanto condición cultural en doble vía, debe abordar, para su comprensión, dos fundamentos: el ontológico, que remite a las posibilidades de negación de libertades que Maturana (2003) sintetiza en: confundir logro con poder político; negar la oposición asumiendo al otro como incompetente; negar la satisfacción de las necesidades básicas; negar los deberes en situaciones de conflicto; imponer pautas de orden social como justificación de necesidades de poder y progreso social; y asegurarse que el poder-control es un mecanismo necesario para defender libertades, por una parte, y por la otra, el epigénico de la existencia humana, que refiere, no sólo a la condición biológica del ser que hace su cotidianidad a través de las conversaciones (matriz relacional), sino las posibilidades de la propia existencia mediante el acoplamiento estructural (matriz existencial), cuando el autor señala que: “Este proceso epigénico continuara en tanto se conserve el vivir del organismo a través del operar de su sistema nervioso.” (200: 255).

De la reflexión en este punto, se deriva que: primero, *los métodos educativos* se articulan a la relación: qué (objeto) y para qué (intencionalidad), como herramienta clave para la mediación pedagógica que hace el Trabajador Social como dispositivo cultural; segundo, la necesidad de posicionar el objeto de conocimiento-acción, en este caso de Trabajo Social, como punto de partida para generar autopoiesis humana, remite necesariamente a la diáda: tejido social-sujeto político, como ejes de la acción, en tanto esquemas de tipificación constituidos; y tercero, el

¹³ La condición humana del vivir plasma en la siguiente consideración: “...el conflicto entre el bien y el mal, que ha dado origen a tantos mitos en la historia de nuestra cultura, no es propio de nuestra animalidad y tampoco lo es de nuestra condición humana, sino que corresponde a un aspecto de la historia de la humanidad que surge con la cultura patriarcal indoeuropea y que, en tanto se hace manera cotidiana de vivir, tarde o temprano nos enajena de nuestra condición humana de seres hijos del amor.” (Maturana, 2003: 99).

fin de la acción educativa apunta a la potenciación del pensamiento autopoiesico para el cambio estructural de los sistemas a partir de los gatillamientos de la cultura, en tanto desarrollo de funciones ejecutivas (funciones cognitivas complejas); en otras palabras, incrementar el sistema de afrontamiento o dispositivo cognitivo-comportamental para el cambio o proceso de empoderamiento del “sistema generativo”.

El acometido de instaurar la hermenéutica en, desde y para el entramado del aprehendizaje humano

Ahora bien, la autopoiesis se logra siempre y cuando se direccionen procesos para la adaptabilidad que imbrican los aprehendizajes re-generativos o aprehendizajes vivenciales o racionalmente re-comprehensivos o comprensión lograda según estándares de racionalidad compartidos como seres humanos en convivencia, como afirmaría Habermas. No se piensa en un aprehendizaje que siempre es comprensivo, ya que siempre el sujeto lo apropia desde el sentido que le atribuye para él, en su situación; se piensa en el aprehendizaje comprensivo, para uno con el otro, en dominios consensuados, que los integra en la interacción, los habilita para cohabitar el mundo, y cada uno, en sí, desde su trascendencia, no pierden su identidad. Es, el aprehendizaje más difícil, el aprehenderse o reconocerse en situación, desde su refracción autobiográfica, necesariamente en relación con otros. El acometido es lograr en esta perspectiva, el cambio estructural o el reto de la adaptabilidad humana que, no obstante, debe enfrentar la relación entre la trama relacional (otros) y la trama vivencial (yo) como objeto de aprehendizaje o aprehender a vivir juntos.

El aprehendizaje se da por la toma de conciencia frente al desequilibrio que produce una demanda, en tanto se le reconoce como una contradicción que logra develar, o principio hermenéutico para la comprensión. Pero compensar asimilación (demandas) y acomodación (respuesta estructural) supone activar la voluntad o el esfuerzo como motivador de la acción de aprehender. Es aquí donde entra en juego el papel del mediador pedagógico, para facilitar un ambiente rico en experiencias que involucren al sujeto, y le permitan explorar desde adentro; pero, como ya sabemos, a pesar de la inclusión de estas ideas en la escuela y en el ámbito de la educación social, el panorama aún es desalentador; la educación sigue muy anclada en prácticas educativas de vertientes conductistas y funcionalistas (tecnología educativa) sin tomar conciencia de la necesidad de activar la capacidad interpretativa para analizar las situaciones desde múltiples perspectivas, y en consecuencia, actuar por la más favorable y posible (no probable); es decir, no por la que ‘debe ser’ sino por lo que se ‘quiere ser’ y está en condición de ser.

El aprehender, así concebido, no es una construcción unilateral ni totalmente subjetiva del sujeto que acerca a la cognoscibilidad de una realidad (idealistas), ni una copia de lo anterior

(empiristas), es una inter-estructuración que pone en iguales condiciones los factores internos (sujeto) y los externos (interacción), para asignar a los segundos el papel de activador o motor o fuente del aprehender. Es decir, a diferencia de los idealistas y empiristas, quienes centran el origen del aprehender en uno de los polos: sujeto (el primero) o medio externo (el segundo), los reconoce como dos componentes de un mismo proceso siempre en interacción: sujeto → entorno.

