

A PROPÓSITO DE LOS 100 AÑOS

DE(S)COLONIZANDO LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

RED TEJIDOS INTERCULTURALES
Y DE(S)COLONIALES DEL TRABAJO SOCIAL



A PROPÓSITO DE LOS 100 AÑOS

**DE(S)COLONIZANDO LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL
LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO**

RED TEJIDOS INTERCULTURALES Y DE(S)COLONIALES DEL TRABAJO SOCIAL

A PROPÓSITO DE LOS 100 AÑOS

DE(S)COLONIZANDO LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO



EDITORIAL **margen**

Red de Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social
De(s)colonizando la formación del trabajo social latinoamericano y caribeño : a
propósito de los 100 años / Esperanza Gómez Hernández y otros autores. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Margen, 2025.

360 p. ; 24 x 17 cm.

ISBN 978-631-01-2761-3

I. Trabajo Social. I. Red de Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social
II. Título CDD 360

Editorial Margen – Cooperativa de Trabajo Margen Ltda.
Miller 2039 PB “A” / Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1431GDF / Argentina

+54 011 4522 8113
correo@margen.org
www.margen.org



2025. Esta obra se edita bajo Licencia Creative Commons Atribución – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

AUTORES

Esperanza Gómez Hernández
Juan Omar Agüero
Silvana Martínez
Carlem Medina Vásquez
Mariana Lugo Arellano
Diana Manrique García
Yerko Toledo Valenzuela
María Luz Dahul
Paula Meschini
Romina Rampoldi Aguilar
Tamara Sosa
Mario Villarreal
Roxana Paez
Esteban Pereyra
Mariana Moreno
Leonardo Iván Quintana Urrea
Leidy Carolina Cardona Hernández
Ornella Pollini
Verónica Cuneo
Blanca Tamez
Valeria Dal Molin
Martina del Río Fernandez
Sasha García Duarte
Milagros Simonetti
Brenda Dayana Galarcio Zipacon
Liseth Valentina Pérez Montaña
Karen Roa Flórez
Vanessa Padilla Arrubla
Hanay Sofía Silva Lozano
Natalia Botero Osorio
Luz Dary Ruiz Botero
Paula Andrea Paniagua Osorio
Luz Emilsen Bedoya Botero
Jackeline Ramírez Gómez
Marlyn Tatiana Hernández
Angélica N. García-Romero
Lucila Milagros Buttaccio
María Edith Morales Mosquera

Laura Natalia Méndez Gómez
Alejandra Gutiérrez Saracho
Ana Belén Castro
María Belén Verón Ponce
Natalia Andrea Voragini Weth
Jairo Fanuel Fernando Castro Villagómez
Blanca Paulina Cárdenas Carrera
Rosa Isac
María Campos
Yamile Edith Borda Pérez
Leidy Johanna Rodríguez Higuera
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Helder Boska de Moraes Sarmento
Helena Belchior Rocha
Eduardo José da Silva Tomé Marques
Manuela Fonseca Pinheiro dos Santos
Gerardo Vásquez Arenas
Norma Angélica Gómez Ríos
Juana Narváez Jara
Guadalupe Rabinovich

PARES LECTORES

Juan Agüero
Mariana Lugo
Gerardo Vásquez
Rosa Isac
Silvana Martínez
Esperanza Gómez Hernández
Verónica Cuneo
Paula Meschini
Roxana Páez
Yamile Borda
Leidy Carolina Cardona
Raquel Méndez Villamizar
Blanca Mirthala Tamez
Norma Angelica Gómez
Manuela Fonseca

ÍNDICE

¿CÓMO VENIMOS TEJIENDO LA DESCOLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL?	19
--	----

*Esperanza Gómez Hernández, Juan Omar Agüero, Silvana Martínez,
Carlem Medina Vázquez & Mariana Lugo Arellano*

¿QUÉ QUEREMOS TEJER?	19
¿CUÁLES MATERIALES TENEMOS PARA ESTE TEJIDO?	20
¿CUÁLES SON LOS ENTRETEJIDOS PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL?	21
¿CUÁLES SON LAS HEBRAS QUE SE SUELTAN A LA VISTA PARA SEGUIR TEJIENDO?	29

SE MONTAN LOS PUNTOS INICIALES: EXPERIENCIAS DESCOLONIZADORAS EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL

“SENTIPENSAR” LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS. UN DIÁLOGO EN PRIMERA PERSONA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN SISTEMATIZACIÓN	35
---	----

Diana Manrique García

INTRODUCCIÓN	35
RASTROS Y ROSTROS DE UNA EXPERIENCIA	37
“SENTIPENSAR” COMO APUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE	40
PROVOCACIONES FINALES	42
REFERENCIAS	43

DESCOLONIZANDO LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN TRABAJO SOCIAL: EL CASO DEL DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA	47
--	----

Silvana Martínez & Juan Agüero

INTRODUCCIÓN	47
1. CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA	48
2. DESCOLONIZAR, DESPATRIARCALIZAR Y ENNEGRECER LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	50
REFLEXIONES FINALES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

FISURAS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES/AS SOCIALES CON COMPROMISO PÚBLICO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA	57
---	----

Carlem Medina Vázquez & Yerko Toledo Valenzuela

INTRODUCCIÓN	57
ARGUMENTACIÓN	57
FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL: INTERROGANDO EL PREDOMINIO EUROCÉNTRICO EN LA FORMACIÓN SOCIAL DE PREGRADO.....	58
LOCUS DE ENUNCIACIÓN Y LUCHAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN ESCENARIOS ACADÉMICOS POSITIVISTAS	60
FISURAS Y ALTERNATIVAS EMERGENTES EN LA DOCENCIA DE PREGRADO EN INVESTIGACIÓN SOCIAL SITUADA	61
DESAÍOS DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL DE PREGRADO: PROPUESTAS PARA LA VINCULACIÓN CON OTRAS/OS VOCES Y ACTORÍAS.....	62
CIERRE.....	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66

LA CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA	69
---	----

María Luz Dahul, Paula Meschini, Romina Rampoldi Aguilar & Tamara Sosa

INTRODUCCIÓN	69
ARGUMENTACIÓN	71
CIERRE.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

DERECHO A LA CULTURA Y DESCOLONIZACIÓN DE CONTENIDOS EN INTERNET:UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN EXTENSIONISTA	81
---	----

Mgter Mario Villarreal

DESARROLLO	81
BIBLIOTECAS POPULARES Y TERRITORIO	82
WIKIMEDIA Y ESTRATEGIAS DE LAS BIBLIOTECAS POPULARES.....	84
CONSIDERACIONES FINALES	85
BIBLIOGRAFÍA	87
DOCUMENTOS	88

DESCOLONIZANDO LA FORMACIÓN PROFESIONAL. ANÁLISIS CRÍTICO DEL ESTADO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	89
---	----

Roxana Paez, Esteban Pereyra & Mariana Moreno

INTRODUCCIÓN	89
METODOLOGÍA	90
PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA	92

INTERPRETACIÓN O REFLEXIÓN CRÍTICA. ¿POR QUÉ SUCEDIÓ LO QUE SUCEDIÓ?	96
CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA.....	99
ANEXOS.....	100

UN BAZAR DE SABERES COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO.....	101
--	-----

Leonardo Iván Quintana Urrea & Leidy Carolina Cardona Hernández

INTRODUCCIÓN	101
UN SABER PLURIVERSITARIO QUE ATRAVIESA EL CURRÍCULO.....	102
UN BAZAR DE SABERES COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA.....	103
OBERTURA. HACIA OTRAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

¿CÓMO QUEREMOS VIVIR? REFLEXIONES DESCOLONIALES EN TORNO A LA SECUENCIA PEDAGÓGICA CO-CONSTRUIDA ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL	109
---	-----

Ornella Pollini, Veronica Cuneo, Blanca Tamez & Paula Meschini

INTRODUCCIÓN	109
ANTECEDENTES	111
A PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO VIRTUAL	113
DE ENCUENTRO VIRTUAL, FORMULARIOS Y DIÁLOGOS EN TORNO AL LEKILALTİK.....	115
CONCLUSIONES	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118

(DES)ANDANDO LOS CAMINOS DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL. DEVENIRES, RESONANCIAS Y PREGUNTAS EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	121
--	-----

Valeria Dal Molin, Martina del Río Fernandez, Sasha García Duarte & Milagros Simonetti

INICIANDO ESTE RECORRIDO	121
DESDE DÓNDE MIRAMOS EL MUNDO	122
EL AULA COMO TRINCHERA	123
EL DEVENIR DE UNA NUEVA ASIGNATURA	125
HACIA UNA PEDAGOGÍA DESCOLONIZADORA	129
REFLEXIONES FINALES.....	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

TEJIDOS CON PUNTOS ALTERNADOS: PROCESOS ORGANIZATIVOS PARA LA CO-CREACIÓN DE SABERES

SEMILLAS DE SABIDURÍA: MUJERES CAMPESINAS DE FAITIQUE Y EL CUIDADO DE LA MADRE TIERRA..... 137

Brenda Dayana Galarcio Zipacon & Liseth Valentina Perez Montaña

LA GESTIÓN COMUNITARIA EN LA VEREDA MANILA DEL MUNICIPIO DE SAN RAFAEL, ANTIOQUIA.

UNA EXPERIENCIA DESDE EL TRABAJO SOCIAL141

Karen Roa Flórez & Vanessa Padilla Arrubla

INTRODUCCIÓN	141
ARGUMENTOS CENTRALES	141
SÍNTESIS, APORTES Y RETOS DE LA GESTIÓN COMUNITARIA AL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E	
INTERCULTURAL.....	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

CORAZONANDO ENTRE MUJERES: SENTI-PENSAR-HACIENDO UN TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL 151

Hanay Sofía Silva Lozano, Natalia Botero Osorio, Luz Dary Ruiz Botero, Paula Andrea Paniagua

Osorio, Luz Emilsen Bedoya Botero, Jackeline Ramírez Gómez & Marlyn Tatiana Hernández

INTRODUCCIÓN	151
ARGUMENTACIÓN	153
SENTI PENSAR HACER EN ALIANZAS CON MUJERES, APUESTAS DE JUNTANZAS. ¿CÓMO SE CONSTRUYERON	
ESAS JUNTANZAS?	155
TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL, ENTRE POSIBILIDADES Y DESAFÍOS	157
POLITIZAR	158
POETIZAR	158
POLINIZAR.....	159
CIERRE.....	159
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159

TRABAJADORAS SOCIALES EN PUERTO RICO: REFLEXIONES DECOLONIALES. SOBRE LA ADMINISTRACIÓN

DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS SOCIALES EN LA COLONIA..... 161

Angélica N. García-Romero

INTRODUCCIÓN	161
ARGUMENTACIÓN: NACIMIENTO DE LA MODERNIDAD COLONIAL POR LA INVASIÓN EUROPEA.....	161
LA CONFIGURACIÓN COLONIAL DE PUERTO RICO: PARTIDA DOBLE	163

CAPITALISMO E INDUSTRIALIZACIÓN COMO RELACIONES DE DOMINACIÓN.....	164
COLONIALIDAD DEL PODER Y EL SURGIMIENTO HISTÓRICO DE LA ADMINISTRACIÓN.....	165
ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO BENEFactor EN PUERTO RICO	166
TRABAJADORAS SOCIALES EN ROLES DE ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN EN PUERTO RICO.....	167
ALGUNOS DATOS SOBRE ACCESO DE LAS MUJERES EN PUERTO RICO A PUESTOS ADMINISTRATIVOS	168
CIERRE.....	169
POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN	170
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES DEL ENCUENTRO DIN COMUNITATEA TIGĂNEASCĂ.....	175
<i>Lucila Milagros Buttaccio</i>	
INTRODUCCIÓN	175
VÍNCULO TERRITORIO-COMUNIDAD: PRIMERAS APROXIMACIONES A LA COMUNIDAD GITANA EN ARGENTINA ..	175
PRESENCIA DE TENSIONES ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	177
LA INTERCULTURALIDAD COMO HERRAMIENTA POTENCIADORA A LA HORA DE INTERVENIR	180
REFLEXIONES FINALES.....	181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
 TRABAJO SOCIAL CON DIVERSIDADES SOCIALES EN ANTIOQUIA	183
<i>Maria Edith Morales Mosquera</i>	
INTRODUCCIÓN	183
QUIÉNES SON LAS DIVERSIDADES SOCIALES.....	184
APORTES DE LAS DIVERSIDADES EN LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	189
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192
 PRÁCTICAS ANCESTRALES DE LAS MUJERES WIWA Y KOGUI UBICADAS EN SABOYA, UBATÉ Y RÁQUIRA: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL E INTERCULTURAL EN TRABAJO SOCIAL.....	195
<i>Laura Natalia Méndez Gómez</i>	
INTRODUCCIÓN	195
ARGUMENTACIÓN	197
BIBLIOGRAFÍA.....	202

TRAZAR EXPERIENCIAS SITUADAS COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN
RELACIÓN A LA DISIDENCIA SEXUAL EN PANDEMIA EN CATAMARCA (ARGENTINA).....205

Alejandra Gutiérrez Saracho, Ana Belén Castro & María Belén Verón Ponce

INTRODUCCIÓN	205
LAS PANTALLAS, UN CAMPO DOMÉSTICO A DESCUBRIR	207
LA DISIDENCIA SEXUAL COMO UNA AGENDA ACADÉMICA EN CONSTRUCCIÓN	209
TRABAJO SOCIAL Y EL ARTE DE DI-SENTIR	209
ALGUNAS REFLEXIONES ABIERTAS.....	212
BIBLIOGRAFÍA	213
LEGISLACIÓN CONSULTADA.....	214

**REMATAR LOS PUNTOS PARA QUE NO SE DESARME EL TEJIDO: RE-
TOS PARA LA FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

¿CÓMO PENSAR LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS COLONIZADAS EN LA
FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL?..... 217

Natalia Andrea Voragini Weth & Noelia Lizondo

PRESENTACIÓN.....	217
APRENDIZAJES QUE SURGEN EN EL ANDAR DE LAS CÁTEDRAS	218
TRABAJO SOCIAL Y CIENCIA MODERNA	220
TRABAJO SOCIAL EMANCIPADOR Y DECOLONIAL	221
CIERRE.....	223
BIBLIOGRAFÍA	225

TRABAJO SOCIAL TRANSMODERNO: UNA PRÁCTICA DESDE LAS PERIFERIAS.....227

Jairo Fanuel Fernando Castro Villagómez

INTRODUCCIÓN	227
LOS EXCEDENTES DE LA MODERNIDAD.....	228
DIÁLOGO DE SABERES: TRANSDISCIPLINA, HORIZONTALIDAD, DESCOLONIALIDAD Y SOLIDARIDAD	229
PENSARNOS DESDE LA UNIVERSIDAD	230
URGENCIAS EPISTÉMICAS: DEBATES OLVIDADOS, EL OCASO DEL TRABAJO SOCIAL TRADICIONAL.....	231
REFLEXIONES FINALES.....	232
REFERENCIAS.....	233

EL AUTOCUIDADO PROFESIONAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE REDES DE APOYO COMO ESTRATEGIAS PARA
DESCOLONIZAR LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL 235

Blanca Paulina Cárdenas Carrera

INTRODUCCIÓN	235
ARGUMENTACIÓN	235
MICRO TALLER: "AUTOCUIDADO Y REDES DE APOYO"	238
CIERRE.....	242
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243

¿QUÉ HAY DETRÁS DE LAS TOPADORAS? CURRÍCULAS Y RESISTENCIAS DESDE EL NOROESTE DE ARGENTINA 245

Rosa Isac

INTRODUCCIÓN	245
CURRICULAS ENCARNADAS. DESPOJOS Y RESISTENCIAS DESDE EL NOA.....	246
CURRICULAS EN CLAVE DECOLONIAL DESDE LOS TERRITORIOS.....	248
REFLEXIONES FINALES.....	251
BIBLIOGRAFÍA.....	252

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL 257

Yamile Edith Borda Pérez & Leidy Johanna Rodríguez Higuera

INTRODUCCIÓN	257
AVANCES HACIA UNA FORMACIÓN CRÍTICA, CONTEXTUALIZADA Y ECO-SITUADA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL EN COLOMBIA.....	258
DEL TRABAJO SOCIAL ARTICULADO A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA, APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS.....	259
RETOS Y DESAFÍOS DEL TRABAJO SOCIAL EN CLAVE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA	261
APERTURAS REFLEXIVAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL COMO APORTE EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA	262
REFERENCIAS.....	263

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SUA FASE DE DESCOLONIZAÇÃO..... 265

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Helder Boska de Moraes Sarmento,

Helena Belchior Rocha & Eduardo José da Silva Tomé Marques

INTRODUÇÃO.....	265
COMPREENDENDO A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	266
A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990: UM MODELO ALINHADO AO CAPITALISMO E À GLOBALIZAÇÃO	268

O CONTEXTO DA DÉCADA DE 1990: GLOBALIZAÇÃO E CAPITALISMO	268
ALINHAMENTO AO MODELO CAPITALISTA	269
A MOBILIDADE DIGITAL E A GLOBALIZAÇÃO	269
CRÍTICAS E LIMITAÇÕES	270
A TERCEIRA FASE DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E O IMPACTO DO MOVIMENTO “RHODES MUST FALL”	271
DIÁLOGOS DECOLONIAIS: AMÉRICA LATINA E ÁFRICA	272
DESAFIOS À INTERNACIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL.....	272
POR UMA INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL.....	273
CONCLUSÃO: RUMO A UMA EPISTEMOLOGIA DA LIBERTAÇÃO.....	274
REFERÊNCIAS.....	275
 LA INVESTIGACION SOCIAL DESDE EL HACER DECOLONIAL	277
<i>Esperanza Gómez-Hernández</i>	
APERTURA	277
DESCOLONIZANDO EL PODER DEL SABER EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	279
DESCOLONIZANDO LO QUE SE REQUIERE SABER PARA INVESTIGAR	280
DESCOLONIZANDO EL PODER EN EL SABER CON LOS CAMINOS ESPIRALADOS	281
DESCOLONIZANDO LAS ALTERIDADES ENTRE QUIENES INVESTIGAN	283
A MODO DE CIERRE: SABERES QUE SON PODER PARA LA TRANSFORMACIÓN LIBERADORA.....	284
REFERENCIAS	286
 TERRITORIO, TERRITORIALIDAD Y TERRITORIALIZACIÓN: ALGUNAS CLAVES PARA SABER HACER Y SABER HABLAR ACERCA DE LO QUE HACEMOS.....	287
<i>Verónica Cúneo, Martina del Rio Fernández & Paula Meschini</i>	
INTRODUCCIÓN	287
TERRITORIO, TERRITORIALIDAD Y TERRITORIALIZACIÓN	288
CLAVES PARA SABER HACER Y SABER HABLAR ACERCA DE LO QUE HACEMOS	293
REFLEXIONES FINALES.....	295
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	295
 EL METARRELATO HISTÓRICO EUROCÉNTRICO EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL: ANÁLISIS EPISTÉMICO DE LAS PUBLICACIONES DE LA REVISTA TEMPORALIS DEL TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO	299
<i>Manuela Fonseca Pinheiro dos Santos</i>	
INTRODUCCIÓN	299

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN EL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO Y BRASILEÑO	300
LA CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS DE ANÁLISIS DE LA REVISTA TEMPORALIS ENTRE 2000-2018	301
SÍNTESIS DEL ANÁLISIS EPISTÉMICO DEL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN LA REVISTA TEMPORALIS	304
EL METARRELATO HISTÓRICO EUROCÉNTRICO EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN LA REVISTA TEMPORALIS DEL TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO	307
REFLEXIONES FINALES ¿ABANDONAR O SUBVERTIR LA CONCEPCIÓN DE CUESTIÓN SOCIAL?	309
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	310

DESCOLONIZANDO LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL: CRÍTICA A LOS DIAGNÓSTICOS DE LA AGENDA INTERNACIONAL DEL DESARROLLO	311
--	-----

Gerardo Vásquez Arenas

INTRODUCCIÓN	311
AVANCES EN LA DE(S)COLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E INTERCULTURAL.....	314
DIFICULTADES EN LA DE(S)COLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E INTERCULTURAL.....	317
DESAFÍOS DE LA DE(S)COLONIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E INTERCULTURAL.....	318
BIBLIOGRAFÍA.....	319

TRABAJO SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y DE PROFUNDIZACIÓN DEL NEOLIBERALISMO	321
--	-----

Mtra. Norma Angélica Gómez Ríos

PRESENTACIÓN.....	321
ARGUMENTACIÓN	322
CIERRE.....	329
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	331

EL TRABAJO SOCIAL DE(S)COLONIAL EN AMÉRICA LATINA: LUCHAS CONTRAHEGEMÓNICAS Y DE RESISTENCIA AL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO.....	333
--	-----

Juana Narváez Jara

INTRODUCCIÓN	333
EL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO: PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y PRAXIS PROFESIONAL EN EL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO	334

CONCLUSIONES	338
REFERENCIAS	338

REPLANTEAR EL POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO DEL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO: LA ÉTICA AFECTIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES	341
---	-----

Mariana Lugo

INTRODUCCIÓN. EL NEOLIBERALISMO COMO PUNTO DE PARTIDA	341
ARGUMENTACIÓN. LA ÉTICA AFECTIVA COMO HORIZONTE POLÍTICO	343
CIERRE. HACIA EL REPOSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO	346
REFERENCIAS	347

LA PREGUNTA POR LO SENSIBLE Y LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL DE Y DESDE CUERPOS Y TERRITORIOS	349
--	-----

Guadalupe Rabinovich

INTRODUCCIÓN	349
ARGUMENTACIÓN	349
LA PREGUNTA POR LO SENSIBLE	350
CUERPOS-TERRITORIOS Y TRABAJO SOCIAL	351
MULTIVERSOS	352
PEREGRINAJE	352
EDUCACIÓN NO FORMAL	354
PROYECTO PERMACULTURAL	354
DOCENCIA UNIVERSITARIA	355
DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL	356
A MODO DE CIERRE	356
BIBLIOGRAFÍA	357

¿CÓMO VENIMOS TEJIENDO LA DESCOLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL?

ESPERANZA GÓMEZ HERNÁNDEZ,
JUAN OMAR AGÜERO,
SILVANA MARTÍNEZ,
CARLEM MEDINA VÁSQUEZ
MARIANA LUGO ARELLANO

¿QUÉ QUEREMOS TEJER?

Desde que se conformó la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño el 3 de octubre de 2019 en la sede de la Universidad de Antioquia, ciudad de Medellín, Colombia; se acordó que su finalidad era constituirse como un espacio colectivo para reflexionar de forma permanente los asuntos que acontecen en Latinoamérica y el Caribe, contextualizados desde quienes vivimos en estos territorios del Abya Yala, Nuestra América y América Ladina, con nuestras vinculaciones como docentes, investigadoras, profesionales y activistas de organizaciones y movimientos sociales. Estas juntanzas nos han permitido hasta hoy, continuar intencionando el Trabajo Social, desde su diversidad y heterogeneidad como de sus trayectorias históricas múltiples, hacia horizontes descolonizadores que permitan a su vez, darnos la oportunidad de construir a muchas voces, contextualizadas con las realidades sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales, formas otras de ser, saber y poder acordes a los retos vigentes de América Latina y el Caribe

Quisimos tejer una producción colectiva, que expresase y reflejara las experiencias vividas, los diálogos y conversatorios, los debates de ideas, acuerdos y divergencias presentes en el Tercer Encuentro de nuestra Red, realizado del 29 de octubre al 3 de noviembre de 2024 en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Universitario de las Naciones Hispánicas de Hidalgo con el lema “Descolonizando la Formación en el Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño”.