Lo anterior quiere decir que el aprehendizaje no depende ni del sujeto ni del medio, sino de la interacción entre ambos; recuérdese tal y como lo plantea Maturana: el medio gatilla demandas y provee significados culturales, pero el sistema sea individual, familiar u otro, aprehende a través del cambio estructural por acoplamientos a las demandas y viceversa. Es el sujeto el instrumentador de sí mismo y de su realidad. Al respecto señala Morin: “—el ser computante se constituye como sujeto, en el sentido de que comparte, decide, actúa por sí mismo para sí mismo.” (1984. 261). Aquí se le apunta al aprehendizaje vivencial, pero racionalmente re-comprehensivo o comprensión lograda según estándares de racionalidad compartidos como seres humanos en convivencia, como afirmaría Habermas. Es, se considera, el aprehendizaje más difícil, el aprehender-se o reconocer-se en situación, desde su refracción autobiográfica, necesariamente en relación con otros. El acometido es lograr en esta perspectiva, el cambio estructural o el reto de la adaptabilidad humana que, no obstante, debe enfrentar la relación entre la trama relacional (otros) y la trama vivencial (yo) como objeto de aprehendizaje o aprehender a vivir juntos.

En este marco de comprensión emergen las preguntas teóricas por el ¿qué enseñar a aprehender? y ¿cómo enseñar a aprehender? como acometido de la intervención en procesos de Desarrollo Humano Autopoiesico. Preguntas que se podrían resolver mediante un ejercicio de aprehendizaje humano ya no como modo de producción científica sino como modo de producción cultural, en tanto formas de conocimiento y acción en permanente transformación. El Asunto es polémico y problemático, ya que la educación social es posible siempre y cuando, tal como ocurre en la educación formal, se haga una crítica a posturas técnicas de corte reproductivista donde el sujeto de la educación es un objeto de ella. Esto remite a pensar que los aprehendizajes desde y para la vida, o para la convivencia humana en la cotidianidad, en la emergencia del conflicto (intra e interpersonal) no pueden comprenderse, ni asumirse en la práctica social como aprendizajes enciclopedistas donde el mediador social es el centro de la experiencia educativa, por un lado, ni como aprehendizajes infalibles, como ya se insinuó, por el otro. No obstante, como afirma Morin (2001), los aprehendizajes humanos no están exentos de errores conceptuales frente a concepciones mecánicas del mundo.

Esta perspectiva podría orientar la reflexión sobre la naturaleza de los métodos educativos, no desde la validación ni la construcción metodológica únicamente, sino desde el reconocimiento de la heurística, en su condición de necesidad, con el fin de reconocer su estructura.

Dinámica que se puede atribuir a tres tipos de acciones o prácticas discursivas del hacer cotidiano para tres estructuras según intencionalidades del aprehender el mundo, a la vez demarcadoras de paradigmas.

La acción instrumental o teleológica como mirada analítica o mundo objetivo, que como herencia cartesiana, orienta una visión para las Ciencias Sociales desde la lógica de la no-contradicción arraigada en el positivismo de Comte, como un modelo reduccionista que asume la verdad como adecuación de un modo absolutista y universal y explica el mundo reduciendo su conocimiento a partes separables mediante el establecimiento de relaciones de causalidad (fragmentación). Casanueva (1993) define el modelo metodológico aquí como construcción piramidal que en su base soporta los enunciados, como leyes generales, en torno al objeto de estudio y en la cúspide ubica el conjunto de axiomas específicos y el conjunto de reglas que entrelazan las anteriores en sus relaciones lógicas. En esta postura, es reconocible el concepto de *verdad absoluta* como premisa fundamental de la racionalidad técnica en las ciencias empírico-analíticas y la orientación de la acción a la validación de ésta en su posibilidad de predicción. A ello está vinculada una cosmovisión cerrada, objetiva, como instauración de la realidad por fuera del sujeto. Al respecto conviene decir que es en este punto donde radica la crítica al positivismo, dado que la realidad para las Ciencias Sociales está reconocida en los mundos subjetivo e intersubjetivo, donde se viabiliza, en doble entrada, la interacción social.

Para la mirada analítica se correlaciona el interés técnico del conocimiento empírico-analítico que se expresa en *la metáfora de la máquina*, como sistema cerrado del pensamiento racional (modelo reduccionista). El interés es alcanzar un fin en el mundo de las experiencias como hechos objetivos manipulables, es la producción de una racionalidad o **saber teórico-instrumental**, como acción racional motivada estratégicamente (lógica funcional orientada al éxito) con un “falso objetivismo y cientificismo donde el dominio de la naturaleza se convierte en un dominio de los seres humanos y en último lugar en una pesadilla de dominio.” (Giddens, 1999: 21) (Crítica al conductismo, que ve el aprendizaje como posibilidad de moldeamiento¹⁴). Aquí el sujeto se torna en objeto alcanzable de la experiencia de otro para convertirlo en medio y no en fin. Sitúa a los actores como parte intrínseca del mundo objetivo negándoles la posibilidad de intersubjetividad humana.

Desde la postura analítica se resaltan dos modelos para explicar el comportamiento humano: el conductismo y el funcionalismo, que reconocen cómo la alteración del entorno por el sujeto se debe a su desajuste, por incapacidad de acomodarse a los estímulos externos, ya predispuestos en un orden que no es mutable, y por lo tanto la opción es moldear al individuo

¹⁴ En esta perspectiva es de anotar que, hoy, prácticas profesionales enmarcadas en la línea del positivismo, contradictoriamente dejan ver poco rigor y sistematicidad en la aplicación en orden al método y la coherencia sobre las relaciones lógicas entre enunciados generales y específicos. Pero más determinante aún, el desconocimiento de estos enunciados, o la negación del cuerpo teórico, dada la teoría específica abordada.

para mantener el sistema (éste lo altera y por lo tanto se considera un sujeto disfuncional).
 → **El método empírico como una sumatoria de actividades transcriptoras de la realidad¹⁵.**

La acción moral-práctica como mirada crítica o mundo intersubjetivo, que orienta la acción dentro de una lógica dialéctica y le abre un amplio espectro de posibilidades al centrar su interés en las interacciones sociales como acción estratégica comunicativa. Aquí se abandona el marco reduccionista analítico y se orienta el conocimiento en la comprensión de un sujeto que se construye en el mundo de la vida, negado por el positivismo, situando el conocimiento como un sistema mediado por creencias, sentimientos, valores, etc. Es el reconocimiento del entendimiento mutuo para vivir juntos en realidades plausibles y en condiciones de dignidad humana. Es una acción orientada a reconocerse en sociedad a partir del reconocimiento del otro como diferente a sí mismo, en tanto al reconocimiento de unos mínimos éticos para esa convivencia. Alrededor de estos postulados nace en el siglo XX un modelo hermenéutico que, a partir del psicoanálisis, trasciende a otras propuestas en esta línea, a la vez fenomenológica.

Se abre el reconocimiento de las Ciencias Sociales como ciencias de la acción, donde su campo se expresa en símbolos y comportamientos y donde se hace necesario, al contrario de las Ciencias Naturales, diferenciar la experiencia sensorial de la experiencia comunicativa, dado que “todas las experiencias sensoriales son experiencias interpretadas; por tanto no son indicadores de una comunicación. Y a la inversa la comprensión no es posible sin la observación de signos; pero la experiencia comunicativa no se endereza, como la observación, a estados de cosas ‘desnudos’, sino a estados de cosas ‘pre-interpretados’; no es la percepción de los hechos la que está simbólicamente estructurada, sino los hechos como tales.” (Habermas, 1978: 176).

Aquí, Habermas reconoce la base explicativa del conocimiento empírico-analítico para las ciencias de la acción, pero trasciende su reduccionismo a formas que prevean y posibiliten el cómo recoger y reconocer la intersubjetividad de la experiencia comunicativa que “se origina, [...] en un plexo de interacciones que a través de significados constantes vinculan a lo menos dos sujetos en el marco de la intersubjetividad del mutuo entendimiento, establecida lingüísticamente.” (Habermas, 1978. 177). Junto con Habermas, quien insiste en la mediación ideológica para la producción científica, se encuentran pensadores como Kuhn, Lakatos y Feyerabend, quienes abordan el desarrollo de la ciencia desde marcos paradigmáticos que trascienden la mirada acumulativa del conocimiento. Estos pensadores dejan en claro que la “manipulación de ámbitos naturales” no es aplicable a la “trama social de la vida que es mutable” y que

¹⁵ Estas teorías se instauran en la realidad a través de estrategias de poder, en un círculo pernicioso que perpetúa prácticas culturales para normalizar y legitimar comportamientos, creencias y conocimientos. Sostienen sociedades excluyentes en toda la dimensión del desarrollo humano, social, económico, político, cultural. Desde su carácter descriptor y prescriptor, las teorías llevan a que “...valoramos al ser humano, lo clasificamos, le requerimos determinados comportamientos y explicaciones de lo real; construimos parámetros [...], coeficientes, umbrales, sistemas de medición (...).” (Alvarado, 1992: 23).

el problema del método debe partir del supuesto “no hay una comprensión unitaria de un ámbito objetual”. En otras palabras, hacen referencia a la pluralidad metódica para el campo de las Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano.