Queremos tejer la pluriversidad de miradas, memorias, voces, saberes, subjetividades, horizontes de sentido y trayectorias históricas, políticas, sociales, culturales, económicas

y ambientales presentes en el Encuentro, como asimismo los retos y desafíos presentes en los procesos de formación, en su sentido más amplio relacionado con la docencia, la investigación, la extensión universitaria, el trabajo en los territorios con las comunidades, instituciones y movimientos sociales, como también los múltiples ámbitos o espacios de intervención del Trabajo Social latinoamericano y caribeño.

Queremos tejer una oportunidad de diálogo de saberes con la sociedad y al interior de la sociedad, como partes de ella, que deje atrás el eurocentrismo y el colonialismo aún vigentes en muchos lugares y ámbitos de formación y práctica profesional y científica del Trabajo Social latinoamericano y caribeño, como también en muchas instituciones universitarias y no universitarias. Queremos tejer otra oportunidad de formación, que encuentre asidero en otras perspectivas de sentir-pensar-saber y vivir la vida humana en comunidad, superando el antropocentrismo y el patriarcado como formas violentas y destructivas de relación entre los seres humanos y con los espacios vitales que la tierra provee.

Queremos tejer esperanza y utopía como poderosos alimentos de un espíritu inquieto y de una voluntad que sea capaz de promover, impulsar y protagonizar procesos de despatriarcalización y descolonización de la formación en Trabajo Social y que aporte a la construcción de nuevos horizontes de sentido y nuevos espacios de luchas por la liberación y emancipación de los/as sujetos/as sociales, de los colectivos sociales y de nuestra propia profesión como Trabajadores/as Sociales. Se trata de seguir apostando a un Trabajo Social crítico, situado, descolonial, intercultural y feminista.

¿CUÁLES MATERIALES TENEMOS PARA ESTE TEJIDO?

Tenemos hilos, colores, palillos y tijeras. Contamos con los hilos de la memoria, experiencia y saberes de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño, desde cuando tuvimos nuestro primer Encuentro entre los días 3 y 4 de octubre de 2019 en Colombia, la Red viene trabajando de manera continua en diversas actividades. Fue significativo el ciclo de reflexión que realizamos en el año 2021, en el que reflexionamos los acontecimientos históricos, políticos, epistémicos, sociales y culturales de la región. Los debates nos permitieron ser llevados al trenzado de ideas, procesos, sentires y voces que se concretaron en la publicación del libro *Tejiendo la Descolonización del Trabajo Social* (Margen, 2023). Significativo el segundo Encuentro *Trabajo Social desde las realidades de América Latina y el Caribe*, realizado en el año 2022 en Chile. Como también la permanente vinculación en procesos de reflexión crítica en todos nuestros territorios que nos habitan y habitamos. Son tejidos que estamos compartiendo en diferentes plataformas virtuales, queriendo justamente que las palabras trencen

caminos esperanzadores como nos lo indican las cordilleras, sierras, macizos, cinturones volcánicos, mares y océanos que abriga la vida en todas sus expresiones.

Para este tejido que hoy compartimos, contamos con muchos colores, reflejo y expresión de la pluriversidad y heterogeneidad cultural, histórica, política, geográfica y étnica que caracteriza a nuestros países latinoamericanos y caribeños. Esta pluriversidad y heterogeneidad es una enorme riqueza que tenemos en nuestros países, lo cual no podemos desconocer, menoscabar ni soslayar y, a lo cual de ninguna manera queremos renunciar, sino, muy por el contrario, de ello nos sentimos orgullosos y queremos expresamente reconocer, valorar y enaltecer. La multiplicidad de colores es un recurso valioso para tejer este libro con múltiples ideas, miradas, historias, memorias y experiencias de vida. Es el tejido multicolor que caracteriza a nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños y nos llena de orgullo y temple nuestro espíritu sentirnos parte de ello.

También contamos con los palillos con que tejimos palabras, lenguajes y nuestras escrituras. En su colorido y versatilidad, estarán hilando las memorias, experiencias y saberes, las voces, las ideas y los decires. Cada frase se irá entrecruzando con otras y, juntas, irán construyendo como tejido el entramado de este libro. Nada quedará suelto o sin sentido, conformarán un solo tejido. Finalmente, también tenemos tijeras, que son las decisiones que vamos tomando como grupo con relación al tejido, en este caso el libro. Estas decisiones fueron ajustando las ideas en el diseño del libro, con la intención de expresar de la mejor manera lo que hemos tejido y seguiremos tejiendo intercultural y de(s)colonialmente.

¿CUÁLES SON LOS ENTRETEJIDOS PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL?

Cuando nos preparábamos para el III Encuentro de la Red Tejidos De(s)coloniales e Interculturales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño que se realizó en México, entre los días 29 y el 31 de octubre de 2024, nos convocaba la reflexión acerca la importancia que el Trabajo Social De(s)colonial tiene en la región. Entonces realizamos conversaciones preparatorias a modo de panel, con la pregunta ¿Qué es el Trabajo Social De(s)colonial que se viene promoviendo desde Latinoamérica y el Caribe? Para abrir el panorama de conversación y motivar la participación directa con mayores niveles de profundidad. Fue especialmente significativo contar con Esperanza Gómez Hernández, Manuela Fonseca Pinheiro, Esteban Gabriel Pereyra y Norma Angélica Gómez, Roxana Páez, Paula Meschini, Verónica Cúneo, Alfredo Carballeda, Silvana Martínez y Cecilia Aguayo, porque reafirmó el carácter pluralista, diverso y situado de quienes conforman la Red en sus diferentes apuestas liberadoras.

Expresamos nuestro agradecimiento a la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Universitario de las Naciones Hispánicas de Hidalgo por su recibimiento y acogida durante el Encuentro. Allí, comenzamos con el panel de apertura del evento en torno a la pregunta “¿Por qué descolonizar la formación en Trabajo Social?” A la cual respondió de manera inmediata Norma Angélica Gómez Ríos, nuestra moderadora: “Porque no es solo la descolonización de la profesión, sino la descolonización de nuestros pueblos”. Esta pregunta, siempre presente y atravesó todas las actividades del encuentro, por eso constituyen la apertura de este libro.

Esperanza Gómez-Hernández, abordó la pregunta proponiendo, desde una mirada decolonial e intercultural del Trabajo Social, que se analice en profundidad si es conveniente el tipo de horizonte único que vive la humanidad, y principalmente las regiones del mundo que atravesaron por experiencias históricas de colonialismo, como el caso de América Latina y el Caribe. Al respecto, sostuvo que no es conveniente, por cinco argumentos:

1. En su trayectoria histórica, la modernidad dejó afuera a muchos pueblos, comunidades y seres humanos que, por distintos condicionamientos, no siguen los ritmos ni los estándares establecidos por la modernización.
2. En la geopolítica mundial, las regiones, territorios y pueblos siguen dominados por macro poderes coloniales que determinan cómo deben ser sus estructuras políticas, económicas, culturales, sociales y ambientales.
3. Los territorios, especialmente los del sur, continúan oprimidos, dominados e invisibilizados en sus saberes, formas de organización y movilización, gobierno y autoridad. Siguen excluidos o empujados a la inclusión excluyente, y expuestos a la cooptación y al saqueo continuo que sigue vigente, no sólo de riquezas sino de saberes.
4. Aunque se viene luchando intensamente por el reconocimiento y el respeto a las diversidades, el patrón colonial de poder sigue presente en las prácticas sociales, las formas de organización, los relacionamientos sexo-género, las formas de distribuir el poder, las relaciones intergeneracionales y los significados de comunidad.
5. Aunque los desastres del desarrollo siguen aumentando la pobreza, la miseria, las guerras, las migraciones forzadas, los daños a la naturaleza, la crisis climática, la escasa disponibilidad de aguas dulces, entre otras consecuencias, aún sigue vigente el asunto del desarrollo como modelo civilizatorio, aunque no sea conveniente para la humanidad. Por tanto, se sigue ignorando que esto forma parte de algo mayor, que no es una crisis ambiental o humana, sino una crisis civilizatoria de un modelo hegemónico impuesto desde la colonialidad del poder.

Continuando con sus reflexiones, Gómez-Hernández criticó el sistema-mundo moderno-colonial, de base económica capitalista, que sigue generando enormes desigualda-

des sociales. Se trata de un modelo que se sustenta institucionalmente en el patriarcado, fomenta el adultocentrismo, genera brechas generacionales, se afianza en racismos, no sólo biológicos sino etnocéntricos, norte-eurocéntricos, simbólicos y culturales, que profundizan las injusticias al considerar la diferencia como desigualdad y jerarquía. Es un sistema que clausura las posibilidades de apertura a la pluriversidad y a otros horizontes de liberación de opresiones históricas y transformación social. Esto nos lleva a reafirmar que los procesos de formación en Trabajo Social continúan siendo -en gran medida- coloniales y -por tanto- reproductores de las realidades dolorosas en que vivimos.

Es una herida colonial que sigue sangrando. En este sentido, propuso varios caminos para de(s)colonizar la formación:

1. Revisar los legados de la modernidad en la profesión de Trabajo Social y en las realidades de los/as sujetos/as, sus historicidades y los contextos donde ocurren, primordialmente aquellos marcados por la colonialidad del poder, del saber y del ser.
2. Identificar los legados o herencias coloniales en las epistemologías, teorías y contextos en los cuales estamos formando en Trabajo Social y abrirnos a la pluriversidad de saberes y sabidurías que subsisten en nuestros pueblos y comunidades y no han desaparecido.
3. Analizar críticamente la sociedad que estamos construyendo y los condicionamientos históricos, económicos, políticos, culturales y ecológicos que hoy reproducen el patriarcado, el capitalismo, el eurocentrismo y la destrucción sistemática de la vida en todas sus expresiones, siguiendo una ruta incesante de movilizaciones.
4. Abrirnos a las metodologías que están en resistencia y re-existencia frente a las prácticas positivistas de investigación e intervención social.
5. Construir nuestras posturas éticas en consonancia con el desprendimiento de cualquier herencia opresora que impida recorrer nuestros propios caminos de liberación social, inspirándonos en otras filosofías de vida, como el buen vivir, vivir sabroso, entre otras.

Concluyó diciendo que esto nos lleva a revisar, desde otras perspectivas, la educación de profesionales. Nos lleva a descentrar la formación profesional sólo del núcleo académico o científico como base única de conocimientos, abrirse al pluriverso de saberes, aprender de otras pedagogías descoloniales que dialogan interculturalmente y desatar otros procesos de acción profesional, enlazados y enraizados con otros/as/es desde éticas biocéntricas que desatan procesos de más larga duración y enlazan procesos de co-creación, colectivos justos y liberadores.

Silvana Martínez, abordó la pregunta sosteniendo enfáticamente que no hay justicia social si no hay justicia epistémica y, precisamente, el Trabajo Social es la profesión que lucha por la justicia social, pero si bien hay una sola profesión, hay muchas maneras de sentir, pensar y hacer Trabajo Social. La perspectiva descolonial e intercultural es una opción entre varias. ¿Por qué descolonizar la formación en Trabajo Social? Porque la

denominada ciencia moderna occidental, de la cual forman parte las ciencias sociales, y por ende el Trabajo Social, además de ser profundamente androcéntrica y sexista, es profundamente racista y eurocéntrica.

La epistemología canónica que sostiene a la ciencia moderna occidental se basa en la falacia de la neutralidad valorativa, la objetividad, el monismo metodológico, la separación entre sujeto y objeto, entre cultura y naturaleza, entre otras ficciones reproducidas en gran medida por las universidades, como usinas de la colonialidad del saber, donde nos formamos en Trabajo Social, de grado y posgrado. Desde la ciencia moderna occidental siempre se sostuvo que sólo importa la razón, una razón abstracta, sin sujeto, sin subjetividad y, por ende, sin cuerpo, sin historia, sin memoria. Como señala Enrique Dussel, el *cogito, ergo sum* (pienso, por tanto, existo) de René Descartes y la modernidad, está precedido por el *conquiro, ergo sum* (conquisto, por tanto, existo). No nos enseñaron ni hemos aprendido que detrás de la modernidad, como contracara, está la colonialidad. Nos enseñaron los aspectos celebratorios de la modernidad, pero no su lado más cruel, cruento y oscuro que es la colonialidad. El *pienso, por tanto, existo* de la modernidad fue precedido por cuatro grandes genocidios/epistemicidios: a) el genocidio/epistemicidio del pueblo musulmán, ocurrido en la denominada reconquista española del siglo VIII; b) el genocidio/epistemicidio de nuestros pueblos originarios de *Abya Yala* a partir de la invasión de 1492; c) el genocidio/epistemicidio de millones de mujeres asesinadas en el siglo XVI y d) el genocidio/epistemicidio de poblaciones negras africanas esclavizadas. Es decir que la epistemología que enseñamos está teñida de sangre.

La producción de conocimientos en Trabajo Social y en ciencias sociales, según Martínez, se ha sostenido en este binomio modernidad-colonialidad y ha condicionado nuestra forma de ver, pensar, sentir e interpretar el mundo. Esta matriz de pensamiento ha inventado un mundo supuestamente objetivo y la producción de conocimientos se fue alejando cada vez más de los problemas de nuestros pueblos. Es el desfase o desfasaje del que habla Hugo Zemelman. Entonces, no podemos seguir formando profesionales que están cada vez más alejados de su pueblo, de sus realidades, preocupaciones y necesidades.

Entonces, ¿Por qué es importante descolonizar la formación en Trabajo Social? Porque somos de acá, somos de Abya Yala, somos de *América Ladina*, somos de la Patria Grande, no somos europeos, no somos norteamericanos, no somos orientales, somos de acá. ¿Y qué tipo de formación necesitamos tener? Formación para las problemáticas de nuestro territorio, de nuestro continente, porque la modernidad-colonialidad sostiene un proyecto civilizatorio de muerte, de destrucción del planeta, de la naturaleza, de los cuerpos, historias, memorias. No podemos seguir sosteniendo una formación fragmentada, aséptica, incolora, inodora. No podemos seguir separando en nuestros planes de estudios la teoría por un lado y la práctica por otro cuando la realidad es una sola y el sujeto/a/e es uno/a/e solo/a/e.

La neutralidad valorativa en las ciencias sociales es una ilusión, porque siempre estamos parados y hablando desde algún lugar, aunque no lo digamos ni lo explicitemos. La objetividad, desde nuestro lugar de enunciación, existe, pero existe en tanto y en cuanto lo explicitemos, no como neutralidad valorativa sino siendo honestos intelectualmente de decir desde dónde hablamos, desde donde pensamos y escribimos y desde dónde realizamos nuestras prácticas profesionales. No podemos convalidar y ser cómplices del neoliberalismo, del patriarcado, del capitalismo y de la colonialidad del poder.

¿Cómo hacer? Justamente a través de encuentros como éste, juntada, conversa, conformando redes como nuestra Red Tejidos De(s)coloniales e Interculturales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño, reformando los planes de estudios, pero como unidades de sentido, no que cada docente piense en su materia de manera fragmentada sino contestando la pregunta ¿qué Trabajo Social queremos, qué Trabajo Social necesita el pueblo, ¿qué Trabajo Social necesita nuestra historia en este momento? Reformar los planes de estudio incorporando la opción descolonial. Despatriarcalizar y ennegrecer los planes de estudios y la formación en Trabajo Social, está todo muy blanco.

Necesitamos también nuevos programas de posgrado, con un perfil crítico, descolonial, situado, feminista y afrodescendiente. Necesitamos también un trabajo articulado entre las universidades y los movimientos sociales, las organizaciones populares, las organizaciones profesionales. ¿Cómo vamos a descolonizar la universidad? Llenando la universidad del pueblo, para el pueblo y por el pueblo. Necesitamos escuchar al pueblo, la sabiduría del pueblo, de los grupos oprimidos, de las comunidades indígenas. No se trata de demonizar las ideas europeas sino de construir un diálogo de pares, de establecer nuevas condiciones para dialogar, no desde la sumisión ni desde unos que saben y piensan y otros que aplican conocimientos, sino de manera horizontal, inter-epistémica y democrática. Tenemos que salir de la visión del *yo* de la modernidad y construir muchos nosotros. Concluyó diciendo que nosotros estamos siendo, nosotros en movimiento, nosotros enraizados en Abya Yala, enraizados en América Latina. Tenemos que pasar del pensamiento universal a un pensamiento situado y, por supuesto, tenemos que pasar de la disciplina a la indisciplina, en todos los ámbitos, territorios y también en las universidades, en la formación, en la epistemología y ante las injusticias sociales. No podemos seguir callados, mirar para otro lado. Si no nos mueve la convicción, que nos mueva al menos la indignación, pero nunca la resignación.

Cecilia Aguayo expresó como respuesta a la pregunta “¿por qué descolonizar la formación en Trabajo Social?” Situada desde una investigación realizada con profesionales que estuvieron en la dictadura y después en los procesos democráticos en Chile, sobre luces y sombras del Trabajo Social, que se indagaron las historias de vida de estos profesionales, las experiencias docentes en la formación de profesionales en la universidad y

las apuestas éticas y, las historias de vida de estudiantes entre los años 2021 al 2023 para conocer ¿Qué significa hoy dedicarse a la formación en las escuelas de Trabajo Social?

Al respecto sostuvo como afirmación que la identidad profesional y la identidad disciplinaria requieren de memorias subjetivas e intersubjetivas, que provienen de las singularidades de las experiencias vividas en situaciones históricas. En el caso de estudiantes, si bien son memorias individuales, son portadoras de estructuras sociales, económicas y políticas que deben ser incorporados en los procesos de formación descolonizadores. También mencionaba que, en la investigación, ningún estudiante rechazó su vocación por el Trabajo Social como búsqueda de dignidad y justicia social. El desafío es cómo incorporamos en la formación las críticas que hacen los estudiantes al neoliberalismo, los temas de la tierra, el agua, el aire, los animales.

La investigación mostró que muchas escuelas de Trabajo Social estaban incorporadas a movimientos sociales y ocupaban un espacio público. Para Aguayo, en el aula se entrecruzan el pasado, el presente y el futuro. Se entrelazan distintas generaciones. Muchos estudiantes entrevistados venían de experiencias de exclusión social y de situaciones de vulnerabilidad social, que mostraban los límites del proyecto de sociedad, pero también los procesos de formación mostraban las posibilidades de cara al futuro. La búsqueda de justicia social y dignidad es en Chile el nexo entre el pasado, el presente y el futuro de la formación en Trabajo Social.

Por su parte Juana Narváez, expresó que, frente a la pregunta “¿por qué descolonizar la formación en Trabajo Social?” La experiencia en la Red está muy en sintonía con lo que decía el poeta Antonio Machado “caminante no hay camino se hace camino al andar”. El proceso de descolonización del trabajo social ha contado con los aportes de muchos colegas y profesionales que nos han dejado un legado invaluable. Hombres y mujeres de territorio, desde la investigación, desde la vinculación con la sociedad, desde la intervención social, desde las aulas y fuera de ellas. Este proceso emerge desde la rebeldía de los pueblos y de nuestra profesión frente a un sistema de opresión y desigualdades que afecta a las mayorías, especialmente a los pueblos excluidos. Es una lucha constante contra ese poder colonial patriarcal que nos oprime hasta el día de hoy. Trajo a la memoria las décadas del 70 y 80 en nuestros países latinoamericanos como Chile, Colombia, Ecuador y Argentina, porque fueron tiempos de lucha y resistencia frente a las dictaduras militares y gobiernos neoliberales. Esa resistencia, dijo, continúa hasta nuestros días, llevando adelante ese legado frente al gran poder colonial. A esta descolonización de la formación han contribuido los aportes del trabajo social crítico y anticapitalista desde los años 60 del siglo veinte y en los años 90, Trabajo Social se situó para responder a necesidades sociales derivadas de la práctica histórica de las relaciones sociales en la producción y reproducción de los medios de vida. De este modo, el trabajo social se comprende en el marco de las relaciones sociales y no se encuentra divorciado de las implicaciones sociales

e históricas en las que se desarrolla la acumulación capitalista y el sistema colonial en sus diferentes manifestaciones.

Ya se viene andando en la descolonización de la formación con obras como “Descolonizar el desarrollo desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina”, entre otras porque son semillas que van germinando, frente a la necesidad de plantearse la descolonización del desarrollo, porque la vida no es lineal sino cíclica como la de los pueblos ancestrales desde nuestra América, desde nuestra Aby Yala. Para Trabajo Social, enfatiza Narváez, este giro ontológico nos permite reconocer nuestra ancestralidad en los sentidos y prácticas de la vida cotidiana, del Buen Vivir o Sumak Kawsay de nuestros pueblos originarios, del buen convivir. Como lo manifiestan autores/autoras latinoamericanas como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Alberto Acosta y Walter Mignolo, que nos dan ese legado y compromiso con los pueblos: nada es para mí, todo es para todos.

La crisis del capitalismo, diversas problemáticas como la racialización, la discriminación, la servidumbre, el sistema patriarcal, el ecocidio y el epistemicidio, han profundizado así las brechas de desigualdad del conocimiento y ha impactado en la profesión de trabajo social. Así como Europa tiene sus autores, Latinoamérica también tiene los suyos: Domitila Barrios, Tránsito Amaguaña, Dolores Cacuango y nuestras colegas contemporáneas que cada vez comparten más su trabajo desde la investigación y la intervención en esta ruta y apuesta descolonizadora.

De ahí la importancia de la intervención del trabajo social, enfatizó, para hacer frente al orden neocolonial impuesto en nuestros países. Descolonizar la formación en el trabajo social es una propuesta, una apuesta filosófica, teórica, metodológica, práctica, experiencial, histórica y ético-política. Se ha convertido en una alternativa de vida, considerada como una oportunidad para transformar el modelo occidental capitalista.

Norma Angélica Gómez Ríos sintetizaba diciendo que, la descolonización de la formación en trabajo social implica comprender el origen de la colonialidad y el control histórico sobre América Latina, el Caribe, África y otros pueblos. Este proceso requiere descolonizar la subjetividad y el pensamiento, despojándose de ideas coloniales que generen sentimientos de inferioridad y subdesarrollo. Segundo, descolonizar el cuerpo como expresión de la subjetividad y control del espacio y tercero, el territorio y la naturaleza, incluyendo el agua, la fauna y los bosques. Es un proceso de desanclarse de pensamientos que dicen que no somos suficientes, pensamientos coloniales nacidos en Europa a través de masacres y sometimiento de nuestros pueblos. Trabajo Social es una profesión humanista del campo de las ciencias sociales cercana a la sociedad, ésta descolonización cobra particular relevancia, pues debemos constituirnos como sujetos sociales para poder reconocer a otros como tales.

La formación del trabajo social está colonizada cuando reproduce la visión positivista que concibe la intervención como relación sujeto-objeto, donde el profesional

es sujeto activo y la comunidad es objeto pasivo. El pensamiento descolonizante, en cambio, concibe la relación entre sujetos sociales donde la comunidad también posee capacidad de transformación. Descolonizar la formación del trabajo social implica liberarse de jerarquías profesionales que nos hacen creer inferiores a disciplinas como medicina, psicología o derecho, cuando en realidad todas las profesiones están en condición de igualdad. Debemos abandonar los “pensamientos prestados” que otras ciencias han constituido y que erróneamente consideramos nuestros, reconociendo que el trabajo social constituye pensamientos propios y crea propuestas filosóficas, epistemológicas, teóricas y metodológicas originales. La mentira colonial nos ha hecho creer que Trabajo Social es solo una técnica que llega a la instrumentalización, cuando en realidad somos una profesión fortalecida, autónoma, creativa y enriquecedora que construye procesos sociales desde cero con las comunidades, en acompañamiento y fortalecimiento mutuo. La urgencia actual en su decir es descolonizar el trabajo social, desanclarlo de pensamientos que lo reducen a “servir” o “ayudar” a otros, y construir un pensamiento crítico que responda al contexto contemporáneo, superando la visión asistencialista para constituirse como práctica transformadora en diálogo horizontal con las comunidades.