En últimas, la comprensión del mundo de la vida como construcción de saberes y en tanto transformación como aprehendizaje, se da mediante la interpretación, como método, donde Habermas (1978: 181) identifica tres enfoques para el análisis: fenomenológico, lingüístico y hermenéutico (desde los cuales teje su teoría) aduciendo que: “No existen experiencias no interpretadas, ni en la práctica de la vida cotidiana, ni mucho menos en el marco de la experiencia científica organizada.” Puede afirmarse que el sujeto se enfrenta a una realidad compleja que debe organizar para conocer y transformar, mediante un proceso de lectura crítica que se orienta a la construcción de significados y al develamiento de las contradicciones internas en torno a esos sentidos que cruzan las experiencias. Es así como el método hermenéutico como un método reconstructivo, emerge, para las Ciencias Sociales, vía interpretación, para transformar la experiencia en testimonios y abductivamente plantear hipótesis o supuestos en torno a la posibilidad misma de la experiencia. No se niega aquí, para la relación conocimiento-acción, la correspondencia entre el marco categorial sustentado teóricamente y la base empírica, pero se asume esta correspondencia como reconstrucción permanente.

La tesis central de la propuesta habermasiana de una teoría de la acción, se puede centrar en la superación de una racionalidad técnica respecto a fines, que ha de ser considerada a través de la acción intersubjetiva, el acto argumentativo y el entendimiento en la comunicación libre, para llegar al ejercicio de la racionalidad por medio del consenso como “*voluntad colectiva*”, sin dominio. Habermas resalta dos conceptos fundamentales: verdad e interacción. La verdad que aborda como: “La peculiar coacción que nos fuerza a un reconocimiento universal y sin coacciones; y este reconocimiento va ligado a una situación ideal de habla, lo que quiere decir a una forma de vida en que sea posible un entendimiento universal y sin coacciones.” (Habermas, 1978: 302). La interacción, que ubica como una condición de necesidad para un método dialéctico.

Esta mirada crítica da el paso de una acción estratégica racional orientada a fines, mediante la instauración de normas, a una interacción comunicativa orientada a la comprensión mutua en el ejercicio de la auto-comprensión para la convivencia o acto de entendimiento racional desde la negociación del conflicto (conocimiento visto como posibilidad de modelamiento). Se correlacionan aquí los intereses práctico y emancipatorio de los conocimientos histórico-hermenéutico y crítico-social, que evidencian *la metáfora cultural* como sistema relativista del pensamiento práctico, entendido como diálogo crítico de saberes y develamiento de las ideologías de poder que permean las estructuras simbólicas de los sistemas de acción, como obstáculos para la comunicación (modelo holista). Producción de un **saber práctico-**

ético, como acción normativa regulada (lógica de los valores) para la auto-comprensión¹⁶ y emancipación, desde la interpretación del sentido dotado en la intersubjetividad. →

El método dialéctico como reconstrucción de las realidades.

La acción dramaturgica de epicentramiento del sujeto como mirada desde la complejidad o mundo vital integrativo desde la subjetividad, que orienta a las Ciencias Sociales desde una lógica de la complementariedad en la paradoja, ni 'no-contradicción', ni sólo principio dialéctico. Es una acción expresiva que reconoce al sujeto como dramaturgo en su vida para que pueda ser reconocido por los otros, en la medida de su propia identidad. En este contexto, la superación de la razón técnica por la razón comunicativa, que hace ruptura con las formas de conocimiento y el manejo de la teoría y la comprensión de la realidad, se expresa en la deconstrucción que amplía el contexto de comprensión a la relación bioantopocósmica. Se trasciende el énfasis del actor social del mundo de la vida, mediado por la comunicación, al actor que construye su espacio vital en armonía con los diferentes sistemas y se la juega a las múltiples posibilidades del sujeto que la normatividad limita para epicentrarse en su propio mundo y desde ahí, como real actor social, ponerse en escena.

Con respecto al punto anterior, Maffesoli resalta la incapacidad del racionalismo de captar el mundo simbólico, el mundo de las representaciones objetivado en imaginación simbólica, haciendo una crítica a la 'razón dividida'. Esto es, a la razón abstracta y a la razón comunicativa, que el autor reafirma con la expresión: "No hay que tener miedo de participar en la destrucción de ideales o teorías absolutas aunque eso agite algunas somnolencias dogmáticas." (Maffesoli, 1997: 14). A la razón dividida se contraponen la razón sensible, que recupera aquello que la razón práctica invisibiliza, sin negarlo, mediante el reconocimiento de otros lenguajes: lo imaginario, lo oculto, lo prolífero, lo abierto, lo marginal, lo intuitivo. En términos de Maturana, un lenguajear y emocionar, en la experiencia vivida; un moverse entre lo racional o quizá lo irracional de la condición humana en una mente no escindida, y lo racional en el polo de la auto-conservación y auto-reconstrucción. Es de aclarar que la razón sensible asume el principio jungiano de la enantiodromía o eterna lucha de contrarios, que el racionalismo resuelve en la ley de no contradicción.

En esta postura se recupera la intuición como otra forma de acceder al conocimiento, como la capacidad de pensar por fuera de los marcos constitutivos de los paradigmas institucionalizados,

¹⁶ Habermas reconoce aquí la autocomprensión, el comprenderse a sí mismo en la relación con los otros, en el juego: contexto y autobiografía. Un autoentendimiento (*selbstverständigung*) hermenéutico que puede disolver el autoengaño a través de la concientización crítica de la historia vital, el análisis del contexto de situación, como exégesis de autorreflexión. Al respecto señala Habermas: "Podemos comprender e interpretar las formas de la vida [...] no podemos ni siquiera dar sentido a los conceptos de significado, comprensión e interpretación, a menos que valoremos racionalmente las pretensiones de validez que realizan los participantes en esas formas de vida. Debemos ser capaces de discriminar lo que los mismos participantes consideren que son las razones de sus acciones, y esto requiere que por nuestra parte adoptemos una actitud que valore que ellos cuentan con buenas razones de la acción, con referencia a nuestros estándares de racionalidad. Siempre estamos en peligro de ser etnocéntricos, pero nunca escapamos al horizonte de la racionalidad." (1978: 27).

frente a la pretensión de apostarle al proyecto de humanidad, herencia de la ilustración. Aquí emerge un humanismo diferente, donde es válida la pregunta ¿A cuál tipo de humanidad apostarle? Crítica que se le hace a la propuesta habermasiana en su pretensión de universalidad del saber, la democracia y el proyecto político. Esto quiere decir que hoy la realidad compleja entendida en términos morinianos, como una red de interacciones e interferencias en el mundo de vida cotidiano, dado un sistema que se retrotrae permanentemente, teje otro tipo de mundos: dinámicos, interconectados, autorregulados y auto-productores.

Esta mirada a la complejidad se sustenta en principios de la teoría de sistemas que se desarrolla a partir de las primeras décadas del siglo XX y que Morin profundiza desde la implicación entre: método, ciencia, cosmovisión, vida. Se presenta paradigmática y paradójicamente como una teoría del cambio y la estabilidad a través de la función auto-correctiva de los sistemas, en su principio neguentrópico o sintrópico o regulación de la fuente de comunicación (el sistema como interacción y comunicación). En la mirada compleja se integran componentes biológicos-fisiológicos, socio-culturales y motivacionales-emocionales, que entran en la dinámica del sistema y se expresan en diferentes formas de lenguajes y cogniciones, como experiencia de aprehendizaje. Se reconoce la fractura de la comunicación como necesaria para la homeodinámica del sistema; el self (yo) en un darse cuenta de, para el proceso de autorreflexión; la conectividad intra e intersistémicas, y el individuo como un sistema independiente. En fin, podría afirmarse que esta mirada post-racionalista que reconoce la realidad como co-construcción, trasciende la dialéctica hermenéutica de la mera interpretación a la hermenéutica del sentido en Ricoeur. Al respecto argumenta Maffesoli, en su propuesta racio-vitalista, para la complejidad del universo, que: “Cuando se carece de ese polo orgánico se entra en un proceso de decadencia, es decir de incapacidad, para un cuerpo dado, de ajustar su manera de ser y su manera de pensar, de realizar, sabiendo lo que se hace, su creatividad propia” (1997: 59). Para el pensador, no son suficientes los ‘*sujetos críticos*’, sino los ‘*sujetos orgánicos*’. Sujetos que fundamenten cosmovisiones empíricas fundadas en el ser y no en el deber ser. Esto implica para el autor la visión fenomenológica como: “La cosa misma [...] volver, con humildad, a la materia humana, a la vida de cada día, sin buscar qué causa la engendra, o la hace ser lo que es” (1997, 61). Propuesta que como el mismo Maffesoli inquiera, ya está en la línea de los trabajos de Morin en Francia, Becker en Estados Unidos o Ferrarot en Italia, en sus miradas a la complejidad.

De igual modo, la percepción de un mundo complejo demanda de otro tipo de racionalidades o formas de conocimiento, donde el jugarle a la paradoja del mundo: lo que se hace y se deja de hacer, lo cercano y lo distante, lo conocido y lo extraño, demanda de la instauración de una ciencia creativa, que vincule estrechamente: lo humano, lo social y la naturaleza, que Gilbert Durand, citado por Maffesoli (1997: 101), llama “El trayecto antropológico” y Morin, como ya se insinúa, “La relación bioantropocósmica”. Aquí el racio-vitalismo, como perspectiva de la complejidad, busca la armonía entre el macro y el micro cosmos para encontrarle

fundamento en la vida misma; se pierde el ideal de búsqueda de la verdad, de las dos anteriores miradas, ilusión que se convierte en real sentido de vida, en el desdibujamiento del “deber ser” (axiología), para preocuparse por la “cosa en sí”, el “sujeto en sí”, en su epigénesis indefinida, en su estatuto de transitividad, en un estar en el camino, o en la recuperación de ese valor existencial que Max Neef propone y se ha quedado en el tintero, entre el ser, saber, hacer y estar, frente a las necesidades humanas, como proyectos inconclusos, cuando son llevados por los mediadores culturales a la práctica.