Este momento de apertura se desató con los tejidos de conversaciones, los cuales se muestran con mayor amplitud en este libro. Están organizados con base a tres momentos del proceso de tejido: el primer tejido constituye el montaje de los puntos iniciales situados desde experiencias descolonizadoras en la formación de Trabajo Social. El segundo tejido son puntos alternados donde se incluyen los trabajos relacionados con procesos organizativos y el tercer tejido remata los puntos para que no se desarme el tejido con los trabajos que reflexionan sobre los retos y desafíos para la formación e intervención en Trabajo Social. A continuación, una breve presentación de estos momentos:

A) SE MONTAN LOS PUNTOS INICIALES: *EXPERIENCIAS DESCOLONIZADORAS EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL*

Los textos giran en torno a las experiencias de formación de estudiantes de Trabajo Social, tanto en pregrado, como posgrado. Las experiencias dan cuenta de diferentes posibilidades pedagógicas descoloniales, que sobrepasan el espacio institucional universitario para ir hacia, con y desde los espacios comunitarios como aula viva. Estas experiencias descolonizadoras tensionan la enseñanza hegemónica de la disciplina a niveles ontológicos, teóricos, metodológicos y relacionales. En ellas, se valora la dimensión ético-política, así como los saberes situados, reflexivos y transformadores. El para qué se enseña, viene a complementar las preguntas del qué y el cómo se enseña, proponiendo una formación comprometida con y para la vida.

B) TEJIDOS CON PUNTOS ALTERNADOS: *PROCESOS ORGANIZATIVOS PARA LA CO-CREACIÓN DE SABERES*

Los textos develan enfoques descoloniales, feministas e interculturales en la acción del Trabajo Social organizacional y comunitario en Latinoamérica. Se valora el diálogo de saberes diversos, así como el cuestionamiento de las jerarquías de poder que privilegian a unos saberes por sobre otros. El horizonte que se plantea es la transformación de las desigualdades estructurales y simbólicas que han afectado al Sur global, mujeres, disidencias sexuales, pueblos indígenas, zonas rurales y a todos los grupos y colectivos que han vivido la opresión. Se aspira a un tejido social fuerte y texturizado, donde la formación en Trabajo Social pueda aportar en la co-construcción de saberes para el buen vivir (Abya Yala).

C) REMATAR LOS PUNTOS PARA QUE NO SE DESARME EL TEJIDO: *RETOS PARA LA FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN TRABAJO SOCIAL*

Los textos abordan la crisis de la racionalidad científica moderna occidental, reconociendo al Trabajo social como una disciplina que nace en la modernidad pero que a su vez la desborda. Algunos de los retos que se mencionan son el trabajo social transmoderno, que no implica un des-andar la profesión, sino una acogida de nuestra historia y un diálogo horizontal con otras ciencias. En esta transmodernidad, también se invita a superar el logocentrismo y el antropocentrismo. Emerge la ética afectiva como horizonte político, donde se reconoce el sentir como saber válido. A su vez, se propone una institucionalidad universitaria como espacio vivo, de encuentro intercultural entre personas y colectivos, lo que implica un currículo sensible, situado y transformador. Frente a las lógicas de la modernidad, el neoliberalismo, el eurocentrismo y el patriarcado; aparecen alternativas como el cuidado, el trabajo en red, el diálogo de saberes, la horizontalidad. El estar con y para otros/as, humanos y no humanos.

¿CUÁLES SON LAS HEBRAS QUE SE SUELTAN A LA VISTA PARA SEGUIR TEJIENDO?

Luego de las conversaciones sostenidas, la trama tejida en este lienzo heterogéneo y pluriverso de América Latina y el Caribe develó —mediante sus distintas texturas, grosores y porosidades— los aportes, dificultades y retos para de(s)colonizar la formación en Trabajo Social. Las puntadas ejecutadas sobre esta compleja red de tejidos, centra su atención en que los países de nuestra región atraviesan profundas desigualdades y vulnerabilidades sociales. Este lienzo, marcado por estructuras hegemónicas de opresión, denuncia la insuficiencia de los marcos teóricos y metodológicos de la ciencia moderna occidental, y reclama alternativas ético-políticas para comprender, atender y transformar nuestras condiciones. A muchas voces reflexionábamos que es urgente asumir la perspectiva de(s)colonial en Trabajo Social implica un proceso colectivo que requiere paciencia y compromiso; se reconocer

el reto de múltiples desprendimientos de una larga historia de colonialidad del poder, del saber y del ser incrustadas en las prácticas y el currículo de la profesión. Al repasar sobre la herida colonial y su dolor, se abre la posibilidad de transformar esa vulnerabilidad compartida en un lugar de enunciación y acción radicalmente diferente.

Luego de más de un año de juntanzas, paneles, conversatorios y encuentros con organizaciones, trabajadoras/es Sociales, procesos sociales y comunitarios, celebrar la fiesta del maíz, disfrutar del mercado de la Milpa, estremecernos con la obra de teatro del grupo corazón de agua, aprender de los significados profundos del Día de Muertos en México, coincidíamos que el Trabajo Social De(s)colonial se presenta como una fisura que conforma tejidos teóricos y prácticos sobre lo descolonial. Las experiencias pedagógicas, prácticas comunitarias y procesos organizativos, muestran formas colaborativas con quienes habitan en los territorios; su riqueza radica en que permiten construir puentes sólidos entre teórica, práctica y metodología, y la práctica profesional se abre como espectro generador de conceptos, asuntos claves y relaciones en los territorios. Rescatar esta riqueza epistémica desde el Trabajo Social de(s)colonial es recuperar nuestra ancestralidad y sus saberes, como base para co-construir matrices de conocimiento alternativas a las hegemónicas, así como incorporar el diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y las pedagogías críticas en la formación y la intervención.

Mencionábamos que el proceso del Trabajo Social de(s)colonial se enfrenta a importantes retos frente a sus principales nodos de problematización. Uno de ellos es el arraigo del positivismo y el impacto del neoliberalismo en el ámbito académico e institucional. Esto se manifiesta en la persistente presencia del enfoque positivista en las prácticas docentes, en la falta de inclusión de perspectivas descoloniales en los planes de estudio, así como en el riesgo de la superficialidad discursiva; es decir, que términos como “descolonización” o “decolonialidad” sean empleados de manera superficial sin una comprensión profunda o un verdadero compromiso argumentativo. En este sentido, se vuelve imprescindible analizar críticamente los conceptos que usamos para evitar que se vacíen de contenido. Junto a esta alerta, emergen voces de nuevas generaciones estudiantiles que demandan epistemologías no eurocéntricas y pedagogías de(s)coloniales, y sus deseos de transformación marcan el rumbo de la formación en Trabajo Social.

Descolonizar el Trabajo Social puntualizábamos, requiere tanto un giro que impacte en la vida cotidiana como un proceso integral e intercultural crítico. Implica despatricularizar y descolonizar las prácticas institucionales y académicas; a su vez, revisar las matrices teóricas para construir herramientas conceptuales diferentes a las heteronormativas y universalizantes. Para acompañar esta transformación, los espacios de encuentro y reflexión toman un lugar significativo. En este sentido, los cursos, seminarios, conversatorios y asignaturas curriculares —tanto formales como informales— adquieren importancia para la descolonización de la formación y del ejercicio profesional. El futuro del

Trabajo Social De(s)colonial es intrínsecamente colectivo. El mayor desafío es expandir el diálogo y propiciar espacios de construcción colectiva entre las diferentes universidades y actores. Esta expansión es entendida como un ejercicio de desobediencia epistémica que se amplía a lo metodológico, ético y político.

Son puntas que requieren volverse puntadas de otros diálogos. En este libro *A Propósito de los 100 años. De(s)colonizando la Formación del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño*, la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social se afianza en su ideario central, ser y continuar siendo un espacio abierto desde el que se busca la emergencia de los propios procesos y realidades de los territorios, reconociéndose como nudos de problematización que ofrecen preguntas, conocimiento y pistas sobre los temas para discutirse. La co-construcción del Trabajo Social De(s)colonial es un proceso de siembra y tejido con los entramados de nuestras geografías y territorios cuya existencia milenaria, nos convocan a la paciencia, la resistencia y la re-existencia, mediante acciones futuras basadas en una auténtica co-creación de autorías colectivas. Los tejidos de este libro reflejan el deseo de bordar nuevos horizontes de sentido en el lienzo-territorio de América Latina y el Caribe, nuestra Abya-Yala.

OCTUBRE 19 DE 2025

**SE MONTAN LOS PUNTOS INICIALES: EXPERIENCIAS DESCOLONIZADORAS
EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL**

“SENTIPENSAR” LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS. UN DIÁLOGO EN PRIMERA PERSONA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN SISTEMATIZACIÓN

DIANA MANRIQUE GARCÍA¹

INTRODUCCIÓN

Este trabajo deriva de la experiencia de acompañamiento a estudiantes, problematiza algunos supuestos propios del campo disciplinar y destaca la tensión que se genera en el campo formativo derivada de las cárceles epistémicas heredadas de la ciencia occidental que anteceden la formación de estudiantes y que en su proceso final demanda y convoca a procesos menos estructurados, más creativos, reflexivos y situados. El análisis hace uso de los insumos derivados del trabajo de campo como docente y experiencias profesionales con colegas fuera del campo universitario.

Más de 20 años en el ejercicio crítico reflexivo del Trabajo Social impulsan estas letras, pero específicamente mi proximidad a los procesos de sistematización de experiencias, sus apuestas, aprendizajes e inflexiones motivan el presente escrito. La formación en una universidad pública de Colombia, cuyo trabajo final requisito para la obtención de título era una sistematización del proceso de la práctica profesional, me introdujo en la ruta de “sentipensar” las prácticas formativas e investigativas (Fals Borda, 2009; Freire, 2016; Guerrero, 2011), como experiencias vivas y en movimiento, lo que hoy conduce a la necesidad de repensar los límites y posibilidades de las estrategias contemporáneas de “descolonizar el trabajo social” y más allá, busca invitar a tensionar nuestras propias prácticas de investigación/ acción a través de sentir, observar, reflexionar y comprender la mirada colonial que caracteriza estos procesos.

El objetivo de este ejercicio es analizar la potencia de la propuesta sistematizadora en procesos formativos de/descoloniales (Gomez, 2015; Vásquez, 2013), que anclados en una historia crítica a la matriz moderno colonial, pueden entregar a la formación y a su vez a la disciplina, posibilidad de hacer inflexiones en nuestro quehacer tanto como docentes como trabajadores sociales.

1. Académica. Investigadora Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

La propuesta de sistematización, si bien metodológicamente hace uso de herramientas y técnicas del campo de la investigación cualitativa, se distancia de la misma en cuanto el lugar que se le entrega a la teoría; la relacionalidad y esfuerzo simetrizador que caracteriza los sujetos partícipes; las características de investigación-acción y educación popular que le atraviesan, pero especialmente por el lugar que se le concede a la experiencia como generadora de conocimiento (Guiso, 2006, 2008; Jara, 2018).

En buena parte de mi vida profesional en materia de derechos humanos en Colombia y en campos sociosanitarios rurales de Chile, reivindicué y sigo reivindicando, la sistematización de experiencias como una propuesta y apuesta teórica metodológica generadora de conocimiento situado, que tributa a pensar las experiencias locales y ayuda a decantar los aprendizajes de la misma en miras a fortalecerla.

Esta experiencia en el campo de la acción directa advirtió el poco conocimiento que se tiene de la propuesta sistematizadora, pero, además nos sugiere que la lógica colonial de generación de conocimientos sigue estando presente y manifestándose en los campos disciplinares e interdisciplinares de actuación, dónde el conocimiento válido se genera en la academia, principalmente es producido por “otros”, expertos que hacen uso de teorías y metodologías derivadas de la ciencia occidental moderna.

Posteriormente con el pasar de los años y la incursión en espacios formativos, academias y experiencias diversas de nuestra américa, me aproximo a posturas de/ des/ anti coloniales fecundadas principalmente en movimientos sociales, como los feminismos latinoamericanos, las cuales me permiten hacer un puente con aquellos elementos formativos con los que tuve contacto y proximidad desde el pregrado, relacionados con la educación popular, la investigación acción participativa —IAP— y la sistematización de experiencias, identificando elementos comunes, apuestas próximas, posicionamientos éticos, estéticos y políticos que nos instan a generar diálogos entre teorías y metodologías que viajan por Abya Yala multitemporalmente.

Estas inquietudes y provocaciones me ubican hoy como investigadora y formadora en campos interdisciplinares. Pero la experiencia que relevo en este texto es la de más de 5 años acompañando procesos de sistematización de experiencias de estudiantes de pregrado de trabajo social en una universidad chilena, como parte de sus requisitos de titulación. Junto a ello el diálogo directo con estudiantes de último año que cursan o cursaron la asignatura, me ha entregado insumos analíticos y reflexivos que expongo a continuación. Las observaciones y reflexiones derivadas de este ejercicio interpelan las cárceles epistémicas que atraviesan el curso formativo y el desafío “sentipensante” en el que tributa la experiencia de sistematizar las prácticas sociales.

RASTROS Y ROSTROS DE UNA EXPERIENCIA

Mi trayectoria profesional está atravesada por múltiples intersecciones, pero es el hecho migrante uno de los ejes que más ha incidido en los cursos y desvíos; principalmente en la mirada compleja del mundo y dentro de ello del trabajo social. El papel activista, profesional- académico desde espacios de interacción directa en procesos sociales y en la docencia-investigación, en distintos escenarios de América Latina, ha posibilitado mantener estos campos que a veces parecen en tensión en un diálogo constante lleno de aprendizajes y desafíos.

La incursión en procesos de cualificación profesional formales e informales me aproximaron al ejercicio docente. La convocatoria a acompañar distintas asignaturas de formación en pre y postgrado fueron confeccionando y afianzando decisiones y posturas ético- políticas disciplinares que relevo en mi trayectoria, interpelando principalmente el qué y para qué de la academia y su resonar en la acción social. Pero finalmente son las asignaturas de seminario de investigación y taller de título, impartidas dentro un pregrado de trabajo social, en una universidad privada de Chile, las que significan un giro profundo.

Ambas asignaturas conducen a la obtención de grado, la primera el de licenciatura, la segunda el título profesional. Seminario de investigación responde al acompañamiento docente de un grupo hasta de 15 estudiantes, donde se desarrollan ejercicios de investigación cuantitativa o cualitativa cuyo formato final anual responde a una tesis. En esta asignatura, que utiliza la propuesta de taller, se movilizan resultados de aprendizajes previos especialmente de las metodologías clásicas de investigación: problema, hipótesis, marcos teóricos, etc.

Taller de título, corresponde a una asignatura que “demanda al estudiante sistematizar su experiencia práctica profesional” con el objetivo de “producir conocimientos propios de su intervención y enriquecer la base teórica de la profesión”. Bajo estas orientaciones se desarrolla bajo la modalidad de taller dónde el o la docente que orienta el proceso acompaña hasta 15 estudiantes, que frecuentemente responde a 15 experiencias prácticas diferentes.

El acompañamiento en distintos momentos de estas dos actividades curriculares permitió identificar algunas tensiones del proceso formativo de los estudiantes, que se manifestaban con mayor profundidad en el último año, durante su curso de taller de título. A continuación, destaco algunos nudos de tensión que aportan a la reflexión.

Uno de los temas relevados se relaciona con las dificultades de estudiantes de crear insumos reflexivos fuera de formatos derivados de la rigidez y estructura teórica metodológica moderno occidental. Durante el cuarto año de formación en trabajo social, cuando cursan la asignatura de seminario de investigación, el proceso se percibe más tradicional y próximo, considerando que antecedentes relacionados con epistemologías y metodologías de

investigación social se retoman en este espacio. El diseño y ejecución de propuestas de investigación social se circunscribe a formatos con encuadres claros, secuenciales y pauteados.

En el caso de la asignatura de taller de título, que, de ahora en adelante denominaré sistematización de experiencias, se percibe un gran desconocimiento de parte de quiénes llegan al quinto año, refiriendo poco conocimiento de la propuesta y manifestando ansiedad por encuadres precisos en materia teórica y metodológica.

Ello significa un esfuerzo inicial de parte de quiénes acompañamos los procesos en lograr desplazar abordajes directivos, lineales, recetarios a través de reflexiones ontológicas epistémicas y metodológicas flexibles, abiertas, complejas y situadas, que con frecuencia sacuden de forma abrupta no sólo los formatos tradicionales de enseñanza aprendizaje, sino que el lugar que se le entrega al conocimiento y a los lugares donde se genera el mismo (Torres, 2010, 2015; Cifuentes y Pantoja, 2019).

Estos encuentros ponen de manifiesto otro tema y es que al no ser abordada con anterioridad la sistematización como un curso específico, teórico y/o metodológico, dentro de la malla curricular, y quizá, al estar de forma más transversal en otras asignaturas relacionadas con historia del trabajo social, reconceptualización y bagajes epistémicos disciplinares, las y los estudiantes refieren poco o casi nulos contactos anteriores con sistematizar. Es decir, se visibiliza de forma mínima lo que sugiere, además de lo expuesto anteriormente, en materia de demandas y ansiedades de parte de estudiantes, se revela una tensión con los procesos creativos.

Bajo la lógica educativa que por inercia coloca al estudiante como receptor de informaciones y contenidos —aunque las declaraciones explícitas refieran otros modelos pedagógicos y que no solo se circunscribe a antecedentes universitarios— el colectivo de estudiantes que llega al último año de formación en trabajo social, experimenta un cambio de paradigma, una propuesta que abre posibilidades a la creación, activa el lugar habitado, lo reflexivo situado. Provocación que no es tan frecuente o de la que los estudiantes no necesariamente se apropian.

Otro nudo no menor es la distancia que se establece entre el llamado objeto-sujeto que ha caracterizado la producción del conocimiento. Los procesos coloniales académicos instalaron en la academia y específicamente en el campo investigativo la necesaria distancia entre quién investiga y los investigados; haciendo un llamado a esa distancia prudente para mantener la neutralidad; Alfredo Guiso refiere “Cuando los estudiantes universitarios llegan con sus propuestas de sistematización a las asesorías, se nota que no han deconstruido los formatos y moldes típicos de los métodos y técnicas de investigación científica tradicional” (2008, sn).

Ahora bien, la sistematización sugiere un campo relacional de los distintos actores, considerando que “en toda experiencia están presentes las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es

decir de sus protagonistas” (Jara, 2018, p. 53). Punto que se aproxima a lo reivindicado por los feminismos decoloniales que “reconocen los conocimientos producidos desde la subalternidad desde las experiencias como privilegio epistémico desde el cual se elaboran teorías que deben ser referentes importantes para el feminismo de la región” (Curiel, 2014, p. 22). Posicionar a las personas con las que interactuamos en la práctica social como agentes, portadores y productores de conocimiento, resulta complejo en algunos escenarios donde actuamos profesionalmente, principalmente por las asimetrías relacionales que se establecen en la entrega de prestaciones o servicios; además por la verticalidad con que se piensan las políticas públicas (Tamayo, 2003).

El abismo entre lo teórico -o adquirido dentro del espacio formativo- y lo práctico -identificado en las realidades sociales- se acrecienta durante los procesos de práctica profesional. Las y los estudiantes manifiestan dificultades para movilizar modelos, conceptos y hacerlos resonar dentro de los procesos sociales o prácticas a las que se vinculan. Ello no obedece en exclusivo a limitaciones del estudiantado, principalmente responde a tradiciones ancladas incluso dentro del cuerpo de profesionales que de un lado asumen lugares mecánicos/ recetarios en el ejercicio de la labor profesional y de otra el no interés, disposición, tiempo -derivado de las condiciones laborales actuales- para generar conocimiento desde los lugares de actuación.

Lo anterior nos conduce a reflexionar sobre la escasa experiencia y conocimientos de la sistematización, no solo de parte de estudiantes sino, además de profesionales. La generación de conocimientos asociada a procesos tradicionales de investigación -casi exclusivamente- ha silenciado e invisibilizado otros lugares de enunciación; pero especialmente ha conducido a desatender la potencia de la experiencia que se tiene desde la acción directa y la posibilidad mediadora —de poder— con agencias sistemáticamente negadas. Los espacios de traducción para generar conocimientos que puede ocupar el trabajo social son no solo una posibilidad de crear conocimiento de las realidades con las que interactuamos, o de dar voz a las comunidades que nos circundan, es también una posibilidad de justicia social y cognitiva (Firpo et al, 2022).

No menos importante es el hecho de considerar en estos nudos los límites de sistematizar en un espacio académico, con procesos como las prácticas en las que se insertan estudiantes- principalmente programas gubernamentales-. Si bien es relevante habitar estos espacios, considerando que son los lugares dónde llegan las poblaciones más vulnerabilizadas, también es necesario considerar varios elementos que no podemos obviar.

El primero de ellos es cómo las políticas -que llegan a las comunidades en forma de programas- se enmarcan en bases neoliberales de focalización, discontinuidad, fragmentación, entre otras características, reduciendo las ofertas de prestaciones y servicios a acciones asistencialistas poco procesuales. Segundo, el tiempo, considerando que cuerpo de estudiantes se inserta durante dos semestres —en la práctica profesional— que ter-

mina siendo aproximadamente 7 meses para un calendario académico; lo que limita la inserción y apropiación institucional, además el acompañar las intervenciones en lógica de proceso o con itinerarios de transformación de mediano-largo plazo.

Igualmente, las instituciones reiteradamente entregan y asignan a labores administrativas —llamados telefónicos, diligenciamiento de formatos, insumo de plataformas, etc.— a los y las estudiantes, dificultando aún más la proximidad con dinámicas más integrales del ejercicio. Este último, también obedece a las políticas neoliberales y burocratización de los espacios públicos. Y algo no menor es que “no es común en las organizaciones o instituciones tener una política de sistematización (como sí se tiene para la planificación o para la evaluación); en general, se ve como algo que se hará esporádicamente o una vez que el proyecto ha terminado” (Jara, 2018, p. 25). Los cierres de proceso anuales en instituciones o para los estudiantes generalmente se hacen con informes descriptivos cuanti- cualitativos, una tradición importante, sin embargo, centrados en rendición de cuentas anuales, o para el estudiante como respuesta a un ejercicio académico, no como algo vinculante y comprometido con los sujetos de la experiencia.

En ese sentido se destaca la importancia de preguntar a estudiantes su relación con el sistematizar su experiencia. Resulta clave inicialmente preguntar y considerar cómo llegan a un último año de formación con lo que ofrece esta propuesta, lo que muchas veces significa detenerse en abordar elementos teóricos y metodológicos; pero además insistir e instalar el sentido e importancia de la misma.

Finalmente, dentro de estos ejes críticos que a grosso modo se abordan en el presente texto, no podemos desconocer los aportes e insumos diversos derivados de la propuesta sistematizadora. Éstos han favorecido la comprensión, acercamiento, actualización o ubicación en discusiones contemporáneas de algunos marcos teóricos analíticos que reaparecen en la escena académica y de la práctica social hace unas décadas. Es el caso de teorías que viajan, no sólo de occidente, sino de distintas latitudes lejanas y próximas, que situadas y posicionadas en contextos específicos se erigen como propuestas histórico políticas, que tensionan e interpelan las verdades únicas del sistema colonial moderno (Quijano, 2009; Lugones, 2008), y bajo miradas pendulares del tiempo que habita los acontecimientos contribuyen nuevas formas de aproximación a procesos historias y devenires locales.