Para la mirada en la complejidad (cambio de paradigma), se correlacionan los tres anteriores intereses desde “la metáfora de la escalera de la consciencia”, como sistema abierto, en la dinámica del pensamiento complejo y la teoría del campo unificado de la consciencia (lo histórico, lo psicológico, lo personal, lo orgánico), mediante la identidad de cuatro niveles: persona, mente, organismo, universo (modelo de complementariedad). Orientación a la vida misma desde el reconocimiento del organismo como fuente revitalizadora, existencial. Producción de un **saber estético**, como acción orientada a la propia existencia, en el crecimiento y desarrollo de la interioridad del ser como condición necesaria para la interacción social que ante el supuesto de una “Intuición intelectual”, antes que dominar, acompañe “al deambular existencial”¹⁷ (conocimiento estético visto como posibilidad de construcción creativa).

→ El método deconstructivo del sujeto como actor social.

Como síntesis conclusiva, frente a la garantía de aprehender significativamente el mundo de la vida, en tanto intención de la acción, como punto sugerente para agregar otra perspectiva de análisis al problema de *los métodos educativos*, el problema de las condiciones de intervención frente a la reflexión sobre el método educativo o la operacionalización lógica de la concepción metodológica (fundamentos teóricos dentro del marco de un paradigma), en las prácticas del Trabajo Social tienden a mostrarse como un punto muerto o especie de limbo, al no visibilizarse el asunto del método, o al circunscribirse éste al señalamiento de fases o actividades, tal como afirman Zamanillo y Gaitán: “. . .no significa limitarse a definir las fases por las que éste (método) debe discurrir. Más al contrario exige, tener en cuenta lo siguiente: concepción de la realidad (filosófica, ideológica); enfoque teórico desde el que se sitúa el método; aspectos de la realidad a la que se orienta, es decir objeto de estudio y de intervención; procedimiento dirigido a la acción” (Zamanillo & Gaitán, 1991: 85). No obstante, estas autoras no se remiten al asunto central de dicho limbo o a la pregunta misma por el método, la cual sujeta necesariamente la reflexión pedagógica.

¹⁷ Para Maffesoli la intuición está ligada a la emoción, a diferencia de Habermas y Piaget, que la ligan a la razón; y está presente en la obra de Freud como auto-observación. Jung la define como “sustrato arcaico” o “arquetipo” que asegura la perdurabilidad de un “conjunto social”.

A manera de corolario

Hoy las tensiones para Trabajo Social en una sociedad hipercompleja, se mueven en un horizonte que orienta la intervención, necesariamente, por procesos de de-construcción, construcción y re-construcción; comprensión, re-comprensión y co-comprensión; pre-configuración, re-configuración y configuración de los significados vivenciales, objeto de interés, en las prácticas cotidianas, en tanto prácticas profesionales, como principio del método para la educación social que implica al sujeto político en el mundo de la vida. En este horizonte, el Trabajador Social se enfrenta, como sujeto de reflexión, a las dicotomías epistemológicas: teoría-práctica, práctica-realidad, sujeto-objeto, medio-fin, conocimiento-realidad. Dicotomías que en el discurrir histórico han entrado en contradicciones y reconciliaciones. En otras palabras, como ya se insinuó, se han enfrentado a la “ley enantiométrica”, a la que Jung se refiere como el encuentro de los contrarios y como la posibilidad de maduración del género humano; en este caso, para las diferentes corrientes de pensamiento, que desde una reflexión filosófica, han asumido esta tarea para las Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano desde la mediación del método, ya clarificado en cuatro momentos históricos para Trabajo Social. Pero, aún se sigue en la búsqueda de un horizonte metodológico para la praxis social, en el marco de la complejidad social y del pensamiento reflexivo. Aquí se hace inminente la acción relacional centrada en, desde y para la vida en el eje de la constitución de los actores sociales como protagonistas de su propia historia.

Desde otra perspectiva, se hace inminente la salida a la parálisis paradigmática mediante el mantenimiento, necesario, de la tensión en la tríada actor-potencialidad-recursos, donde se sitúan los actores como sujetos de reflexión, eje del sistema de afrontamiento. De esta manera, el desarrollo de la teoría crítica, a partir de la década del sesenta, inicialmente con la propuesta marxista y posteriormente con la perspectiva de Habermas, incita al cuestionamiento de los modelos de intervención y el inicio de propuestas alternativas, unas de corte pragmático-ecléctico (incommensurabilidad teórica) y otras con posturas reflexivas (commensurabilidad teórica). Aquí es de obligación remitirse a una reflexión desde otros marcos epistemológicos, no reduccionistas, donde el pensamiento complejo en el cruce de las certezas y las incertidumbres, se abre como paradigma epistémico, metodológico y ético.