“SENTIPENSAR” COMO APUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE

El “Allin Munay” es un principio Inka que señala que para vivir espléndidamente se debe “querer bien”, “amar fuerte”, saber sentir al cosmos, a la comunidad, a los semejantes y al medio circundante, es uno de los principios que ilustra el abismo con la ciencia de occidente, donde el pensar arrebató el lugar privilegiado y hace de la episteme, el logos, la razón

y la ciencia sus principales herramientas y virtudes (Lajo, 2010). Re-pensar-sentir el mundo desde la academia precisa tensionar nuevas formas de crear conocimiento, asimismo involucra llevar a serio otras filosofías instaladas fuera de los márgenes privilegiados por occidente.

Es hacer retumbar al interior de los discursos científicos, espacios y temporalidades alternativas, filosofías, voces “otras”, favoreciendo un desplazamiento del tiempo lineal, activando multitemporalidades que habitan los acontecimientos. Otras maneras de conectarnos con la vida y los mundos por los que transitamos y con los que interactuamos.

En ello el concepto de “sentipensante” se convierte en un catalizador transitorio de lucha ética, estética y política al interior del mundo “intelectual” que favorece instalar estas discusiones. El concepto sentipensante nos instala en una lucha metodológica, pero a la vez epistémica y ontológica, en cuanto no se trata de entrar en una arena de puntos de vista sino de mundos de vida, que se afirman en la diferencia y que nos desplaza del lugar cómodo de investigadores-docentes- profesionales. También nos interpela de la forma como nuestros sentidos se censuran y pierden dentro de las producciones de conocimiento y a la vez los dispositivos que los hibridan y homogenizan bajo la lógica de una modernidad político-filosófica occidental.

Uno de los primeros en referirse a “sentipensar” dentro del mundo académico fue Orlando Fals Borda, este sociólogo colombiano, acudió al término para traducir el arte de pensar con el corazón y la mente, principio de vida de comunidades de la costa caribe colombiana (Fals Borda, 2009) pero que además no se decanta únicamente de una reflexión abstracta del intelecto, sino que brota de una experiencia de vida militante, sentida y reflexiva, nutrida de la interrelación que mantuvo con la multiplicidad de realidades de los pueblos de Colombia y Latinoamericana, que le inspiraron desafiar los tradicionales marcos de investigación-acción, haciendo de ella un asunto comprometido, vivo y participante.

Posteriormente, en el mundo de la academia, Arturo Escobar (2014) acude a este concepto como estrategia movilizadora de discusiones que dan cuenta del agotamiento de la ontología dualista, que sustenta el modelo colonial moderno presente en el estado nación. Junto a ello cuestiona las ideas de totalitarismo economicista, encubierto en conceptos como desarrollo, crecimiento, progreso, extractivismo, reformas de mercado, consumo material, entre otras categorías de frecuente uso en nuestros circuitos formativos- académicos. Referentes conceptuales que nos hacen sospechar del conocimiento que estamos entregando y produciendo, su papel opresor, en cuanto hay desfases e incongruencias entre aquello que generamos y lo que está pasando en la sociedad, lo que nos obliga a problematizar nuestro conocimiento, a considerar los instrumentos que tenemos para pensar, un llamado a intervenir epistemológicamente (Sousa Santos, 2017).

De la misma manera eclosionan de la mano no exclusivamente de la academia o científicos sociales sino de poetas, artistas, activistas, un llamado a re-conectar el corazón con la razón, a instalar los afectos en los procesos reflexivos sobre los mundos que habi-

amos. Una demanda -y deuda- en el reconocer los múltiples lugares de enunciación, las experiencias y al otro como legítimo, condición necesaria para el convivir, (Maturana, 2001) que hace parte de ir más allá, de convocar al diálogo, los saberes que se crean desde las diferencias, legitimando su contribución al pensamiento decolonial.

Dar cabida a lo que desde las matrices sensoriales y perceptivas se puede crear, considerando que las percepciones occidentales se mantienen dominadas por las sensibilidades exotizantes del colonialismo, el imperialismo y el capitalismo neoliberal (Geidel, 2010). Así, lo que acá comienza por “sentipensar” el trabajo social, en el trabajo de campo, en el proceso formativo de colegas, emerge con la activación de sentidos que superan el tacto, el gusto, el olfato, la vista y el oído, y que nos habla de reintegrar las percepciones. Hecho que motiva a hacer conciencia que la mente es heredera de una jerarquía analítica- patriarcal y ha ocasionado rupturas profundas en nuestras matrices perceptivas y su interrelación, además entre los nexos con la alteridad de los mundos vivos o no.

Al intentar reparar, sanar o reconstruir estos nexos de la percepción deparamos en las concesiones asimétricas que dentro de los mismos sentidos se ha otorgado a unos en detrimento de otros. Resulta interesante entonces ver cómo en el contacto con esos “otros” pluriversos, la intersensorialidad germina y al parecer las concesiones se diluyen en un flujo danzante que hace de la mente- logos una entidad más de la percepción y del pensamiento, una sintaxis de movimientos, imágenes, olores, sonidos, donde se tejen realidades consientes y transitorias.

Esa pulsión que se detona en mi condición de activista, docente, investigadora al intentar otras posibilidades de narrar el encuentro con la diferencia, me conducen a la encrucijada de lo metodológico. La metodología es un problema colonial en cuanto al conocimiento, las relaciones, los seres y el contexto en el que ocurre la construcción de conocimiento. En ese sentido nuestras elecciones metodológicas son elecciones políticas. Esto nos conduce a desaprender la idea de aquello como simples formas, algo estable, neutro, objetivo, científico y profundizar en las discusiones ontológicas, epistémica, estéticas, prácticas, éticas y políticas que implica.

Así el rol docente y la experiencia acompañando procesos de sistematización ha involucrado insistir en desaprender lo rígido de ciertas prisiones epistemológicas e intentar conectar y activar otros lenguajes, y otras voces en la generación de conocimientos. Una práctica más allá del aula, sentida y dialógica.

PROVOCACIONES FINALES

Situarnos en esta discusión más a la vez que metodológica, es epistémica y ontológica y que en gran parte se alimenta de los aportes de posestructuralistas occidentales y estudios

de-anti-poscoloniales (Césaire, 2006; Fanon, 2009; Hall, 2010; Dussel, 2000; Said, 2002; Spivak, 2015; Curiel y Galindo, 2015) pero igualmente de corrientes de la década de los años 60 como educación y comunicación popular, teología de la liberación, la investigación acción participativa, teorías desarrollistas, entre otras, que posicionan nuevos desafíos y cuestionamientos. Quizá uno de los más trascendentales y que nos afecta en la condición más frecuente de “docencia- investigación” se relaciona con la posibilidad de deconstrucción propia.

Tendríamos que preguntarnos si ¿será posible posicionarnos fuera de la ontología moderna cuando esta ha acompañado nuestras experiencias y socializaciones, cuando somos acontecimientos de ciertos modos de subjetivación? ¿es posible desaprender(nos), descolonizar(nos)? A la vez incidir en las transformaciones de nuestras prácticas formativas y lo que de ello resuena en los contextos donde actúan nuestros estudiantes. Lo que está también de fondo en estas reflexiones es cuestionarnos sobre los efectos performativos que genera nuestra misma práctica de docencia e investigación en relación al mejoramiento del “buen vivir local” y dentro de las transformaciones disciplinares.

“Sentipensar” las prácticas docentes-formativas en materia de sistematización de experiencias, convoca a detenernos a pensar los métodos, no es solo contemplar formas de trabajo, es principalmente reflexionar sobre nuestras formas de ser, que más que saberes son decisiones respecto a las elecciones de nuestras formas de existir y de cómo queremos vivir, ese llamado coherente al compromiso simétrico del que habla Fals Borda (2009) y que se refiere al compromiso con lo que se cree y quiere para acceder a transformaciones necesarias y fundamentales en beneficio de los pueblos.

“Sentipensar” nuestras prácticas dentro y fuera del aula, pasa igualmente por interpe-lar las prácticas sociales donde se insertan estudiantes y profesionales, campos de actuación que nos tensiona a identificar los grandes vacíos, errores y atropellos de lo moderno, manifiesto en sistemas económicos capitalistas que afectan tanto la formación, como la atención social. Asistimos contextos donde la políticas y programas se encuentran atravesadas por violencia en nombre de la ciencia moderna, pero a su vez, que se resisten como desafíos “sentipensantes” de afectarnos y abrirnos a flujos de relaciones que pueden enredarse y aportar a formas menos agresivas de ser y existir en contacto con otros mundos. En ello la sistematización de experiencias tiene mucho que aportar, más aún cuando insistimos en un trabajo social decolonial.

REFERENCIAS

- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Editorial Akal. (Original publicado en 1950).
- Cifuentes-Gil, R., & Pantoja-Kauffmann, G. (2019). *Sistematización de experiencias para*

- construir saberes y conocimientos desde las prácticas: Sustentos, orientaciones, desafíos*. Editorial Brujas.
- Curiel, O., & Galindo, M. (2015). *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya-Yala*. ACSUR-LAS SEGOVIAS. Recuperado de <https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf>
- De Sousa, B. [Videoconferencias FCPyS] (2017) Epistemologías del sur: Dr. Boaventura de Sousa Santos [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=X5e-7QPxWrdo>
- Dussel, E. (2000). *Posmodernidad y transmodernidad*. Universidad Iberoamericana: Lupa Inquisitor.
- Escobar, A. (2014). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Universidad del Cauca.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Editorial Akal. (Original publicado en 1952)
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia (1ª ed.)*. Siglo XXI Editores.
- Firpo, M.; Ferreira, D. & Tarnowski, M. (2022). *Salud, ecologías y emancipación. Conocimientos alternativos en tiempos de crisis*. Editorial Abya Yala.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (23), pp. 39-50.
- Ghiso, A. (2008). *La sistematización en contextos formativos universitarios*. Fundación Universitaria Luis Amigó. http://www.alforja.or.cr/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- Gómez-Hernández, E. (2015). Investigación decolonial desde el trabajo social. *Revista Cambio Social*, 1, pp. 162-176.
- Guerrero Arias, P. (2011). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (Primera parte). *Calle 14. Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), pp. 80-95. <https://doi.org/10.14483/21450706.1205>
- Hall, S. (2010). El espectáculo del Otro. En E. Restrepo; C. Walsh, & V. Vich (Eds.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-447). Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar – Universidad Javeriana.
- Jara, O. (2018). *Sistematización de experiencias. Prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Alforja, CEAAL. <https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/7463-la-sistematizacion-de-experiencias>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), pp. 73-101.

- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Dolmen Ensayo.
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 117-142). CLACSO.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Random House Mondadori. (Original publicado en 1978)
- Spivak, G. C. (2015). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Editorial Akal. (Original publicado en 1999)
- Tamayo, M. (2003). *El análisis de las políticas públicas*. Instituto Universitario Ortega y Gasset – Universidad Complutense de Madrid.
- Torres, A. (2010). *Nuevas alternativas de investigación. Tendencias y desafíos de la investigación social en América Latina*. Red de Maestrías en Estudios Sociales y Educación.
- Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. IPE-CAL, Literatura Nómada.
- Vázquez, B. (2013). Educación decolonial-liberadora. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 1(2), pp. 177-196.

DESCOLONIZANDO LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN TRABAJO SOCIAL: EL CASO DEL DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

SILVANA MARTÍNEZ¹ & JUAN AGÜERO²

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analiza el Doctorado en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Mar del Plata como experiencia de formación. Primeramente se hace una breve caracterización de la carrera, su perfil de formación, sus objetivos y sus contenidos curriculares, entre otros aspectos. En segundo lugar se explicita la matriz crítica, descolonial y feminista del doctorado, presentando el testimonio de algunos/as docentes, analizando las implicancias y los procesos generados por esta matriz en la formación de los/as trabajadores/as sociales.

En Argentina existen actualmente Doctorados en Trabajo Social en las universidades nacionales de Rosario, La Plata y Mar del Plata. Este último fue creado el 25 de noviembre de 2019. La primera cohorte se inició en junio 2022 y finalizó en junio 2024. La experiencia de formación implicó crisis y rupturas en la formación de grado, en la reconfiguración de subjetividades y en la construcción de saberes, como también la emergencia de nuevas matrices de pensamiento y modificación de las prácticas profesionales. Asimismo implicó acuerpamiento colectivo y construcción de un “nosotros” contrapuesto al Yo

1. Doctora en Ciencias Sociales. Licenciada y Magíster en Trabajo Social. Directora del G-TEP Grupo de Teoría Social, Estudios Decoloniales y Pensamiento Crítico, Centro Miembro Pleno de CLACSO, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y Decoloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

2. Magíster y Doctor en Trabajo Social. Licenciado y Doctor en Administración. Codirector del G-TEP Grupo de Teoría Social, Estudios Decoloniales y Pensamiento Crítico, Centro Miembro Pleno de CLACSO, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y Decoloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

de la modernidad, ya que se dejaron de lado las lógicas individualistas, meritocráticas y de competencia, típicas del sistema-mundo capitalista-moderno-colonial que se reproduce en las universidades.

1. CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA

La creación en el año 2019 de la carrera de Doctorado en Trabajo Social en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata constituyó, sin lugar a dudas, un acto político-académico de enorme valor estratégico y trascendencia para la región y el país. Además de ampliar las posibilidades de formación de posgrado del más alto nivel académico en Trabajo Social, aumentando de dos a tres los doctorados en trabajo social existentes en el país, posicionó a la región y a la Universidad Nacional de Mar del Plata en el núcleo estratégico de Universidades Nacionales que forman profesionales investigadores del más alto nivel académico para la producción de conocimientos en Trabajo Social.

Este acto político-académico tiene además un enorme valor estratégico y trascendencia porque se trata de una propuesta de formación con un perfil singular, que busca la producción de conocimientos científicos originales desde la perspectiva de un pensamiento crítico situado, emancipador, descolonial y feminista, que aporte a la interpelación, elucidación, comprensión, explicación, interpretación y abordaje de los procesos de construcción, reproducción y transformación del orden social y de las desigualdades, problemáticas y fenómenos sociales derivados del mismo.

Este perfil de carrera implica un claro posicionamiento ético-político y epistemológico que concibe el proceso de producción de conocimientos y el conocimiento científico como praxis históricamente situadas en las luchas y procesos de emancipación de Nuestra América. En este sentido, reivindica el valor epistémico de la sabiduría de nuestros pueblos originarios, y de los saberes y prácticas populares, y concibe tanto la praxis como el conocimiento con un sentido performativo, que no sólo busca conocer e interpretar el mundo, sino fundamentalmente transformarlo. Este perfil sin embargo no excluye el abordaje de otras miradas o perspectivas presentes en el Trabajo Social. Es un abordaje sumamente necesario y conveniente, como herramienta heurística de confrontación de miradas, discusión de ideas y posibilidad de construcción de un saber amplio y pluriverso, que enriquezca la producción de conocimientos en Trabajo Social.

La carrera tiene como objetivos, en primer lugar, promover la producción de conocimientos originales que puedan ser defendidos como tesis de doctorado y que aporten —desde la perspectiva de un pensamiento crítico situado, emancipador, descolonial y feminista— a la interpelación, elucidación, comprensión, explicación, interpretación y

abordaje de los procesos de construcción, reproducción y transformación del orden social y de las desigualdades, problemáticas y fenómenos sociales derivados del mismo. En segundo lugar, tiene como propósito generar un espacio de formación del más alto nivel académico, que favorezca las actividades de docencia, investigación y extensión y aporten -mediante la producción de conocimientos originales- al desarrollo y consolidación del Trabajo Social como profesión y corpus científico transdisciplinario de las Ciencias Sociales. En tercer lugar, busca promover el debate de ideas, compartir experiencias y construir vínculos que contribuyan a la producción de conocimientos originales y a la formación del más alto nivel académico de profesionales, docentes e investigadores del campo del Trabajo Social y de las Ciencias Sociales y Humanas en general, promoviendo y favoreciendo el intercambio entre grupos de investigación e instituciones científicas y académicas del país y del exterior.

El plan de estudios comprende el cursado de doce seminarios, dos de los cuales son opcionales según la temática que elijan o sea de interés para los doctorandos y doctorandas. El cursado de seminarios tiene una carga horaria total de 408 horas reloj, en tanto que una carga horaria similar está destinada a la elaboración y defensa de la tesis. Es una carrera de cursado presencial intensivo una vez por mes los días jueves y viernes por la tarde y el sábado por la mañana. Esta modalidad de cursado posibilita la asistencia de doctorandos y doctorandas que deben trasladarse desde el interior del país o del exterior. Los seminarios que se cursan son Teoría Social, Filosofía Política, Construcción, Reproducción y Transformación del Orden Social, Enfoques y Perspectivas Teóricas en Trabajo Social I y II, Problemática de la Intervención en Trabajo Social, Problemáticas Culturales, Epistemologías de las Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación Social, Taller de Tesis y Seminario Opcional I y II.

La primera cohorte inició el cursado en junio del año 2022 con una matrícula de 68 inscriptos/as, de los cuales 43 terminaron el cursado en junio del año 2024. La mayoría de cursantes de la cohorte son trabajadores/as sociales, aunque también hay psicólogas y un abogado. La mayoría tiene experiencia de ejercicio profesional en el campo de la docencia, salud, educación, justicia, entre otros. También integran la cohorte becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La segunda cohorte inició el cursado en agosto del año 2024 con una matrícula de 69 inscriptos/as, superando a la primera cohorte, a pesar de que el contexto económico y social en Argentina se ha vuelto más difícil. Esto pone en evidencia el interés genuino que existe en cursar la carrera, pero —además— que se ha elegido la opción de un Trabajo Social descolonial, por sobre otras propuestas formativas que existen en el país y en la región. Tal como ocurrió en la primera cohorte, en esta segunda cohorte los cursantes provienen de muchos lugares del país y también de otros países como Panamá, Perú, Bolivia, Paraguay, entre otros.

2. DESCOLONIZAR, DESPATRIARCALIZAR Y ENNEGRECER LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

La producción de conocimientos inscripta en el binomio modernidad/colonialidad ha condicionado nuestra forma de ver, pensar, sentir e interpretar el mundo. Desde esta matriz de pensamiento, el mundo llamado “objetivo” es un mundo muy alejado de la experiencia humana. Es un mundo inventado por un sujeto que se piensa a sí mismo como “observador neutro”. Como lo señala Mignolo (2014), las políticas teo y ego lógicas del conocimiento se basaron en la supresión de la sensibilidad y la localización geo-histórica del cuerpo. He aquí la paradoja de la Modernidad: por un lado, crea al sujeto cognoscente y al mismo tiempo lo elimina del proceso de producción de conocimientos. El sujeto es pensado como una superficie reflectante. Es capaz de formarse una imagen de la naturaleza externa, anterior e independiente de él.

Siguiendo esta lógica de pensamiento, las ciencias sociales se han distanciado de aquello sobre lo cual teorizan. Han puesto al mundo y lo que acontece en él en situación de lejanía y extrañamiento, con el supuesto de construir un conocimiento científico objetivo y fiable (Martínez y Agüero, 2018). El Trabajo Social no ha quedado ajeno a este proceso de colonialidad del saber (Lander, 2002). Es por este motivo que el Doctorado en Trabajo Social se constituye en un acto de desprendimiento epistémico y en un intento de indisciplinar las Ciencias Sociales en general y el Trabajo Social en particular.

El locus de enunciación de este Doctorado -situado, descolonial y feminista- se expresa en cada uno de los seminarios y docentes elegidos/as para desarrollar los mismos. Para María Eugenia Hermida, Doctora en Trabajo Social, a cargo del seminario Enfoque y Perspectivas Teóricas en Trabajo Social II:

Todo doctorado es un proyecto académico, pero también político-social. El Doctorado de Mar del Plata nos abre sus puertas con una propuesta: reinventar la universidad, no ya como ciudad letrada, sino como un territorio de diálogos de saberes. Me sumo a esta apuesta de descolonizar y despatriarcalizar la universidad, la academia, los saberes, a partir de una formación sólida que nos proponga revisar y deconstruir las formaciones de grado, encontrarnos con otros compañeros de disciplinas de las ciencias sociales, reinventar los diálogos intervención-investigación y construir conocimientos vinculados a una agenda sobre problemáticas sociales complejas que atraviesan nuestro país y nuestros territorios.

La propuesta formativa del Doctorado apunta a pasar de la uni-versidad, es decir de una sola versión, una versión unívoca, “la” versión oficial, a una pluri-versidad de saberes, de diálogos interepistémicos, en donde no haya jerarquías ni imposiciones eurocentradas. Se trata de una apuesta formativa que cambia no el contenido sino también los términos

y las condiciones del diálogo, buscando no sólo la democratización, sino fundamentalmente la horizontalización de saberes. Pero, además de descolonizar la formación, también busca despatrarcalizarla, ya que -como sabemos- el núcleo cognitivo de la Ciencia Moderna Occidental, además de ser colonial, es profundamente patriarcal.

Por ende, este Doctorado se nutre de los aportes de los feminismos del Sur. Como sostiene Catherine Moore Torres, cuando se habla de Sur no se refiere solamente a América Latina, África y Oriente como territorios geográficos, sino también a un enfoque epistemológico y simbólico atravesado por la experiencia de la colonialidad (Moore Torres, 2018). Es decir, son feminismos que ponen el acento en la colonialidad y en la herida colonial (Ansaldúa, 1987), tales como los feminismos poscoloniales, descoloniales, indígenas, entre otros (Martínez, 2021). Alejandro Auat, Doctor en Filosofía, a cargo del seminario de Filosofía Política, explicita la importancia de este Doctorado y el compromiso de éste con nuestra realidad latinoamericana desde un pensar situado, sosteniendo:

Me he sumado a esta propuesta para aportar en un seminario de Filosofía Política, puesto que considero que el Trabajo Social en nuestro país está consolidándose, desarrollando un cuerpo teórico-práctico de importancia para el cambio, la transformación de la realidad social y de la realidad política y, particularmente este doctorado, asumiendo una perspectiva situada, que es lo que vengo trabajando desde hace mucho tiempo bajo la denominación de *pensar situado*, que implica asumir un punto de vista, un lugar desde donde se piensa, se mira, se interpreta. Y ese lugar es no sólo gnoseológico sino también político, con un compromiso con la emancipación, con los procesos de igualdad, de ampliación de derechos. Y este compromiso forma parte también de la rigurosidad misma del pensar y del conocimiento. Asimismo, este doctorado implica la asunción de la perspectiva descolonizadora, la perspectiva feminista, que es todo un avance respecto a la forma de encarar la construcción de un conocimiento que no sólo sea crítico sino además creativo. En este sentido, espero poder aportar desde la Filosofía Política no sólo a la crítica de las concepciones teóricas, categorías, importadas desde otras experiencias, sino también la posibilidad de pensar creativamente categorías y teorías que respondan a nuestras experiencias políticas.

Para Oscar Madoery, también docente de nuestro doctorado, el pensar situado es el derecho a reclamar la propia voz, que no nace de lo universal, sino que alcanza la universalidad desde su singularidad. Es más que contextualizado y ubicado. Implica un compromiso con las situaciones de injusticia. Tiene una eticidad que lo liga a los ausentes y los ocultos. No es un saber de un yo iluminado, sino de un nosotros-pueblo formando parte de una comunidad, una resistencia, un proyecto. Es el sentir y la corporalidad. Es una decisión, una opción, un pensar para la acción política. Es asumir una posición crítica, hermenéutica y axiológica. Su compromiso principal es el compromiso político. Define desde dónde, desde cuándo, con quiénes y contra quiénes. Implica un desafío

epistemológico, ético y político. Parte de procesos sociales protagonizados por sujetos en tensión (Madoery, 2020).

El pensar situado o en situación (Auat, 2021) es un pensar sin fisuras, sin dicotomías excluyentes, como acto y proceso genuino de creación de humanidad, de invención de lo propio, de las propias ideas, del pensamiento propio, profundamente indoafricano y capaz de contener la pluriversidad de relatos, experiencias, voces y memorias (Martínez, 2023). María Eugenia Borsani, Doctora en Filosofía, a cargo del seminario de Epistemologías de las Ciencias Sociales, es muy clara al respecto cuando sostiene:

El seminario que tengo a mi cargo es el de Epistemologías de las Ciencias Sociales y acentué el plural de epistemologías pues en ese plural se avisa el alcance crítico de este seminario. El seminario pone en tensión las premisas generales desde la epistemología canónica moderno-colonial de raíz eurocentrada con pretensión de universal homogeneizadora y totalizante, que deja por fuera de sus consideraciones modos otros de concebir el conocimiento, de construir conocimientos, de hacer ciencia. Se trata de interpelar la dimensión colonial de todo patrocinio categorial y poner en escena cómo es que han venido operando los criterios intramodernos de legitimación del saber y con ello el de mérito según la vara moderno colonial de otros escenarios de legitimación del conocimiento, en definitiva, de epistemologías otras. Distintos temas nos convocarán: colonialidad del saber epistémico, racismo epistémico, blanquitud, cientificidad, críticas a las lógicas dual excluyentes, epistemologías feministas y tanto más. A partir de allí una exploración por ontologías múltiples no duales. Esto último comporta una dimensión propositiva, pues resulta de allí una invitación a habitar y diseñar mundos otros.

Como queda explicitado, esta propuesta apunta a criticar la “Epistemología Oficial” impuesta en las Ciencias Sociales por el positivismo decimonónico y que tanta influencia ha tenido (y lamentablemente sigue teniendo) en el Trabajo Social. Por su parte, Inés Fernández Mouján, Doctora en Educación, a cargo del Taller de Tesis sostiene al respecto:

Me asumo como pedagoga crítica y descolonial y desde allí mi enfoque guarda sintonía con la propuesta del Doctorado en Trabajo Social. Voy a estar a cargo del taller de tesis. Como nos enseñaron nuestras pensadoras y pensadores anticoloniales, es posible y necesario desafiar las lógicas y las imposiciones eurocéntricas que ocupan un lugar preponderante en nuestra formación académica. Les propongo abordar y acompañarlos en la escritura del proyecto de tesis doctoral desde un enfoque metodológico que sienta sus bases en la crítica a la modernidad colonial y a las marcas de la colonialidad tan presentes no sólo en la producción de conocimientos sino también en nuestras prácticas cotidianas y académicas. El enfoque que les propongo pone en cuestión las ideas

eurocéntricas, es decir, los universales atlánticos y, desde una mirada crítica, pone bajo sospecha la falsa dicotomía sujeto-objeto, teoría-práctica, y brega por una tarea investigativa horizontal y dialógica que siente sus bases en el potencial de invención que tienen los saberes y las prácticas de nuestro territorio.

Este Doctorado interpela profundamente el colonialismo y la colonialidad, que han transformado a Nuestra América Ladina en un territorio en disputa, no sólo por la pretensión de continuidad de la apropiación imperialista, la explotación y el saqueo de la naturaleza, sino también por la continuidad de la violencia, imposición y reproducción de un orden absolutamente colonial, capitalista, patriarcal y occidental, que ha sido históricamente y seguirá siendo fuertemente resistido y rechazado por los pueblos indoafricanos.

Las disputas por el territorio son también disputas por los cuerpos, las emociones, la memoria y los sueños. De allí la importancia de los afectos. En este sentido nos parece necesario también explicitar que este Doctorado se ubica en lo que actualmente se conoce como “giro afectivo”. Según algunos/as autores/as, este “giro” vendría como reacción al “giro textual”, a la primacía de lo discursivo en olvido del cuerpo y de las emociones, quizá por influencia del psicoanálisis y el posestructuralismo. Sin embargo, esta necesidad de colocar al cuerpo y los sentimientos en un lugar central en la producción de conocimientos es sostenido por intelectuales como Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano o las Feministas Comunitarias, como Lorena Cabnal, que sostienen “el sentipensar” y el “siento, por tanto pienso” en contraposición al planteo cartesiano *cogito ergo sum*.

La clase inaugural del Doctorado en Trabajo Social estuvo a cargo de Zulma Palermo, una de las referentes argentinas del grupo Modernidad/Colonialidad. Durante el cursado de la primera cohorte se pudo visibilizar diversos procesos de descolonización de la formación de grado al contrastarla con los saberes que se iban construyendo en cada uno de los seminarios que se fueron desarrollando. También se fueron interpelando las prácticas de intervención profesional a partir de los nuevos conocimientos que se iban construyendo. No fueron procesos homogéneos sino singulares, con distintos tiempos de maduración. Los procesos de descolonización de la formación se fueron abriendo paso de múltiples maneras, a medida que se vivenciaban nuevas experiencias de aprendizaje. Las experiencias vividas y construidas colectivamente fueron muchas. Las reflexiones que se fueron discutiendo durante el cursado tenían claramente un contenido descolonial, ya que criticaban la pretensión de universalidad del pensamiento europeo y reivindicaban el pensamiento nacional situado. Fueron ejercicios descolonizantes (Borsani, 2014) que fueron interpelando y descolonizando la formación.

También durante el cursado se fueron manifestando diversos procesos de resistencias, continuidades, crisis y rupturas en la formación. En algunos/as cursantes más que en otros/as se observaban estos procesos, en otros/as permanecían más bien ocultos y

pasaban casi inadvertidos. Sin embargo, con cada seminario el perfil interpelador del Doctorado se hacía presente de una u otra manera. Si bien con algunas resistencias, la participación y los aportes de los cursantes mostraban que la descolonización de la formación era necesaria e implicaba procesos de reconfiguración de las subjetividades, de construcción de saberes otros, de emergencia de nuevas matrices de pensamiento y de modificación de las prácticas profesionales.

Estos procesos se fueron transitando de muchas maneras. En algunos casos, de a dos. En otros, en grupos que se fueron construyendo para leer el material bibliográfico, para intercambiar ideas o para reducir la propia inseguridad ante los desafíos que planteaban los seminarios. La experiencia de la primera cohorte fue muy valiosa, porque cada cursante pudo vivir sus propios tiempos de la manera posible. Desde la conducción de la carrera se favoreció este proceso, flexibilizando los horarios, la asistencia y los plazos de entrega de los trabajos, como también estableciendo mecanismos que facilitaron la comunicación y el acompañamiento.

En el cursado de la primera cohorte fue importante la actitud de aprendizaje que se fue construyendo. Se abrieron instancias de participación, de animarse a hablar, de escuchar al otro u otra. Fue muy importante la constante construcción de nuevos lazos y de espacios grupales y colectivos que promovieron y facilitaron la integración, el acuerpamiento y la expresión de afectos. Las interacciones y los lazos se fueron consolidando y esto permitió ir trabajando las propias inseguridades o las dificultades para leer un material, comprender un autor, capturar una idea o las dificultades de escritura, de redacción o de elaboración de un trabajo.

El proceso de descolonización de la formación permitió recuperar las propias ideas, la capacidad de poder discutir un autor o autora, la comprensión e interpretación de un texto y, sobre todo, la valoración de los propios saberes y conocimientos provenientes de las prácticas profesionales y de las experiencias de intervención. La descolonización de la formación permitió, sobre todo, construir una mirada amplia, valorar lo propio y recuperar la propia capacidad de pensamiento.

El cursado del doctorado es muy importante no sólo como espacio formativo sino también como espacio afectivo. En todos los encuentros se fue construyendo un “nosotros” mediante espacios colectivos de acuerpamiento, de recreación, danza, música y cenas compartidas entre los doctorandes, los docentes y el equipo de conducción del. Los afectos, los sentimientos, las redes y las vivencias colectivas son y fueron en todo momento una dimensión constitutiva del doctorado. La pedagogía de la ternura constituyó siempre un componente central de la apuesta descolonizadora de la carrera, considerando que desde los afectos se aprende, se resiste y se re-existe. Se trata de una fuerte apuesta a aportar desde la formación de posgrado a construir y consolidar un Trabajo Social crítico, situado, descolonial, feminista y emancipador.

REFLEXIONES FINALES

Hemos intentado compartir en este capítulo, de una manera muy apretada, la experiencia de la primera cohorte que cursa el Doctorado en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, en tanto espacio formativo de posgrado inscripto en una matriz crítica-descolonial-feminista-intercultural situada en América Ladina. Como lo expresamos en el desarrollo de este capítulo, en el marco de esta matriz, no concebimos la formación desde la racionalidad incorpórea que disocia o fragmenta la realidad social, sino, por el contrario, desde una mirada de esta realidad social, del mundo, del conocimiento y de los sujetos y sujetas sociales como totalidades de sentidos y significaciones.

En efecto, concebimos la descolonización de la formación como un sentir-pensar-hacer inscripto en una cosmogonía que le da sentido y en una visión del mundo plagada de historias, memorias, vivencias y luchas compartidas colectivamente, una descolonización encarnada y enraizada en cuerpos-territorios situados, configurados en un tiempo y un espacio e imbricados en un entramado de significaciones sociales compartidas. Pero, sobre todo, concebimos la descolonización de la formación como una tarea urgente y necesaria, una tarea ética-política-epistémica, un deber de la Universidad Pública de formar intelectuales comprometidos con su tiempo y su realidad histórica, capaces de escuchar lo inaudible, visibilizar lo invisible y avizorar los desafíos del futuro, que potencian el presente, como lo sostenía Hugo Zemelman (Martínez y Agüero, 2024).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Capitan Swings, Madrid. (Trabajo original publicado en 1987)
- Auat, Alejandro (2011). *Hacia una filosofía política situada*. Waldhuter Editores, Buenos Aires.
- Auat, Alejandro (2014). *Geocultura, situacionalidad y opción descolonial. La filosofía Latinoamericana y la encrucijada del siglo XVI*. XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Auat, Alejandro (2021). *Situación y mediaciones. Nuestra Democracia entre populismo y neoliberalismo*. Fundación Ross Editora, Rosario.
- Borsani, María Eugenia (2014) (comp.). *Ejercicios decolonizantes en este sur: subjetividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad*. Ediciones del Signo, Argentina.
- Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feministas Siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las

- Segovias, Madrid. Recuperado de <https://porunavidavivible.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Lander, Edgardo (2002). Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global. En C. Walsh; F. Schiwy & S. Castro-Gómez, S. (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 73-102). UASB / Abya Yala, Quito.
- Madoery, Oscar (2020). *Espacios de la política. Cartografías, geoculturas y geopolíticas americanas*. UNR Editora, Argentina.
- Martínez, Silvana (2021). Epistemología raizal-indisciplinada como potencialidad heurística del Trabajo Social en clave feminista. En Martínez, S.; Agüero, J. & Meschini, P., *Entramados epistemológicos en Trabajo Social. Contribuciones para un sentipensar-hacer situado, feminista, descolonial e intercultural*. Editorial La Hendidja, Argentina.
- Martínez, Silvana (2023). La categoría mundos-de-vida-comunal como potencialidad heurística para la teoría social latinoamericana. *Revista Heterotopías*, Vol. 6, N° 12.
- Martínez, Silvana & Agüero, Juan (2018). La producción de conocimientos en trabajo social: hacia una decolonialidad del saber. En *Cuaderno de Trabajo Social*, 31(2) pp. 297-308.
- Martínez, Silvana & Agüero, Juan (2024). El pensar epistémico de Zemelman como condición necesaria para una epistemología raizal-indisciplinada en las ciencias sociales latinoamericanas. En José G. Gandarilla Salgado, Darío Salinas & Karina Batthyány (Coords.), *Epistemología y política. Ensayos*. Premio Hugo Zemelman 2023. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mignolo, Walter (2014). Retos Decoloniales, Hoy. En M. Borsani & P. Quintero (Comp.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días. Pensar en colectivo*. Educo, Neuquén, Argentina.
- Moore Torres, Catherine (2018). Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. En *Estudios Políticos*, N° 53, pp. 237-259. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a11>

FISURAS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES/AS SOCIALES CON COMPROMISO PÚBLICO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

CARLEM MEDINA VÁZQUEZ¹ & YERKO TOLEDO VALENZUELA²

INTRODUCCIÓN

Este texto recoge experiencia de reflexión-acción situada en la formación de tesis de Trabajo Social de Universidad Las Américas, Chile. Ante lógicas hegemónicas observadas en la construcción y validación del conocimiento como en las relaciones sociales, la pregunta que guía la reflexión (para la acción) es ¿cómo contribuimos a la generación de fisuras tendientes a deconstruir, reconstruir y descolonizar procesos de aprendizaje en investigación social de pregrado, desde un compromiso ético político?

Como requisito para obtener el grado académico de Licenciatura en Trabajo Social, estudiantes de Trabajo Social de cuarto año, realizan una investigación social vinculada. El diseño de la asignatura de Seminario de Investigación Social I y II, promueve la aplicación de método científico postpositivista, signado por ideologías eurocéntricas, capitalistas y patriarcales, que permean lo metodológico, epistémico y político. Por su parte, resulta significativo identificar fisuras que posibiliten problematizar procesos de aprendizaje en investigación social situado, desde compromiso ético político. Como tutores de investigadoras/as sociales, proponemos algunas acciones para su desarrollo, con miras a la descolonización en la formación de la investigación.

ARGUMENTACIÓN

Como punto de partida, declaramos nuestro lugar de enunciación —*Locus de enunciación*— desde donde aprendemos-desaprendemos y dialogamos:

1. Académica adjunta Trabajo Social Universidad de Las Américas, campus Los Castaños, Viña del Mar, Chile.

2. Trabajador social (Universidad Valparaíso), Magister en Historia y Ciencias Sociales (Universidad ARCIS).

Yo Carlem, me reconozco como otredad; soy mujer, morena, latinoamericana en un contexto donde dominan las lógicas patriarcales, colonialistas y capitalistas. Soy maestra y aprendiz, con historia por desenmascarar e historias que contar. Otras historias que escuchar, ya que ese otro/a también constituye mi experiencia y conforman mi identidad. Como trabajadora social, reafirmo mi lucha por la justicia social, el bienestar individual y colectivo, y la defensa de los derechos humanos. Para que cada sujeto pueda desarrollar al máximo sus potencialidades desde la libertad. Como investigadora explícito la lucha ante lógicas hegemónicas que han existido tanto en la construcción y validación del conocimiento como en las relaciones sociales. Como sujeta política espero contribuir a prácticas dialógicas y colaborativas, desde distintos saberes desde un proyecto ético- político que le otorga sentido a la acción.

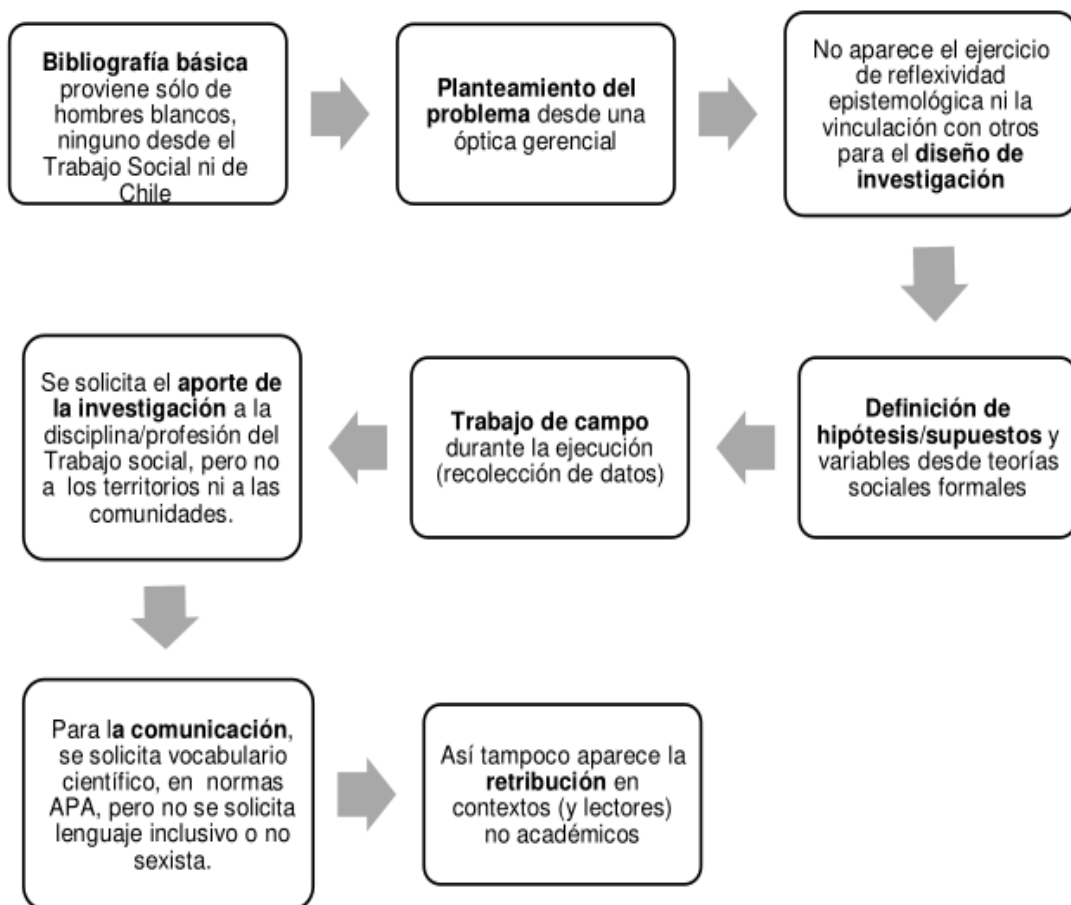
Yo Yerko, Varón, heterosexual, esposo y padre presente. Hijo y hermano. Académico, profesional de lo social, Doctorando en Historia. Formándome como investigador e historiador. En constante aprendizaje. Trabajador precarizado, privilegiado y que quiere ser parte de procesos y experiencias de buen vivir.

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL: INTERROGANDO EL PREDOMINIO EUROCÉNTRICO EN LA FORMACIÓN SOCIAL DE PREGRADO

Con una trayectoria de más de 10 años como docentes (tutores) de tesis en Trabajo Social en Universidades Privadas de la región de Valparaíso observamos cuestiones en común. Evidenciamos que en el diseño curricular de asignaturas de grado, se opta por la neutralidad de la investigación, con un carácter apolítico, ahistórico y desterritorializado, inscrito en escenarios en que la gubernamentalidad oligárquico-neoliberal (Calveiro, 2017), ha logrado instituir un orden global aparentemente democrático pero que en los hechos, constituye el gobierno de élites, que deciden e imponen proyectos políticos, los cuales repercuten en la regulación de la Universidad como institución. Por su parte, la educación superior proyecta historicidades en su quehacer, asumiendo desafíos emergentes de sociedades contemporáneas en dimensiones educativas, en investigación, actividades de extensión y vinculación con el medio. Experiencias formativas interpeladas por el predominio eurocéntrico en procesos educativos para la investigación social.

Específicamente se traduce en rutas deductivas, gerenciales y verticales para problematizar; selección epistemológica desde paradigmas tradicionales de las ciencias sociales (Norte Global); bibliografía hegemónica; separación de la teoría/práctica; vinculación limitada con comunidades y territorios, relatos monofónicos; escasa colaboración y retribución.

El esquema del trabajo investigativo se presenta de la siguiente manera:



Aquello que ha sido descrito, reproduce lógicas positivistas, relación sujeto-objeto con limitadas experiencias de reciprocidad, manifestación de la colonialidad del saber, poder, control de cuerpos y del ser; que apuesta por construir conocimiento científico válido, universal, neutral y objetivo. No obstante, la formación en investigación social tiene como imperativo, cuestionar asimetrías históricas de poder, construcciones discursivas de cuerpos racializados, procesos históricos de saqueo y despojo de pueblos y territorios Latinoamericanos. Injusticias epistémicas, manifestadas en la negación y desvalorización de saberes situados producidos, a diferencia de los elaborados por cuerpos blancos en sus paisajes, legitimados instantáneamente como un capital de verdad (Slovacek et al, 2022).

En ese sentido, la matriz positivista dominante durante la construcción de la investigación científica, tiende a reafirmarse como conocimiento verdadero, único y universal, lo cual se convierte en el mayor obstáculo político y ético a superar. Desde este lugar, la ética se entiende como la posibilidad de dar voz a los múltiples saberes existentes y reconocer la responsabilidad de las comunidades de científicos en la construcción de realidades (Medina y Pinillos, 2022), explorando y co-creando avances en materia de justicia epistémica. Por tanto, las miradas descoloniales son alternativas a las pretensiones de universalismos descontextualizados y defienden la riqueza del conocimiento/saberes locales desde la distinción y la diferencia. Inscribir la investigación en escenarios latinoamericanos, reconociendo para ello la influencia de sujetos en contextos territoriales diversos, cuyos pobladores y pobladoras pretenden influir desde sus cosmovisiones (Álvarez-Plazas et al, 2021), en todo aquello que es significativo para la vida en sus territorios.

LOCUS DE ENUNCIACIÓN Y LUCHAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN ESCENARIOS ACADÉMICOS POSITIVISTAS

Por su parte, el espacio formativo necesita instalar procesos de diálogo virtuoso entre actorías presentes en el aula, en virtud de experiencias de aprendizajes que promuevan transformaciones sociales, políticas y pedagógicas, además de un conocimiento profundo y crítico de distintas realidades sociales que han ido aconteciendo durante el siglo XXI (Martínez Lirola, 2022). No obstante, a partir de nuestro quehacer docente, presenciamos que el modelo tradicional de educación presenta una fuerte resistencia cultural para incorporar perspectivas epistemológicas y teóricas del sur global, que apuestan por retomar aquellas ideas de sujetos conocedores situados como también, el despliegue de procesos formativos que recogen la tradición de distintas luchas políticas contra la opresión, bajo la noción de justicia cognitiva y social, en el marco de la producción de conocimientos, aportando para ello a la emancipación social y desobediencia epistémica (Slovacek et al., 2022). Más bien, la gubernamentalidad neoliberal exige a los y las docentes, cumplir con indicadores de gestión, estándares de productividad y calidad para la educación superior para estar dentro de ranking nacional e internacional.

En este marco, no podemos dejar de considerar que la explotación laboral docente junto a limitaciones institucionales, presentan riesgos en el intento de ampliar el currículum académico, hacia otros saberes y perspectivas. Al respecto, avanzar en la instalación de prácticas académicas que problematicen el modelo tradicional, requiere ampliar hacia otros saberes, que integren perspectivas teóricas y epistemológicas provenientes del sur global, entre las cuales encontramos el enfoque intercultural crítico, feminismos latinoamericanos, la interseccionalidad como también, saberes de pueblos-naciones originarias y pueblos tribales afrodescendientes.

FISURAS Y ALTERNATIVAS EMERGENTES EN LA DOCENCIA DE PREGRADO EN INVESTIGACIÓN SOCIAL SITUADA

Avanzar hacia procesos educativos que incorporen otros saberes, invita a académicos, académicas y estudiantado, a co-construir experiencias de aprendizajes que integran ideologías comunitaristas bajo marcos de colaboración, con pertinencia cultural y resguardo identitario-territorial; con la finalidad de poner a disposición, saberes, experiencias y habilidades para el desarrollo de los territorios y de la cursada de pregrado. Por tanto, instancias de diálogo junto al entrelazamiento de saberes enriquece a todos y todas, ya que aprender desde la horizontalidad en asignaturas referidas, conlleva nuevas alternativas para distintos actores-estudiantes, docentes y comunidades- ante el énfasis en la profesionalización de los programas de pregrado, situación que repercute en el desarrollo de la investigación en Trabajo Social en sociedades cada vez más complejas y líquidas (Jarpa et al., 2024), que demanda más y mejores herramientas en la producción de conocimiento y comprensión crítica de aquello que denominamos realidad.