Se avecina una ruta comprensiva que dé el pretendido paso de una razón instrumental, a una razón compleja, mediada por la razón comunicativa, en apertura a las fronteras del conocimiento, el pensamiento al margen, los nuevos roles en la intervención; otras acciones que den cabida a la posibilidad de una profesión compleja por tradición, en una sociedad compleja por condición humana, y que de alguna forma abra el potencial de análisis a una pluralidad de acciones como estilos de intervención. Esto implica enfrentar la contradicción paradigmática entre modelos de la práctica que hoy se insinúan en perspectiva crítica y modelos para la práctica que se evidencian en posturas clásicas en la escisión teoría-práctica. En esta línea, el

pensamiento moriniano abre un nuevo horizonte que obliga a un cambio de lógica: “viviente, dialéctica, generativa, arborecente” (Habermas, 1978: 176). La complejidad como una mirada post-racionalista postula un mundo interconectado; un todo físico, químico, biológico, psicológico, social, cultural; una coherencia integral sistémica y ecológica; una realidad co-dependiente en un mundo co-construido por el observador; un conocimiento como proceso de auto-organización del organismo; la vida como un sistema complejo y lo complejo como toda la vida de los sistemas; la realidad externa como una red de conexiones entre experiencias simultáneas en diferentes niveles de interacción, la experiencia humana como construcción de significados; conocer con el otro en procesos de reciprocidad e individuación; la realidad como afectiva y cosgnoscitiva, etc.

Una propuesta en busca de la comprensión humana, en tanto un ejercicio de interpretación de significados, como posibilidad de abrir los marcos cerrados de la ciencia, se abre como alternativa a la reflexión para Trabajo Social, cuando ya se ha demostrado que la ciencia misma ha logrado sus desarrollos entrando en proceso de confrontación con los modelos tradicionales. La posibilidad de pasar de modelos reduccionistas a modelos holistas, a modelos integrados, es la posibilidad de reconstruir críticamente los enfoques tanto psicodinámico como sistémico, que han orientado la praxis profesional; es la posibilidad de hacer un recorrido crítico por las diferentes escuelas: filantrópica, diagnóstica (etapa preclásica), pos-diagnóstica (etapa clásica), dialéctica e integracionista (etapa de transición), constructivista y construccionista (etapa contemporánea).

Ya Kisnerman, desde la visión construccionista y los lineamientos de Derrida (1989), propone como abordaje metodológico para Trabajo Social un deconstruir-construir-reconstruir, en una perspectiva dialéctica que posibilita la síntesis, cuando señala: “El determinar cómo se ha ido construyendo la situación problema y también qué preconcepciones, representaciones, prejuicios, supuestos están operando como barreras u obstáculos para intentar, desde la situación construida, reconstruir mediante nuevas prácticas una situación superadora.” (Kienerman, 1998: 229). Igualmente, el deconstruir al que aquí se hace referencia, se fundamenta en las propuestas de Derrida, Ricoeur y Habermas, como la posibilidad de crítica del conocimiento y la acción, dado un ejercicio de interpretación para la comprensión como forma humana de construcción de realidad. Un reconstruir mediante la interpretación, como un modelo de reflexión sobre la cara oculta de la comprensión hermenéutica del sentido; un develar la consciencia; comprender la comprensión como modelo meta-teórico, donde se implican el develar los esquemas de tipificación que mantienen una estructura en un determinado sistema. En últimas, no es sólo un método interpretativo para las Ciencias Sociales y Humanas, sino esencia humana en sí misma, donde el imperativo no es lo objetivo ni lo subjetivo sino lo intersubjetivo como mediación. Esta operación de-constructora, como esencia del método educativo, busca hacer evidentes las huellas humanas en el tiempo, en un intento de hacer hermenéutica de la hermenéutica.

Ahora bien, pensar en la acción educativa de Trabajo Social en el marco de la comprensión humana implica, por un lado, el centramiento en los actores sociales en el ámbito del Desarrollo Humano Autopoiesico, donde la necesidad es la auto-comprensión del sistema de afrontamiento o capacidad auto-regulatoria, y de otro, sus posibilidades de interpretación como heurística misma de la acción cotidiana. Al respecto señala Ávila: “La educación para la comprensión es todo un proyecto de constitución de la cultura básica para la formación cívica y la participación ciudadana. Es el espacio específico para la socialización primaria, la construcción del sujeto, la introducción a los procesos de inter-acción y de su mediación lingüística, el desarrollo de la comunicación, la expresión corporal y el ejercicio de prácticas de cooperación.” (Ávila, 1998: 137). En fin, el asunto del método es un juego de lógicas tanto analítica (captar relaciones), dialéctica (captar contradicciones), como interpretativa (captar sentidos), en el entramado de un texto que es social y se aborda en el contexto teórico del significado o del esquema.