Por tanto, el docente (o el profesional) también aprende y se desarrolla, promoviendo críticas a saberes hegemónicos, integrando otras cosmovisiones y reconociendo como un valor, aquellas contradicciones presentes, desde lecturas de totalidad, unidad y respeto. Por su parte, durante el proceso colaborativo, se tensionan saberes, situación que lleva a despertarnos de la parálisis epistemológica, de la camisa de fuerza que se instala, cuando nos movemos en zonas de confort. Con la investigación (y la acción) hay que abrirse y tejer nuevas colaboraciones, con multi-actores, para que el conocimiento no se enquisté en la academia y de esta manera, avancemos hacia la emancipación social.

Desde esta perspectiva, la colaboración durante el proceso de construcción de conocimiento en seminario de investigación social, puede ser un acto de concientización y de liberación respecto a epistemologías dominantes que legitiman relaciones de poder y desde este lugar, desigualdades e injusticias que emanan de ella. Ello significa asumir caminos desafiantes de la transformación epistémica como proyecto colectivo, en el marco de la educación superior. En este sentido, la investigación constituye un acto ciudadano, que integra lo teórico y lo ético-político, reconociendo a sus protagonistas, es decir, aquellas personas que manifiestan disposición a ser parte de ella pero no solo como sujeto de investigación, más bien como sujetos políticos co-creadores de conocimientos y saberes.

Por tanto, disciplinas profesionales -entre ellas Trabajo Social- deben promover el desarrollo académico que tienda a deconstruir aquellas ideologías que profundizan desigualdades, el patriarcado, el capitalismo por desposesión, el racismo, entre otros. Avanzar hacia la indisciplina aporta al desorden, conflictuando y tensionando el conocimiento hegemónico y sus fines, abriendo paso a otros sistemas de conocimiento y a prácticas contrahegemónicas.

En este marco, reconocemos que las disciplinas bajo dominio eurocéntrico producen impactos en la formación de pregrado, con doble sometimiento y opresión durante la historia latinoamericana, instalando la división internacional de los saberes, jerarquizando, excluyendo y negando otros saberes del sur. En este marco, la indisciplina, invita a transitar el camino de la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2011), ya que, de esta manera, contribuiremos a la construcción del pensamiento crítico de investigadores/as de pregrado, el cual no debe perder de vista la misión transformadora de aquellas asimetrías de poder. En este contexto, profesionales/académicos y estudiantes situados desde las ciencias sociales y humanidades, debemos interrogar nuestros fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos, con objeto de promover procesos y prácticas indisciplinadas en territorios y comunidades con quienes dialogamos y ejercemos. Con la tensión de la sujeción permanente “a una microfísica del poder le corresponde una microfísica de la libertad” (Castro Orellano, 2006, p. 128) ya que debemos avanzar hacia una praxis emancipatoria frente a crecientes desigualdades a escala global, a partir de la constitución de agendas investigativas en función de las necesidades de los pueblos, de cara hacia la construcción del Buen Vivir (Scarpino y Bertona, 2021)

Por su parte, existe una discusión abierta respecto a utilizar el concepto decolonización y/o descolonización, con argumentos respecto al uso de la gramática castellana y también de corte político-epistémicos. En este sentido, el término descolonialidad puede ser entendido por nosotros/as en tanto procesos y prácticas de resistencias como de construcciones sociales, culturales y académicas que adscriben a también a otras genealogías (Meschini y Porta, 2017). Desde este lugar, se asumen críticamente aportes de teorías sociales europeas, entrelazándose con aportes locales, acogiendo el diálogo epistémico, sin sumisión ni jerarquías; ejemplo de ello conlleva a atreverse a producir investigaciones sociales desde el pregrado a partir de un enfoque dialógico y colaborativo, que se convierte en sí mismo en un acto contestatario a la gubernamentalidad neoliberal, especialmente a la academia, que desafortunadamente sigue imponiendo-reproduciendo sus condiciones (Olivera, 2018).

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL DE PREGRADO: PROPUESTAS PARA LA VINCULACIÓN CON OTRAS/OS VOCES Y ACTORÍAS

En este contexto, resulta valioso desarrollar experiencias de descolonización en la formación de investigadores/as sociales, que permitan comprender la investigación social como una acción transformadora, orientada a promover la justicia social y epistémica, siendo-con otros:

- Presentarnos-reconocernos como personas con permanentes procesos de aprendizajes, sujetos biográficos, geográficos, sociales, políticos e históricos que estamos en el aula y en la investigación.

- Reflexionar en torno al camino de la investigación, como acción situada, recursiva, ético-política, vinculada, que dialoga con una diversidad de enfoques y perspectivas de investigación.
- Identificar aportes de la investigación social para las personas, colectivos y territorios, aspirando a la contribución de procesos de transformación social a la luz de la producción de saberes situados.
- Dialogar desde la horizontalidad, reconociéndose como maestros y aprendices en el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de multisaberes.

Desde estas reflexiones, identificamos potenciales acciones indisciplinadas, fisurando experiencias tradicionales de aprendizaje de la investigación social. Este desafío fue asumido por tutores y estudiantado, entendiendo la práctica de la producción de conocimiento como una experiencia que no es neutral y que no se encuentra disociada de trayectorias biográficas de quién las produce, ya que éstos forman parte de un sistema social cuya amplitud y complejidad lo determinan (Slovacek et al, 2022). Por tanto, para avanzar en la materialización de algunas propuestas, proponemos lo siguiente:

EN DOCENCIA DE PREGRADO. Promover una experiencia desde, con y para el Ser, en movimiento y colaboración, siempre siendo nosotros y nosotras.

- Abrir el diálogo, reconociendo y valorando la heterogeneidad de sujetos que habitan el aula (nuestras historias, necesidades, expectativas, ideas, etc), indistintamente de roles asumidos. Diálogo que debe ser fomentado desde la primera sesión y mantenerlo durante todo el proceso, bajo un clima de respeto al otro, en su diversidad de diversidades.
- Al detectarse desigualdades que impacten la experiencia de enseñanza-aprendizaje, realizar procesos de acompañamiento para revertir brechas e inequidades, haciendo ajustes pertinentes en la metodología de enseñanza, evaluación, informando a red de apoyo de la universidad. Ajustes realizados bajo previo acuerdo dialogado con estudiantes en cuestión.
- Realizar co-docencia con estudiantes que ya hayan experimentado la asignatura y que puedan platicar su proceso de aprendizaje como un par.
- Revisar referentes bibliográficos de la asignatura, advirtiendo el lugar de producción de conocimiento, promoviendo la revisión de autores/as chilenos y latinoamericanos, es decir, con mayor pertinencia cultural a nuestros pueblos.
- Explicitar la no tolerancia y rechazo de cualquier forma de violencia o discriminación, por motivo de sexo, género, edad, raza, creencia; entre otros; actuando en caso de ser pesquisadas. No solo aplicar el protocolo de la universidad sino también intervenir el aula, al grupo curso, pues la sana convivencia es parte del clima de aprendizaje.

- Contribuir al reconocimiento de la mujer como agente de conocimiento, mostrando su aporte al desarrollo de la disciplina y de la sociedad.

EN INVESTIGACIÓN DE PREGRADO. Promover un proceso crítico, consciente, honesto, vinculado y corazonado.

- Fomentar reflexión y autorreflexión crítica, que cuestione imposiciones epistémicas. Aportando a la generación de conocimiento situado, colaborativo, con pertinencia cultural/social.
- Incorporar/declarar el locus de enunciación en la problematización de la investigación, así como en distintas comunicaciones que emanen.
- Reforzar/discutir bases ético políticas que justifiquen la relevancia de los proyectos de investigación.
- Considerar a sujetos/as de investigación como actores políticos, socios en la construcción de territorio y comunidades más justas.
- Evidenciar, a través de la divulgación científica, pero también popular, las dinámicas y estructuras que reproducen desigualdades, junto con promover proyectos que aporten a subvertirlas.
- Aplicar metodologías dialógicas, participativas, colaborativas, para la investigación. Integrar y diversificar procesos/productos de retribución y validación desde, con, para, las comunidades.
- Incluir explícitamente el enfoque intercultural, de género e interseccional en los marcos de referencia y actividades de la investigación.
- Utilizar lenguaje y actitud no sexista en la producción y comunicación de la investigación.
- Validar emociones presentes como saberes en movimiento, que interpelan nuestra identidad, durante el proceso de investigación.

EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS/OS. Promover la valoración y el respeto de la diversidad de diversidades presentes en las comunidades y territorios, como parte de una red nosotras/os que supera las relaciones entre humanos y contemporáneos.

- Ponernos a disposición para colaborar en el desarrollo de los territorios con los que nos vinculamos.
- Informar a las comunidades sobre propósitos, marcos de referencias, riesgos y beneficios que puede tener el trabajo conjunto.
- Valorar los territorios como un aula vida, donde se conectan distintos actores académicos y comunitarios.
- Promover liderazgos femeninos con los territorios, comunidades y organizaciones con las que nos vinculamos.

- Promover actividades en grupos mixtos, diversos y/o en paridad en representación y participación.
- Poner a disposición, recursos y capacidades institucionales que fomenten procesos desde la interculturalidad, el enfoque de género e interseccionalidad, enfoques territoriales, de derechos, de participación, entre otros.
- Valorar saberes y respuestas de las propias comunidades en el enfrentamiento de sus circunstancias, deconstruyendo el rol educador heroico de la intervención social tradicional.
- Distinguir nudos críticos en la reproducción de desigualdades, opresiones e injusticias epistémicas que se puedan estar sosteniendo con la relación académica.

CIERRE

Al finalizar este escrito, irrumpen reflexiones en torno al ejercicio académico-pedagógico, destacando el hecho que la vinculación entre territorios y universidades conlleva desarrollar prácticas signadas por la colaboración, cooperación y con participación de todas y todos, que fortalecen la organización, el territorio y el poder. Todo en relaciones caracterizadas por su simetría, con reconocimiento de saberes, necesidades y soluciones que nacen desde la acción territorial (Sili, 2017). Por tanto, el imperativo ético político del quehacer académico implica desarrollar e integrar la complejidad de la vida social, cultural y natural. Para ello, resulta valioso aplicar la mentalidad de red, para aumentar el impacto total y no sólo el crecimiento de unas de las partes, más bien pensar en un proyecto de bienestar colectivo.

Lo expuesto invita a la generación de praxis emancipadoras multi-actores más allá de la interdisciplinariedad, trascendiendo disciplinas, situación que no implica su negación; incorporando experiencias que producen conocimientos como su validación, desde los territorios, ya que las personas otorgarán sentido a la investigación, en la medida que los procesos son co-construidos y no impuestos, lo cual invita a cuestionar el positivismo y sus expresiones metodológicas. Para eso, necesitamos desarrollar experiencias académicas vinculadas, que nacen desde la crítica y la modificación de los límites de lo establecido en el modelo universitario y económico, a partir de algunas interrogantes ¿a quiénes servimos?, ¿de qué manera servimos? y ¿a qué propósito/modelo servimos?

Por su parte, la autodeterminación de los pueblos latinoamericanos reconoce el imperativo de respetar y valorar saberes que portan y reproducen. Desde la academia no tenemos el poder ni necesidad de educarlos. Hay que descolonizar esta idea que conduce a un epistemicidio masivo (De Sousa Santos, 2018), a ese proceso de imposición violenta de criterios europeos de validez científica, que invalidan saberes alternativos considerando que las soluciones ante problemáticas, ya están siendo construidas desde los territorios. Para ello, es clave integrar el impulso transformativo de la interculturalidad crítica

ya que trastoca límites y fragmentaciones que caracterizan a las estructuras universitarias, entre ellas, las fronteras disciplinarias, que delimitan las tres funciones sustantivas: las fronteras lingüísticas, culturales e identitarias.

Por último, se transgreden las paredes del aula, los roles de profesor-estudiante, la unidireccionalidad del aprendizaje del docente al estudiante y las jerarquías, entre distintos tipos de conocimiento y epistemes (Budar-Jiménez et al., 2022). Al respecto, la práctica de reflexividad epistemológica conlleva reconocerse como humanos en el proceso de investigación ya que hay involucramiento personal, desde nuestros saberes (entre ellos las emociones) pero también desde la materialidad, como el uso del tiempo y del espacio. Identificar nuestro locus de enunciación desde el cual se produce conocimiento y reconocemos otros saberes, contribuye a la justicia epistémica o más bien justicia ético-política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Plazas, A. Y.; Sierra-Neiza, K. V. & Leyton-Lugo, M. A. (2021). Entornos investigativos del trabajo social en el territorio boyacense. *Revista Eleuthera*, 23(1), pp. 355-378. Epub November 04, 2021. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.19>
- Budar-Jiménez, L.; Meseguer-Galván, S.; Ceballos-Romero, D.; Mateos-Cortés, L. & Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, (10), pp. 141-160. En <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/198/115>
- Calveiro-Garrido, P. (2017). Víctimas del miedo en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista de Estudios Sociales*, (59), pp. 134-138. En <https://doi.org/10.7440/res59.2017.11>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16 (54), pp. 17-39. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. Meneses & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del Sur – Epistemologias do sul* (pp. 25-62). CLACSO y Centro de Estudos Sociais. En https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Jarpa-Arriagada, C. G.; Cárcamo-Vásquez, H. G. & Gallegos-Fuentes, M. A. (2024). Concepciones de estudiantes de pregrado respecto de la formación en investigación en Trabajo Social en Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (37), e20413176. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.13176>

- Martínez Lirola, M. (2022). Propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género en la enseñanza universitaria. *Encuentro Journal*, 30, pp. 3-22. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1929>
- Medina, R. y Pinillos, M. (2022) las consecuencias “morales” de la ciencia positivista en la construcción de la realidad. En Morquecho, Zepeda & Medina (Eds.), *La ética en la investigación en las psicologías contemporáneas*. Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de https://cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/ebook_la_etica_en_la_investigacion_6sep22.pdf
- Meschini, P. & Porta, L. (2020). Introducción a la colección en trabajo social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social. En Porta, Luis & Yedaide, María (Eds.), *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial* (pp. 11-24). Eudem. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=Uo2hQP-QAAAAJ&citation_for_view=Uo2hQP-QAAAAJ:e5wmG9Sq2KIC
- Olivera Bustamante, M. (2018). Investigar colectivamente para conocer y transformar. En Xochitl Leyva Solano et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (t. II, pp. 83-107). México: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.
- Scarpino, P., & Bertona, L. (2021). Sobre la relación entre investigación e intervención en Trabajo Social: Un Estado de la Cuestión y posibles derivas. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (10), pp. 15-25. En <https://doi.org/10.6018/azarbe.480121>
- Sili, M. (2017). La acción territorial. Una propuesta conceptual y metodológica para su análisis | Territorial action: a conceptual and methodological proposal for its analysis. *Revista Brasileira De Estudos Urbanos E Regionais*, 20(1), p. 11. En <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2018v20n1p11>
- Slovacek, L., Lazaletta, R., & Noblia, S.(2022). Mujeres investigadoras, desobediencias y posibilidades en el campo de la investigación en trabajo social: Una reflexión sobre trayectorias en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista Trabajo Social*, (31-32), pp. 94-106. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/349721>

LA CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

MARÍA LUZ DAHUL, PAULA MESCHINI
ROMINA RAMPOLDI AGUILAR & TAMARA SOSA¹

INTRODUCCIÓN

Este artículo reflexiona sobre la construcción de los problemas sociales en la formación de Licenciados en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de nuestros relevamientos como docentes e investigadoras, reconocemos las principales vías de entrada mediante las cuales los estudiantes identifican problemas sociales y construyen problemas de intervención. Asimismo, creemos que el trabajo sostenido y profundo sobre determinados problemas sociales y sus campos problemáticos, posibilita procesos formativos en los que intervención e investigación se complementan y retroalimentan, colaborando a problematizar la distinción y segmentación de carácter positivista que ha caracterizado la formación.

En nuestro ejercicio investigativo y docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata,² buscamos centrarnos en los registros y reflexiones subjetivas de las experiencias vividas con el fin de alcanzar un entrecruzamiento de saberes y reflexiones en torno al

1. Integrantes de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social latinoamericano y Caribeño.

2. El Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales (RR 279/92) es dirigido por la Lic. Paula Meschini. En tal sentido, las reflexiones que aquí presentamos se enmarcan en los debates propiciados en el Proyecto de Investigación “Colonialidad, experiencia y territorio: tensiones y desafíos metodológicos en el campo de las intervenciones sociales” (2024-2025) dirigido por Lic. Paula Meschini y codirigido por la Dra. Inés Fernández Mouján; y de nuestro ejercicio docente en asignaturas del 4° y 5° Año de la carrera: “Supervisión de las intervenciones Sociales”, “Taller de Tesis” y “Administración en Trabajo Social” de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FCSyTS-UNMDP).

hacer-enseñar-pensar-aprender la investigación social y la intervención social situada.³ En ese sentido, se procura que, con base en sus prácticas formativas, les estudiantes formulen y construyan problemas sociales a fin de atender a las instancias evaluativas para la aprobación de las asignaturas de las que formamos parte: en virtud de la asignatura “Supervisión de las intervenciones sociales”, se aspira que cada estudiante elabore un Proyecto de intervención territorial planificada (PITP); mientras que en la asignatura “Taller de Tesis”, se pretende que configuren un bosquejo -lo más acabado posible- de lo que será su Plan de Tesis de grado.

Pese a que nuestras propuestas evaluativas parten de comprender y fomentar, tal como sugiere Susana Cazzaniga (2015), que en el campo profesional-disciplinar del Trabajo Social, investigación e intervención dialogan, nuestro desempeño en asignaturas de los últimos años de la Licenciatura en Trabajo Social nos permite evidenciar que, a menudo, los problemas sociales que les estudiantes abordan en sus proyectos de intervención son diferentes de los que abordan en sus planes de tesis. Como contrapunto, notamos la potencia que toman los planteos que construyen problemas de investigación a partir de retomar problemas de intervención sobre los que vienen trabajando en sus prácticas formativas. Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo persiste una concepción segmentada y excluyente de ambos problemas, lo cual se traduce -frecuentemente- en una reticencia a pensar ambos de manera dialógica y complementaria. ¿A qué se debe ello? ¿Qué podemos hacer para trascender esa escisión y configurar procesos formativos que interrelacionen investigación e intervención? Es a partir de ello que reflexionamos respecto de cómo aún hoy, en nuestra formación, continúan operando históricas escisiones entre teoría y práctica, investigación e intervención que encuentran sus bases en los modos en que han sido configuradas las ciencias sociales, y el particular lugar del Trabajo Social en ese campo, en un esquema de concepción hegemónica, ilustrada, positivista y eurocéntrica de ciencia (Lander, 2000; Hall, 2013). Estas escisiones, a menudo, se cuelan

3. Se define lo situado teniendo como referencia la definición de situación que brinda Alejandro Auat, quien sugiere que lo situado no refiere únicamente al carácter contextualizado de los hechos e ideas, sino “también a un plus de sentido que se torna ineludible para la comprensión de la acción y de la identidad. Podemos sintetizar y ordenar lo que está implicado en la idea de un pensar situado, ofreciendo una constelación conceptual que no signifique necesariamente unificar planteos de tradiciones diversas, más sí poner en juego posibilidades teóricas que, aun manteniendo su diferencia, permitan pensar la situacionalidad como constitutiva de todo pensar” (Auat, 2021, p. 185), ya que “el situs no debe ser confundido con el locus: el primero se refiere al segundo como el contenido al continente [...] El situs indica una posición, una postura, una dispositio, que puede ser permanente (habitus) o inestable” (Auat, 2021, p. 186).

en los modos en que los problemas sociales son conceptualizados y contruidos. Sobre ello compartimos algunas reflexiones -siempre provisorias- en este capítulo.

ARGUMENTACIÓN

DEFINIR LO IMPOSIBLE

Es bien sabido que desde sus orígenes el Trabajo Social se encuentra compelido a la acción por distintas razones: la demanda de otros, las urgencias propias, por encontrarse donde ocurre y transcurre lo social, o porque también porta un estatuto ético político por el cual debe accionar en la defensa y promoción de los derechos humanos. Pero también es cierto que esa acción nos permite reflexionar sobre el elemento que nos da nuestra singularidad como profesión-disciplina de las Ciencias Sociales: “la posibilidad del acceso permanente a la cotidianidad nos [...] permite replantear constantemente [...] [las] categorías de análisis y de intervención en lo social” (Gómez Hernández et al., 2014, p. 165).

Así, tal como lo entendemos desde el Grupo de Investigación Problemáticas socioculturales, en el Trabajo Social, profesión y disciplina, investigación-intervención constituyen dos caras de la misma moneda, debido a que la situación de *estar ahí*, justo donde ocurren las “cosas” -en la vida cotidiana, los territorios concretos- podemos sentir, advertir y pensar cómo los cambios se están produciendo en nuestras sociedades y también en las instituciones. Dicha cuestión, lejos de constituir una desventaja, configura el punto de apoyo desde el cual se pueden desarrollar intervenciones profesionales e investigaciones cualitativas.

Al momento de proponer a les estudiantes registrar subjetivamente “problemas sociales” desde los servicios sociales de instituciones de gestión público-estatal donde realizan su práctica de formación profesional supervisada (PFPS)⁴ es posible notar que, como afirma Weber Suardiaz (2010) un “problema social” se tramita institucionalmente -tanto en la academia como en las organizaciones/instituciones estatales y de la sociedad civil-.

En esa línea, el marco institucional/organizacional explícita la tensión posibilidad-imposibilidad (Cazzaniga, 2009) que se pone en juego en cada intervención, pero tiene

4. Desde la asignatura “Supervisión de las Intervenciones sociales”, las Prácticas de Formación Profesional Supervisada (PFPS) a realizar por estudiantes consisten en el acceso a dispositivos de instituciones, programas, organizaciones y políticas públicas que constituyen Centros de Prácticas en el marco de convenios y acuerdos. Allí, les estudiantes son acompañados por Lic. en Trabajo Social que cumplen funciones como Supervisores de Centros de Práctica. Les estudiantes seleccionan uno de esos Centros de Práctica para el desarrollo de su práctica de formación profesional.

consigo una ventaja: nos permite configurar “cuál” es o debería ser un problema y “qué” podemos hacer al respecto. Aunque, a decir verdad, también nos enfrentamos a un serio problema: las interpretaciones hegemónicas de la intervención, que la asumen como

dispositivos que sostienen como objetivo la «solución de los problemas sociales» mediante una parafernalia de técnicas, instrumentos y recursos, donde circula, de manera ilusoria, que su “buena” aplicación, o en todo caso una eficiente y eficaz aplicación, tendrá como resultado esa “solución” [...] heredero de las tradiciones positivistas, Trabajo Social arrastra —muy a pesar de las posiciones que bregan en otra dirección— aquellas improntas, tanto en lo que refiere a su ubicación en la división socio técnica del trabajo, como a las interpretaciones acerca de la realidad social, la racionalidad instrumental y el “alambrado” de las fronteras disciplinarias, entre otras. (Cazzaniga, 2009, p. 1)

Con todo, pensar desde lo “imposible” nos permite reconocer que la falta, la molestia, lo que no se logra, entre otras cuestiones, otorga una potencia transformadora a eso que clasificamos como imposibilidad y nos resguarda de caer en esas recetas, tecnicismos y el “deber ser” inexorable que tanto subsiste. Por consiguiente, lo “imposible” nos permite repensar el “desde donde” pensamos y nos habilita a incursionar en un pensamiento crítico que habilita posibilidades otras para “construir” un problema social. Ahora bien, ¿qué sucede cuando el proceso de definir un problema social implica en sí mismo un problema? ¿Cómo sorteamos esa dificultad?

CUANDO DEFINIR EL PROBLEMA SOCIAL SE CONSTITUYE EN UN PROBLEMA

Es bien sabido que la utilización de la categoría “social”, al ser empleada como adjetivo de la acción de intervenir y/o de investigar tiende a simplificar aquello que puede resultar muy complejo de sintetizar para dar cuenta de nuestras sociedades. De hecho, la uniformidad en el uso extendido y poco preciso de esta categoría repercute en los diferentes escenarios de la vida social profesional y académica.

Desde ya, el concepto de “problemas sociales” no pertenece de manera exclusiva a una disciplina, razón por la cual se presentan acepciones, a veces ambiguas y de difícil comprensión. Pues, “las cuestiones relativas a la vida social y a la acción social, se extienden a múltiples disciplinas científicas y humanas” (Campos Aldana; 2008, p. 1) denotan significados diversos por fuera del campo profesional-disciplinar del Trabajo Social que debemos prestar atención.

Oportunamente, Wayne Parsons (2007) sugirió que “la definición del problema es parte del problema” (p. 120). A decir de Grassi (2003) eso implica que “el problema es dependiente de su definición” (p. 22). Desde nuestra óptica, esta frase permite aclarar un

poco nuestro interrogante. Si consideramos que los problemas se construyen a partir de la interpretación que nosotros -en nuestro caso Trabajadores Sociales- hacemos de ellos, su construcción no está escindida del modo en que concebimos y consideramos el ordenamiento social vigente, así como los horizontes posibles hacia los que deseamos caminar.

Concurrentemente a Parsons, notamos en la lectura intencionada de las más de cuarenta presentaciones de problemas sociales que han realizado los estudiantes que cursaron las asignaturas durante el ciclo académico 2024, por lo menos cinco maneras existentes de definir los problemas sociales:

1. A partir de la escucha activa de “casos individuales- familiares” en las que se registran situaciones consideradas “similares”.
2. La interpretación y registro de un problema social en un legajo único -generalmente electrónico- incluido dentro de un sistema de registro estadístico unificado y como parte de un recurso de gestión administrativa utilizado por el Estado.
3. El reconocimiento de un conjunto de causas, de hechos considerados como origen y fundamentos del problema social, siendo los efectos aquellos que reconocemos como respuesta a una o varias causas. Una de ellas es mediante la técnica del “árbol de problemas” en el que desarrollan un mapa de relaciones causa- efecto de la realidad social, siendo una de las maneras más extendidas de entender y definir un problema social a partir de articular soluciones vinculadas a la definición de proyectos sociales tendientes a reparar, restituir derechos vulnerados y/o reconocer, promover y garantizar derechos.
4. El acuerdo respecto al modo en nominan los problemas sociales los diferentes niveles centrales del Estado en la formulación de políticas sociales.
5. La identificación de “vacíos” institucionales frente al abordaje de determinadas situaciones problemáticas.

En principio, estas maneras de definición de los problemas sociales constituyen, por decirlo de algún modo, una solución; no obstante, implican -en diferentes medidas- una simplificación de las matrices teóricas en las que se inscriben los mismos. Tiene sentido, ya que las políticas sociales en Argentina post transición democrática de 1983 trajeron consigo la burocratización y la tecnificación de las políticas sociales y la consecuente injerencia por parte de organismos internacionales de ayuda al desarrollo en la definición de problemas sociales, configuraron, a su modo, formas de definir qué o cuáles son los problemas, dejando de lado diversas temáticas que requieren ser examinadas y reflexionadas. En otras palabras, “[...] el ‘problema social’ [...] implica una serie de tramas complejas que es preciso conocer, analizar y recrear desde la singularidad de la intervención en diálogo con la propia trayectoria de ésta y de las distintas teorías explicativas de lo social” (Carballeda, 2010, p. 52).

De ahí que es necesario centrarse en la historicidad de los problemas sociales y su vinculación con procesos sociales más generales con base en el abordaje de las principales dimensiones que operan tanto en la construcción de los problemas sociales como en su desarrollo, y sirven de referencia para “construir” los “problemas sociales” mediante el reconocimiento de la relación entre expectativas y/o aspiraciones y las propias condiciones objetivas de vida que son “grados de desigualdad tolerable en una sociedad en momentos históricos particulares” (Albornoz y García Godoy, 2021, p. 2). En relación con ello, concluimos que resulta fundamental la construcción del vínculo con lo otro de la intervención.⁵ Es decir, si tenemos en cuenta, como sostienen las autoras siguiendo a Vallone (2010), que la construcción del problema social “nos remite a indagar sobre el conjunto de relaciones que tenemos las personas en una sociedad, en un momento histórico particular y el sistema de expectativas que poseemos en relación a la resolución de nuestros problemas cotidianos” (p. 2); se vuelve indispensable la consideración de las voces de los sujetos de la intervención en relación a la definición y construcción del problema social así como el reconocimiento de las posiciones que, como trabajadores sociales, ocupamos en relación a las categorías organizadoras de los múltiples sistemas de opresión: clase social, raza, género, orientación sexual, edad, entre otros, teniendo en cuenta que nuestra intervención implica también ocupar espacios de poder (Hermida, 2018; Dahul, 2022). En este sentido, los espacios de supervisión como ámbitos donde ejercitar la pregunta y reflexionar sobre el propio ejercicio se vuelven fundamentales (Dahul y Meschini, 2024; Meschini, 2018; Meschini y Rampoldi Aguilar, 2017; Meschini y Dahul, 2017).

PROBLEMATIZAR LO SOCIAL

La cuestión social y, a la par, el problema social, emergen como expresiones de cambio de época en que surgen conflictividades y se pierden los mecanismos de sostén, reciprocidad y solidaridad de diferentes grupos sociales que quedan fuera del proceso de modernización y de la supuesta integración social que forma parte de sus promesas incumplidas (Meschini, 2011). Es decir, si entendemos que la definición de un “problema social” está en relación con la “cuestión social”, es posible avanzar en una nueva vinculación entre ambas categorías con el campo profesional-disciplinar.

Aunque existen un aparente consenso al interior del colectivo profesional sobre el vínculo existente entre cuestión social, políticas sociales e intervención profesional, no

5. Al respecto sugerimos las lecturas de Fernández Mouján (2019) a quien recuperamos en la propuesta de trabajo docente, al retomar las propuestas de Freire y Fanon. Asimismo, a Arias (2016), de Paula (2016), Di Leo y Arias (2022) y Campana Alabarce y Hermida (2021).

siempre se la considera -como sugiere Rozas Pagaza (2010)- producto de una operación efectuada para explicar e interpretar las mediaciones socio-históricas en el marco de los distintos tipos de Estado existentes a lo largo del tiempo. Es más, frecuentemente nos encontramos con que la definición de un problema social deviene de esas mismas expresiones que relevamos anteriormente. En ese sentido, sugerimos problematizar lo social, ya que implica también examinar y distinguir qué implicancias tienen los

regímenes de dominación, los modelos económicos y los mecanismos y dispositivos que históricamente se fueron construyendo para dar respuesta a la cuestión social. En el desenvolvimiento de dicho proceso se encuentra imbricado la *intervención profesional* y las modificaciones que adquiere en tanto *campo problemático*. (Rozas Pagaza, 2010, p. 44)

Por tanto, si desde el Trabajo Social se asume que la intervención profesional construye dicho *campo problemático*, es posible pensar una vinculación teórico-práctica con base en las competencias teóricas, la capacidad argumentativa y la reflexividad que implica reflexionar sobre qué lugar ocupa le otre en la intervención profesional; formas en que el Trabajo Social afirma y pone en acto el carácter político de su accionar. Estas condiciones logran “problematizar el conjunto de las tensiones sociales a nivel de la sociedad y sobre la particularidad que ella adquiere en la trama micro social” (Rozas Pagaza, 2010, p. 47).

De ahí que, en las PFPS, en la proximidad con la vida cotidiana de los sujetos se “hacen carne” los problemas sociales y se expresan demandas singulares y autónomas que, si analizamos detenidamente, se vinculan a la relación macro-micro social, constituyéndose así en “problemas sociales” a en torno a los cuales será posible construir problemas de intervención, así como de investigación, considerando las lógicas particulares y a los movimientos metodológicos que cada proceso implica. De esa forma “problematizar” lo social implica una lectura e interpretación atenta a los cambios sociales que reconfiguran las sociedades actuales, vinculados a procesos de repliegue y/o de expansión del Estado en términos de reconocimiento y garantía de derechos; y a la emergencia de conflictos sociales y las tensiones/disputas entre sociedad civil- movimientos populares.

Así pues, debemos contribuir a que la problematización de lo social contemple la realidad sociohistórica en la cual estamos inmersos, atendiendo -fundamentalmente- a dilucidar sus múltiples significados y dimensiones para posteriormente “construir” (y no “encontrar” como si pre-existieran) la interpretación de los hechos sociales que nos permiten definir problemas sociales. De hecho, el “estar ahí” en los territorios, donde se generan interacciones entre los propios problemas sociales y las instituciones/organizaciones que intentan abordarlos (Meschini y Dahul, 2017), se configura un lugar clave y potente para la construcción de problemas de intervención y de investigación.

Ese *estar ahí*, también permite sortear esa supuesta objetividad que otorga la distancia operativa referencial, la cual, a nuestro juicio, no es más que uno de los tantos modos posibles de ejercer Trabajo Social. Así, desde la teoría social y el Trabajo Social comprendimos -de la mano de las epistemologías feministas (Haraway, 1991; Araiza Díaz y González García, 2017; Hermida, 2020; Hermida y Roldán, 2021) y de las tradiciones latinoamericanas como la sistematización de las intervenciones sociales (Meschini, 2018; Meschini y Dahul, 2017; Meschini et al., 2021; Parola y Linardelli, 2021; Jara, 2018; Cifuentes Gil y Pantoja Kauffmann, 2019)- que la cercanía óptima (Meschini et al., 2021), no es un impedimento para “construir” un problema social; sino más bien, nos posibilita (re)conocer los vínculos y contradicciones existentes en las relaciones sociales entre Estado-Mercado-Sociedad.

Desde nuestra óptica, esa implicación y cercanía del estar ahí, posibilita, como sostiene Haber (2011), “que haya un problema que nos cree a nosotros como investigadores [...] nos ofrece la posibilidad de decir que el mundo nos necesita” (p. 3). Como Trabajadores Sociales el estar allí nos brinda la posibilidad de construir un campo problemático que, en tanto problematiza el problema social que se produce en un sistema desigual, atravesado por múltiples sistemas de opresión, posibilita construir problemas de intervención o de investigación que nos permiten suspender el tiempo y hacer lugar a una profunda reflexión para volver a realizar propuestas ambos sentidos.

Ese movimiento dialéctico de pensar al problema en una complementariedad entre intervención e investigación, con cercanía y afectación, se convierte en un terreno fértil para la producción de conocimientos afectada que parta de y vuelva a ambas esferas. En otras palabras: nos permite resignificar el supuesto peligro que suponía estar allí (donde los problemas sociales se expresan más crudamente) para reconocerlo como potencia.

CIERRE

Es justo decir que la producción, almacenamiento y circulación de la información, comúnmente, se desarrolla un proceso mecánico o acumulación de datos. No obstante, se está discutiendo esto desde el Trabajo Social y, afortunadamente, las mediaciones teórico-conceptuales desde la disciplina promueven una implicación en la que se selecciona, filtra y construye información proveniente de lo real desde un lugar que deja de ser “neutro” (Fuentes, 2001). Estos procesos de construcción del problema social, reflexividad mediante, dan cuenta de mediaciones para comprender una situación problemática que es necesario explicitar, problematizar, argumentar. Allí, se puede descifrar, revisar y visitar desde que lentes interpretativos se (re)construye una situación problemática.

Es importante rescatar lo que refiere Hermida (2020) sobre la necesidad de revisar el carácter situado de las teorías que se emplean para examinar los problemas sociales, las tensiones/articulaciones que existen, y cómo se decodifican los mismos. En ese sentido, creemos que estamos ante un gran desafío: promover en la formación el reconocimiento y complejización del vínculo que se configura con los problemas sociales y, de igual modo, con los sujetos que los encarnan, asumiendo que dichos problemas nos conmueven (Martínez Coenda, 2017). Ese (con)mover nos permite reconectar nuevamente con el vínculo necesario que creemos es necesario construir entre intervención e investigación y dotar de sentido político nuestro ejercicio profesional. Dicho de otro modo, una “invitación a efectuar un esfuerzo teórico práctico de conocimiento y transformación; [...] el desafío es poder plantearnos qué realidad podría existir y cómo queremos que esa realidad que vivimos se constituya (Conti y Meschini, 2011, p. 64).

En síntesis, procuramos que esas escuetas reflexiones en torno a la construcción del problema social y la relación que como trabajadores sociales podemos construir entre problemas de intervención y de investigación sirva para considerar, aun con sus diferencias, su carácter complementario y potente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, Ana (2016). Instituciones, intervención y encuentro con el otro. *Revista de políticas sociales, Año 3, N° 4*. Disponible en: <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/254/216>
- Albornoz, A. & García Godoy, B. (2021). Reflexiones sobre la noción de problemas sociales. Perspectivas para la intervención del Trabajo Social. *Revista Margen, (100)*, pp. 1-8.
- Araiza Díaz, A. & González García, R. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, N° 38, septiembre diciembre 2017*, pp. 63-84. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297152673003.pdf>
- Auat, A. (2021). *Situación y Mediaciones. Nuestra democracia: entre populismo y neoliberalismo*. UNR editora/ Ed. Fundación Ross / CEDET.
- Campana Alabarce, Melisa & Hermida, Eugenia (2021). Asistencia y otredad: sujeto, Estado y derechos. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 5 (2021) Nro. 9*. ISSN 2591-5339
- Carballeda, A. (2008). La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. *Revista Margen, (48)*.

- Carballeda, A. (2010). La intervención social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *VI Época*, (1), pp. 46-59. Trabajo Social UNAM Ciudad de México.
- Cazzaniga, S. (2009). *Sobre la imposibilidad de la intervención profesional. Reflexiones para "poder" repensar* [Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social]. UNER, Paraná.
- Cazzaniga, S. (2015). Trabajo social: entre diferencias y potencialidades. *Tendencias & Retos*, 20(1), pp. 93-104.
- Cifuentes-Gil, R. & Pantoja-Kauffmann, G. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: sustentos, orientaciones, desafíos*. Editorial Brujas.
- Dahul, M. L. & Meschini, P. (2024). *Plan de Trabajo Docente Asignatura "Supervisión de las Intervenciones Sociales"*, Carrera de Licenciatura en Trabajo Social Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social UNMDP (Mimeo).
- Dahul, M. L. (2022). Niños y adolescentes trabajando: Reflexiones en los intersticios de la investigación y la intervención. *Cátedra Paralela*, (20), pp. 83-110. En <https://doi.org/10.35305/cp.vi20.329> (Original work published 30 de junio de 2022).
- De Paula, Celina (2016). Sobre cuidado, intervención profesional e instituciones. *Revista de políticas sociales*, Año 3, N° 4, pp. 43-47.
- Di Leo, Pablo & Arias, Ana. (2022). Tratame bien. La (re)construcción de lo común y lo público estatal en clave singularizada. *Argumentos. Revista de crítica social*, 26, pp. 186-218. En https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/224058/CONICET_Digital_Nro.31ed2527-8ac6-48e5-8ad0-0858f815cc94_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fernández Mouján, I. M. (2019). Paulo Freire en Argentina y sus legados en la educación popular. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), pp. 77-97. En <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.163842>
- Fuentes, M. P. (2001). Lo que el viento no se llevó... El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social [Material de cátedra]. En Escalada, Mercedes et al. (2024), *El diagnóstico social: proceso de conocimiento e intervención profesional* (pp. 141-152). Buenos Aires: Editorial Espacio. Disponible en <https://trabajosocialcongruposunlz.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/pl-000308registro-pilar-fuentes.pdf>
- Gómez Hernandez, E. (2014). *Diversidades y decolonialidad en el saber de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. Pulso & Letra Editores.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women*. Routledge.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena De Antropología*. (23), pp. 9-49.

- Hermida, M. E. (2020). La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despatricularizar. *Revista Libertas*. Vol. 20, (1), pp. 94-119.
- Hermida, María Eugenia (2018). Derechos, neoliberalismo y Trabajo Social. Por una reconceptualización descolonial del enfoque de derechos en la intervención profesional. En *XXIX Congreso Nacional de Trabajo Social: La dimensión ético-política en el ejercicio profesional: la revisión de las prácticas en la actual coyuntura*. FAAPSS-CPAS.
- Hermida, M. E. & Roldán, Y. (2021). Lo epistemológico es político. Del sentido común academicista a lo común sentipensado. En Scarpino, Pascual; Bonitanno, Ornella & Bonavitta, Paola (Comp.), *Escrituras anfibias: ensayos feministas desde los territorios de Nuestra América*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2021/10/EscriturasAnfibias.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE.
- Martínez Coenda, V. (2017). Investigar en situación. Aproximaciones metodológicas y otras imprecisiones. *RevIISE*, Vol. 9, (9), pp. 77-95.
- Meschini, P. (2011). Modernidad salvaje en Argentina. Condiciones y alternativas en torno al problema del trabajo. *Revista Cátedra Paralela*, (8), p. 129-150. Disponible en <https://catedraparalela.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/127/106>
- Meschini, P. & Conti, P. (2011). Aportes del enfoque marcuseano a la construcción filosófica del Trabajo Social contemporáneo. *Revista Hologramática. Año VII, Vol. 1, (15)*, pp. 43-66.
- Meschini, P. & Dahul, M. L. (2017). La sistematización de la intervención en lo social: Aportes del pensamiento descolonial a la producción de conocimiento en Trabajo Social. En Hermida, M. E & Meschini, P. (2017), *Trabajo Social y Descolonialidad*. Editorial EUDEM.
- Meschini, P. & Rampoldi Aguilar, R. (2017). Aportes de la supervisión de las intervenciones en lo social a la consolidación del proyecto profesional frente al avance neoconservador y neoliberal en Argentina. *Cátedra Paralela*, (14), pp. 25-43.
- Meschini, P. (2018). *Sistematización de la intervención en Trabajo Social. Experiencias y fundamentos para un debate por el pensar-hacer en Ciencias Sociales*. Editorial Espacio
- Meschini, P.; Fernández Moujan, I.; Sosa, T.; Rampoldi Aguilar, R.; Dahul, M. L.; Medvescig, F.; Pollini, O.; Brull, D.; Saba, M. M. & Muñoz, P. (2021). Alternativas al Monocultivo metodológico: implicancias y cercanías en los procesos de producción de conocimiento en Trabajo Social. En Martínez, S.; Meschini, P. & Agüero, J. (2021), *Entramados Epistemológicos en Trabajo Social. Contribuciones para un sentipensar-hacer situado, feminista, descolonial e intercultural*. Editorial La Hendija.

- Parola, R. N., & Linardelli, M. F. (2021). La sistematización en Trabajo Social y la epistemología feminista del punto de vista. Diálogos sobre la producción de conocimiento sustentada en experiencias. *Prospectiva, Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), pp. 71-92. Doi: 10.25100/prts.v0i31.10562
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica de las políticas públicas*. Miño y Dávila.
- Rozas Pagaza, M. (2010). La intervención profesional: un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *O Social em Questão*, (24), pp. 43-53.
- Soto Sulca, R. (Ed.). (2013). *Discurso y Poder en Stuart Hall*. Perú: Huancayo.
- Weber Suardiaz, C. (2010). La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social. *Revista Escenarios 15. Año 10, Nro 15*. La Plata, UNLP/Espacio Editorial

DERECHO A LA CULTURA Y DESCOLONIZACIÓN DE CONTENIDOS EN INTERNET: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN EXTENSIONISTA

MGTER. MARIO VILLARREAL¹

Este trabajo presenta una experiencia de formación articulada entre bibliotecas populares argentinas y la Universidad Nacional de Villa María, enfocada en proyectos de gestión cultural con impacto social.

A lo largo del texto, se aborda la extensión crítica como marco teórico, se contextualiza el rol territorial de las bibliotecas y se analiza su contribución a la cultura libre. Finalmente, se reflexiona sobre la formación de trabajadores sociales y su papel en la descolonización del espacio digital de internet.

DESARROLLO

LA EXTENSIÓN CRÍTICA

Como señala Tomassino (2016), desde la publicación de Freire en 1971, el concepto de extensión universitaria ha sido problematizado. Desde entonces ha sido también evidente que el problema conceptual-terminológico condensa y expresa “un conjunto de problemas teóricos, pedagógicos y políticos” (2016, p. 8). Siendo parte del amplio espectro de la vinculación social de las universidades, la extensión adquie-

1. Licenciado en Trabajo Social (Universidad Nacional de Córdoba- Argentina). Especialista en Investigación Educativa (FLACSO). Magister en Administración Pública (IIFAP de la Universidad Nacional de Córdoba). Docente e investigador de las universidades nacionales de Córdoba y Villa María (Argentina). Docente investigador Universidad Nacional de Villa María, Biblioteca Popular “M. T. de Calcuta”. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

re mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según diferentes contextos. En este sentido, la universidad como organización es condicionada y atravesada por aspectos históricos y coyunturales, su actuación es situada y no lineal. En esta línea podemos identificar varias miradas sobre la extensión universitaria. Una primera, predominante en la mayoría de las universidades latinoamericanas es la que sostiene que prácticamente todas las actividades que la universidad hace en el medio son “extensión”. Aquí la precisión conceptual (identidad) de la extensión es mínima o inexistente, y la concepción predominante es la de la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica.² Esta concepción se contrapone con otra tendencia extensionista que retoma y articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana). Aquí existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y su diferenciación de otro tipo de actividades universitarias en el medio. Esta tendencia extensionista ha tenido, en los últimos años, diversas expresiones según diferentes contextos universitarios.

Segun el autor:

Objetivamos estos dos modelos, el difusionista-transferencista y el de la extensión crítica, en atención a los siguientes criterios: cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa) a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético-políticos.

Busca una vocación transformadora que rompa con la formación profesionalista alejada del compromiso social, generando universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. En este sentido explicitamos que la experiencia desarrollada ancla en esta última concepción.

BIBLIOTECAS POPULARES Y TERRITORIO

Una biblioteca popular (BP) es por esencia una organización de personas que es fundada, sostenida, dirigida y desarrollada por vecinos y vecinas de un barrio o localidad

2. La concepción difusionista-transferencista se alinea con una visión más tradicional y hegemónica de la universidad, donde el conocimiento fluye unidireccionalmente desde la institución hacia la sociedad, perpetuando las lógicas coloniales de saber y poder.

que, respondiendo a la necesidad de contar con una biblioteca, deciden comprometerse y organizarse para llevarla adelante, sumando el esfuerzo que cada uno pueda brindar en un marco de libertad, igualdad y solidaridad entre ellos.