Bibliografía

- Alvarado, Sara Victoria. (1992). *El desarrollo humano: Perspectiva de abordaje*. Bogotá: Editorial Cinde.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1997). *Metodologías de la acción social*. Madrid: Humanitas.
- Ander-Egg, Ezequiel & Kruse, Herman. (1984). *Del paternalismo a la conciencia de cambio. Los congresos Panamericanos de Servicio Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Aquín, Nora. (2003). *El Trabajo Social y la identidad profesional*. En: Conets. Memorias XI Congreso colombiano de Trabajo Social. Manizales: Universidad de Caldas.
- Ávila, Rafael. (1998). *La educación y el proyecto de la modernidad*. 2 ed. Santafé de Bogotá: Anthropos.
- Aylwin, Nidia; Jiménez, Mónica & Quesada, Margarita. (1999). *Un enfoque operativo de la metodología de Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Bateson, Gregory. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Argentina: Lohlé.
- Borgianni, Elisabete & Montaña, Carlos (Orgs.). (2000). *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate*. Brasil: Cortéz Editora.

Casanueva, Mario. (1993). "Relaciones Inter-teóricas". En: Moulines, Ulises (ed.) *La ciencia: Estructura y desarrollo*. Madrid: Trotta.

Consejo Nacional de Trabajo Social (Conets). (2002). *Código de ética profesional de los Trabajadores Sociales en Colombia*. Bogotá: Conets.

Chinchilla, Marcos. (2005). *Acción colectiva e intervención profesional del trabajo social. Límites y posibilidades para la construcción de ciudadanía*. En: Memorias I Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social crítico. Brasil: Alaets-Celats.

De Souza, José. (2001). *Escenarios para Trabajo Social en el contexto de cambio de época*. En: Memorias XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Lima: Alaets-Celats.

Derrida, Jacques. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

Duque, Aura Victoria (2003). *Praxis, Identidad y Formación en Trabajo Social. Un estudio del Sistema de Representaciones Simbólicas*. Manizales: Universidad de Caldas.

_____. (2005). *Modelos mentales. Tema transversal para la intervención en Trabajo Social*. Informe de investigación. Manizales: Universidad de Caldas.

_____. (2008). *Expresiones del conflicto intrapersonal en estudiantes universitarios. Perfil de aprehensibilidad*. Informe de investigación. Manizales: Universidad de Caldas.

Escuela Virtual. (2007). *Curso de Desarrollo Humano*. En: <http://www.escuelapnud.org/public/index.php> (Diciembre, 2007).

Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS). *La ética en el Trabajo Social. Declaración de principios*. En: <http://www.cgTrabajosocial.es/larioja/media/eticadelaFITS.pdf> (Marzo, 2008).

García, Susana. (1999). *Especificidad y rol en Trabajo Social: Currículo, saber, formación*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Giddens, Anttony et. al. (Compilaciones). (1999). *Habermas y la Modernidad*. 4 ed. Madrid: Cátedra.

Gómez, Hernando (2007). *La pobreza y el Desarrollo Humano*. En: <http://www.desarrollohumano.org> (noviembre, 2007).

Habermas, Jürgen. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Kisnerman, Natalio. (1998). *Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo*. 2 ed. Buenos Aires: Humanitas.

_____. (2005). *La práctica ¿Para qué?* En: Memorias I Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social crítico. Brasil: Alaets-Celats.

Luhmann, Niklas. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.

Lima, Boris. (1976). *Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Maffesoli, Michel. (1997). *Elogio de la razón sensible: Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Maturana, Humberto. (1998). *El Sentido de lo Humano*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.

Maturana, Humberto & Varela, Francisco. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

Mondragón, Gerardo & Ghiso, Alfredo. (2006). *Pedagogía Social*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

Morin, Edgar. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

_____. (1997). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

_____. (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.

Mosquera, Claudia. (2000). "Formación profesional en Trabajo Social: El caso Latinoamericano". En: *Revista de Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas*, No. 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Perkins, David. (1999). *Enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, Jean. (1970). *Naturaleza y métodos de la Epistemología*. Buenos Aires: Proteo.

PNUD (Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo). (1990). *Informe Mundial de*

Desarrollo Humano 1990. En: <http://www.Pnud.org.co/sitio.shtml> (Enero, 2008).

_____. (2003). *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2003: El conflicto, callejón con salida*. En: <http://www.Pnud.org.co/sitio.shtml> (Enero, 2008).

_____. (2006). *Informe Mundial de Desarrollo Humano 2006*. En: <http://www.Pnud.org.co/sitio.shtml> (Enero, 2008).

Popper, Karl. (1991). *La Lógica de la Investigación Científica*. México: Rei.

Quiroz, Mario Hernán & Peña, Iván. (1996). "Perspectiva del Trabajo Social y los nuevos escenarios. La discusión epistemológica". En: *Revista Colombiana de Trabajo Social*, No. 9. Bogotá: Conets-Fets.

República de Colombia. (1999). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Santafé de Bogotá: Unión.

Richmond, Mary. (1962). *Caso Social Individual*. Buenos Aires: Humanitas, (original en inglés, publicado en 1922).

Ricoeur, Paul. (1985). *Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del texto a la Hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Docencia.

Zamanillo, Teresa & Gaitán, Lourdes. (1991). *Para comprender el Trabajo Social*. Navarra: EVD.