Su labor se enmarca en territorios entendidos como espacios dinámicos y conflictivos, donde interactúan identidades, saberes e instituciones (CLAEH, 2002). Recuperamos aquí la definición de territorio desarrollada por CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana) en el contexto del desarrollo local. Para este centro, el territorio

Es el espacio significativo para el grupo que lo habita, con el cual los individuos generan una relación profunda en la conciencia. Es un espacio de carácter pluridimensional: una identidad social e histórica, un espacio económico y de empleo, de hábitat, un espacio geográfico delimitado por una comunidad de intereses y con una potencia de solidaridad interna para potenciar el desarrollo. Es un lugar donde las personas interactúan, se relacionan y donde las instituciones públicas y privadas intervienen regulando el accionar de la sociedad. (Gallichio, 2002, p. 29)

Tomamos este concepto de CLAEH porque conceptualiza de manera novedosa y con una mirada latinoamericana aspectos que hacen al desarrollo local. El territorio es un espacio abierto y “vivo” ya que para Arocena “dentro” del territorio uno puede identificar sistemas de acción con lógicas propias que le otorgan sentido a las prácticas e interacciones que se dan en el territorio.

Entendemos entonces al mismo como un espacio socialmente construido y por ende plausible de transformar, modificar. No es un mapa que reproduce de manera fotográfica y lineal sino que presenta singularidades a cartografiar, por ejemplo, cuerpo-territorio, saberes-territorio, etc.

El territorio es construido, transformado y constituido por diferentes identidades y es apropiado de manera desigual por las mismas, no todos le adjudican por ejemplo a los espacios públicos el mismo valor o peso dentro de sus recorridos cotidianos. Por último, es importante señalar que todos los territorios se encuentran atravesados por el devenir histórico y las culturas que los habitaron y habitan.

Aquí cabe señalar que la dinámica del territorio nunca es armónica sino conflictiva. El cruce de las lógicas implica procesos de choque, alianzas y negociaciones entre los múltiples actores. Si bien se considera que es inviable la “gestión del territorio” en clave técnica si es interesante esa construcción en clave política.

El territorio es el contexto de las prácticas de las BP y también de las intervenciones extensionistas.

WIKIMEDIA Y ESTRATEGIAS DE LAS BIBLIOTECAS POPULARES

Las bibliotecas populares argentinas dan respuestas a su entorno, brindan a sus comunidades bienes culturales y educativos a los que de otra forma no podrían acceder. En este sentido, el uso de herramientas tecnológicas y plataformas digitales libres como Wikimidia³ pueden ser de gran ayuda para el desarrollo de proyectos culturales que preserven y difundan el patrimonio local, promuevan la educación cultural y fomenten la lectura.

Para lograr estos objetivos, es fundamental contar con una gestión de proyectos adecuada que permita planificar, ejecutar y evaluar las diferentes acciones que se desarrollen en el marco de los proyectos culturales. Esto implica pasar de las actividades aisladas a los proyectos institucionales que involucren a la comunidad y al contexto. Es por esto que la capacitación en gestión de proyectos culturales mediados por Wikimedia para bibliotecas populares buscò brindar a los participantes las herramientas necesarias para llevar adelante con éxito proyectos culturales significativos para el contexto local.

El rol de los proyectos de Wikimedia es promover el conocimiento libre, bajo la convicción de que el conocimiento le pertenece a la humanidad en su totalidad, y por tanto todos y todas tenemos que poder acceder a él de manera libre y gratuita no sólo para conocer sino también para reconstruir y resignificar nuestra historia participativamente.

Las BP se enmarcan profundamente en los conceptos de cultura popular y comunitaria, actuando como espacios clave para la descolonización del saber y la promoción del acceso libre al conocimiento. Un concepto que nos permite orientar las prácticas es el término de ciudadanía digital, cuya definición aún no goza de un consenso generalizado. Citamos a Terry Hecik, quien la define de la siguiente manera: “Hábitos, acciones, patrones de consumo que impactan en el contenido y comunidades del ecosistema digital” (Heick, 2018). Por otro lado, la definición de Mark Ribble y Marty Park (2019) es la siguiente: “la ciudadanía digital es el desarrollo continuo de normas que propicien un uso responsable, correcto y empoderado de la tecnología”. Ahora bien, de estas definiciones se desprenden varias aristas para ser analizadas: acceso, comunicación, equidad, derechos, salud, autocuidado, responsabilidades, comercio, educación (Ribble y Park, 2019).

Por ello entendemos que la cultura digital es participativa y nosotrxs, sus ciudadanxs digitales con derechos y responsabilidades, y que podemos llevar adelante estrategias,

3. Wikimedia Argentina es una organización no gubernamental que “promueve la educación y el acceso a la cultura, genera espacios de formación sobre Derechos Humanos en Internet y trabaja para incorporar más voces diversas que representen la realidad y perspectiva latinoamericana, especialmente de Argentina, en la construcción de conocimiento libre”. Sus principales ejes de trabajo son: género, diversidad e identidades en contenido local y activismo digital y formación de comunidades.

iniciativas y proyectos que fomenten una democratización en los territorios no solo comunitarios sino digitales.

Las BP, al igual que otras instituciones culturales, tienen el potencial de recuperar y visibilizar el patrimonio y los saberes de los territorios y comunidades. Esto implica una “justicia epistémica” que busca subvertir la jerarquización del conocimiento y promover el aprendizaje y el intercambio de saberes con un enfoque decolonial.

Las BP son vitales para la descolonización cultural al ser espacios de encuentro dialógico y construcción colectiva de saberes. Su compromiso con el acceso al saber acumulado y a los saberes propios de las comunidades, junto con la adopción de principios de la Cultura Libre y el Copyleft (como licencias abiertas y la difusión de contenido digital accesible) les permite desafiar las lógicas hegemónicas de producción y distribución cultural.

CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado final, proponemos algunas líneas de reflexión que giran en torno a dos ejes principales: la articulación de las bibliotecas populares con lo digital/virtual y algunas consideraciones para pensar la formación de lxs trabajadores sociales desde una perspectiva crítica. El trabajo adopta un enfoque que interconecta diversas dimensiones del conocimiento (teórico-metodológico), la acción (operativo-instrumental) y el horizonte de sociedad al que aspiramos (ético-político). Esta es la apuesta de nuestra propuesta, reconociendo a los individuos como sujetos y protagonistas.

POTENCIAL BIBLIOTECAS POPULARES Y LO DIGITAL/VIRTUAL

Es necesario introducir algunos conceptos que permitan que esta construcción de conocimientos en internet sea colaborativa, abierta y lo más diversa posible. Estos son el acceso abierto, la ciencia abierta y la cultura libre, conceptos sumamente importantes que se irán entrelazando con estrategias, procesos y normativas.

La cultura libre como un movimiento heterogéneo de autores, realizadores, creadores que considera a la cultura como una construcción colectiva y por ello no puede estar limitada al copyright. “Los bienes intelectuales son sociales, productos de un contexto, de múltiples influencias. Nada se crea de la nada” (Racioppe, 2016, p. 3).

¿Qué beneficios trae a la sociedad? La perspectiva de la cultura libre, así como el acceso abierto, contribuye a garantizar los derechos culturales: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Art. 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).

En este sentido es importante que la biblioteca tenga una estrategia digital que contribuya a generar comunidad y pertenencia. Pero para ello es necesario trascender esa mirada instrumental para incorporar una perspectiva ética-política, es decir, reflexionar sobre “por qué hacemos lo que hacemos”. Esta perspectiva nos anima a trabajar activamente por sociedades democráticas, por los derechos culturales de todxs, superar la desigualdad, en definitiva una sociedad emancipada.

DERECHO A LA CULTURA Y DECOLONIZACIÓN DE CONTENIDOS EN INTERNET Y EL TRABAJO SOCIAL

Incorporar los debates de Trabajo Social en la decolonialidad digital implica una profunda revisión de las prácticas, teorías y marcos conceptuales de la profesión, conectándolos con las críticas a la matriz moderno-colonial del poder y el saber, y con las transformaciones y desafíos que presenta el entorno digital.

Se reconoce que el entorno digital puede perpetuar lógicas coloniales a través de la infomedia, la proliferación de noticias falsas, la infoxicación y la desinformación. Las tecnologías, aunque aparentemente neutras, son producciones sociales atravesadas por relaciones de poder, y pueden contribuir a la fragmentación y a la imposición de una racionalidad dominante

El Trabajo Social, desde una perspectiva decolonial, se compromete con la transformación social emancipadora, lo que implica un esfuerzo continuo por desnaturalizar los patrones de pensamiento adquiridos, aprender a desaprender lo eurocéntrico y reaprender en la interacción con otras culturas. Es una invitación a reinventar la profesión en clave anticolonial, posicionándose a favor de los sectores populares diversos, con una clara conciencia política y ética en un mundo cada vez más mediado por lo digital.

La formación integral de universitarios busca superar la formación profesionalista meramente técnica y alejada del compromiso social, generando universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas.

La extensión crítica ofrece un modelo para la formación en Trabajo Social que va más allá de la transmisión de conocimientos, promoviendo una relación dialógica con la sociedad, una construcción colectiva de saberes y una praxis comprometida con la transformación de las realidades de dominación y desigualdad, elementos fundamentales para un Trabajo Social decolonial y emancipado

La formación profesional de trabajadores sociales implica una mirada que supere la endogamia universitaria y tenga un horizonte emancipador atendiendo al mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores afectados por un desarrollo desigual que debe ser enfrentado de manera integral y multiactoral. Esta necesidad de compromiso urgente con los problemas concretos que hoy tiene la sociedad latinoamericana, debe llevar a la Universidad a interactuar con una profunda actitud ética, reformulando las diferentes

modalidades de acción comunitaria, observando los resultados en los distintos escenarios de intervención y el impacto en la formación de profesionales con compromiso social. Presentamos este trabajo como una herramienta política que contribuya a reflexionar sobre la posibilidad de transformación de la Universidad y de la Sociedad.

Esperamos aportar por una sociedad justa y para ello es importante actuar, moverse. Lxs invitamos a ponernos en movimiento, a producir y crear historia como acto de afirmación de la identidad indispensable para acceder a la ciudadanía. Este trabajo invita a repensar la universidad y las profesiones como agentes de cambio, capaces de generar conocimientos situados y acciones colectivas. La articulación entre bibliotecas populares, herramientas digitales libres y formación crítica evidencia que otra internet es posible: una plural, diversa y descolonizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Comunicación Austral*, 10(2), pp. 395-411. En <https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer>
- Gallichio, E. (2002). *La construcción del desarrollo local en América Latina. Análisis de experiencias*. Montevideo, Uruguay: IAF–ALOP–CLAEH.
- Gemetto, J. (2012). Introducción: cultura, sostenibilidad y procomún. En Beatriz Busaniche et. al., *Arte y cultura en circulación: introducción al derecho de autor y las licencias libre*. Argentina: Ártica–Centro Cultural 2.0.
- Heick, T. (2013). *The definition of digital citizenship*. Teachthought. <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/the-definition-of-digital-citizenship/>
- Lion, C.; Kap, M. & Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: Alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), pp. 130-155. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.768>
- OCDNet (2018). *Manifiesto de ciencia abierta y colaborativa*. <https://www.sisbi.uba.ar/article/manifiesto-de-la-ciencia-abierta-hacia-una-ciencia-abierta-inclusiva-para-el-bienestar>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Pakman, M. (1995). Redes: una metáfora para la práctica de intervención social. En E. Dabas & D. Najmanovich (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil* (pp. 294-302). Paidós.
- Pantanali, S. (2015). *Estrategias profesionales: vías de construcción del proyecto ético-político del Trabajo Social en Argentina. 1a ed.* Argentina: Editorial Dynamis.

- Racioppe, B. (2015). *Cultura libre y copyleft. Una actitud para (re)pensar la producción artística y cultural* [Tesis de doctorado]. UNLP, Argentina.
- Ribble, M. & Park, M. (2020). *Making digital citizenship stick*. Techlearning. <https://www.techlearning.com/resources/digital-citizenship-framework-updated>
- Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, N° 67, enero-marzo 2016, pp. 7-24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Villarreal, M. (2014). Intervención profesional, participación y ciudadanía en el ámbito comunitario. *Abordajes*, 2(1). <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/235>

DOCUMENTOS

- Whose Knowledge (2021). *Descolonizar los datos estructurados de internet*. <https://whoseknowledge.org/wp-content/uploads/2022/04/DTI-SD-report-SPANISH.pdf>
- Wikimedia Argentina (2021). *Unidad 1. Cultura en clave digital*. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Curso_”Cultura_para_Abrir”_\(1era_ed.\)_-_Unidad_1.pdf](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Curso_”Cultura_para_Abrir”_(1era_ed.)_-_Unidad_1.pdf)

DESCOLONIZANDO LA FORMACIÓN PROFESIONAL. ANÁLISIS CRÍTICO DEL ESTADO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

ROXANA PAEZ
ESTEBAN PEREYRA
MARIANA MORENO¹

INTRODUCCIÓN

La presente sistematización aborda la experiencia del Módulo de Estado y Políticas Públicas, parte integral de la Diplomatura en Intervención Socio-Comunitaria, en el marco de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Esta experiencia formativa se llevó a cabo en modalidad virtual entre los meses de julio y agosto de 2021, bajo la coordinación de un equipo docente compuesto por tres integrantes.

En consonancia con los propósitos generales de la Diplomatura: orientada a fortalecer la intervención socio-comunitaria desde enfoques situados, críticos y con un fuerte anclaje territorial; el objetivo general del módulo fue ofrecer una cartografía de los principales debates contemporáneos relativos al cruce entre Estado y políticas públicas, así como sus efectos e incidencia en los procesos de intervención. Entre los objetivos específicos se propuso: revisar críticamente saberes previos, articular contenidos de módulos anteriores, analizar intervenciones desde los enfoques de derechos humanos, género y decolonialidad, y abordar las relaciones entre Estado y sociedad civil a partir de las estrategias de incidencia de organizaciones de base y movimientos sociales.

La experiencia se inscribió en un proceso de formación que, partiendo de una lectura crítica de la estatalidad latinoamericana, atravesada por matrices de dominación colonial,

1. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca. Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES-CONICET), Argentina Proyecto SCYT/UNCA Función social, económica y política de la política social y los derechos humanos en la provincia de Catamarca en el periodo 2024-2025. Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

patriarcal y capitalista (Ouviaña, 2024), propició el despliegue de *giros feministas* en las prácticas de enseñanza e intervención. Estos giros emergen como resultado de reconocer al Estado como una construcción histórica entramada en relaciones de poder que excluyen y jerarquizan. Desde allí, los aportes de los feminismos populares, comunitarios y decoloniales habilitaron nuevas formas de pensar la formación profesional como un espacio de disputa, incorporando dimensiones afectivas y corporales a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el proceso formativo fue transitado como un entrecruce entre lo académico y lo territorial, entre lo individual y lo colectivo, entre la razón y el sentipensar, donde el cuerpo, la emoción y la memoria se posicionaron como dimensiones legítimas de producción de conocimiento.

Por lo tanto, a lo largo del desarrollo del módulo, se generó un proceso reflexivo centrado en visibilizar los colonialismos internos en los procesos formativos y en promover giros feministas en la intervención socio-territorial. La experiencia aporta a la formación en Trabajo Social, fortaleciendo la construcción de conocimientos situados y el tejido social en territorios vulnerados.

El presente artículo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se desarrolla el marco metodológico desde el cual se aborda la sistematización.

En segundo lugar, se presenta la experiencia formativa, desglosada en tres momentos: antes, durante y después del proceso, abordando criterios pedagógicos, contenidos críticos y feministas, estrategias didácticas, aportes conceptuales, formas de participación e impactos y proyecciones surgidas.

El tercer apartado se dedica a una reflexión crítica sobre el proceso, donde se problematizan los resultados alcanzados, se indagan tensiones, contradicciones y aprendizajes. Se analizan los desafíos metodológicos, y las resistencias encontradas.

En el cuarto apartado se presentan las conclusiones sobre las potencialidades y límites de incorporar giros feministas, decoloniales y de derechos humanos en la formación política y comunitaria, y sobre cómo estos enfoques transforman las formas de enseñar, aprender e intervenir.

METODOLOGÍA

El proceso de enseñanza-aprendizaje vivenciado, en tanto conjunto de instancias planificadas y emergentes que articularon momentos de exposición teórica, intercambio dialógico, producción colaborativa y acompañamiento pedagógico, orientadas a la apropiación crítica de herramientas conceptuales para la elaboración de proyectos sociales, es analizado a partir de herramientas metodológicas que, en nuestro caso, se sustentan en los aportes teóricos de Oscar Jara (2011) en torno a la sistematización de experiencias.

Entendida como un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica. Se basa en reconstruir y ordenar factores objetivos y subjetivos de la experiencia para extraer aprendizajes y compartirlos, promoviendo una transformación personal en la manera de pensar, actuar y sentir. Esta metodología no busca generalizar resultados, dado que trabaja sobre prácticas específicas

Para abordar la sistematización, seguimos los cinco pasos propuestos por Oscar Jara (2006). El primer paso es vivir la experiencia que se pretende analizar, en este caso, el Módulo de Estado y Políticas Públicas de la Diplomatura en Intervención Socio-Comunitaria en la UNCa.

El segundo paso consiste en formular preguntas iniciales que orienten el proceso, donde centradas en mejorar nuestra militancia político-académica desde una perspectiva feminista, nos preguntamos: ¿Cómo se vivenció, desde los cuerpos, emociones y experiencias de lxs participantes, la incorporación de una mirada feminista al análisis crítico del Estado y las políticas públicas? ¿Qué condiciones posibilitaron o restringieron la incorporación de giros feministas en la formación, y qué efectos produjo esta orientación en la construcción colectiva del conocimiento? Estas preguntas nos plantearon la necesidad de recuperar sentidos, prácticas y reflexiones que emergieron en el proceso.

El tercer paso es la reconstrucción ordenada del proceso vivido, para eso nos servimos de los registros como cuadernos de campo, fotografías, videos, periódicos y redes sociales. Utilizamos como guía de análisis el criterio PATE (Personas, Actividades, Tiempo y Espacio), propuesto por Guber (2004), permitiéndonos identificar lo siguiente. Personas: participaron dos comisiones A y B, con un total de 73 personas, provenientes del ámbito público, organizaciones sociales y territorios de toda la provincia de Catamarca. Actividades: incluyeron clases teóricas, debates colectivos, producciones colaborativas y consignas que articularon teoría y experiencia. Tiempo: el módulo se dictó en julio y agosto, con clases regulares los sábados y encuentros burbuja de acompañamiento. Espacio: se desarrolló en modalidad virtual mediante aulas, videollamadas y grupos de WhatsApp.

Esta reconstrucción nos permitió identificar tres momentos claves de la experiencia: la planificación del módulo (senti-pensarnos antes), el desarrollo de los encuentros (senti-pensarnos en el proceso), y las reflexiones posteriores (senti-pensarnos después).

En el cuarto paso, denominado reflexión de fondo, nos propusimos interpretar críticamente lo sucedido, indagando en sus causas, tensiones, relaciones y contradicciones. Este análisis se realizó articulando dimensiones subjetivas, políticas y pedagógicas, y contempló tanto las experiencias colectivas como los procesos individuales implicados en la práctica.

Finalmente, el quinto paso implica formular las principales conclusiones y comunicar los aprendizajes a través de productos diversos, que permitan socializar los resultados del proceso de sistematización. El módulo operó como un espacio para visibilizar voces históricamente silenciadas y fortalecer prácticas de intervención ancladas en la realidad

concreta de los territorios. Como producto de este proceso, elaboramos este artículo como forma de comunicación y proyección de lo vivido.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

SENTI-PENSARNOS ANTES

La planificación de la propuesta del Módulo Estado y Política Pública, contó la selección conjunta del equipo docente de marcos teóricos y actividades, pero también con espacios de diálogo y validación de los intereses y preocupaciones de lxs participantes para ajustar contenidos y metodologías. Para ello, se generaron, por ejemplo, actividades previas a los encuentros, donde se propuso que lxs estudiantes compartieran relatos, imágenes o registros audiovisuales sobre políticas sociales en sus territorios. Este insumo fue considerado como orientador y disparador para el análisis colectivo en el aula, conectando la teoría con las vivencias concretas de lxs estudiantes.

En tal sentido, se hizo hincapié en las perspectivas de Género, Decolonial, Marxista y la de Derechos Humanos para el análisis del Estado y las Políticas Públicas. Entre los temas a abordar, se encontraba especialmente una invitación a la problematización de la raza, clase, y género en las estructuras del Estado, así como en el diseño, formulación, implementación, evaluación, monitoreo de las políticas públicas.

En cuanto a enfoque didáctico-pedagógico, pese a la virtualidad, se planificó un trabajo dialógico y de carácter problematizador en donde la pretensión estuviera puesta en la producción colectiva del conocimiento y no en la mera transferencia de saberes. Para ello nos inspiramos en la educación como práctica de la libertad y la pedagogía de la pregunta propia de la praxis ético-política de Paulo Freire.

En tal sentido, planificamos exponer ideas teóricas 15 minutos con el soporte de power point y 10 minutos para el debate, la problematización, la producción colectiva del conocimiento. Esto se hizo considerando las experiencias de trabajo socio territorial de lxs participantes; todxs ellxs vinculadxs a trabajos en organizaciones de base territorial, movimientos sociales, dependencias del Estado, y profesionales sin empleo.

En tanto el Módulo tenía lugar en el marco de la diplomatura mencionada, la idea era en esta ocasión trabajar sobre el componente de la fundamentación del proyecto de intervención sociocomunitaria. El módulo que nos encontrábamos planificando, venía a constituir en ese sentido, una pieza más de ese proceso. La organización quedó planteada en términos del desarrollo de dos sesiones de encuentros de clase, y dos sesiones de trabajo burbuja.

Los contenidos temáticos de las sesiones 1 y 2 eran los siguientes:

Concepto de Estado, Políticas públicas. Incidencia en la Política Pública. Conte-

nidos. Concepciones del Estado (Gramsci, Zabaleta, Ellen Meiksins Wood, Quijano, Ozlak-O'Donnell) Perspectiva feminista Políticas públicas (Fernández y Rozas Pagaza) Estatuto político de las necesidades (Nancy Fraser) La incidencia de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales en políticas públicas (Fraser).

Modelos políticos de Estado. Políticas sociales del milenio-enfoques; Políticas sociales. Perspectivas (Sonia Fleury, Alejandra Pastorini) Ingreso ciudadano, Enfoques de Derecho, Enfoque de Género, Enfoque Decolonial, Áreas de intervención (trabajo, juventud, niñez, mujeres, diversidad, adultos mayores, etc).

Los contenidos temáticos de los encuentros burbujas 1 y 2 eran los siguientes:

Guía para el diseño de la fundamentación. Contenidos: Naturaleza y urgencia del problema que se pretende resolver. Prioridad que se le concede a la solución de ese problema. La naturaleza de la estrategia para la acción.

La fundamentación de un proyecto socio-comunitario. Contenidos: Los recursos internos y externos asignados para la solución del problema. La justificación en sí del proyecto. La evaluación del riesgo cualitativo y los problemas potenciales.

Los encuentros burbuja se constituyeron como instancias pedagógicas de acompañamiento situado y personalizado de lxs participantes en el proceso de elaboración de sus proyectos de intervención. En estos espacios, lxs estudiantes ocupaban un rol protagónico, ya que eran ellxs quienes marcaban el ritmo y la orientación de los encuentros a partir de sus inquietudes, necesidades y avances en la escritura.

SENTI-PENSARNOS EN EL PROCESO

Partiendo del reconocimiento de que el proceso aquí presentado fue construido de manera colectiva, resulta importante mencionar los aspectos organizativos que han predominado para su desarrollo. La propuesta se enmarcó en la necesidad de trabajar no solo en términos de trayecto formativo en un sentido exclusivamente teórico, sino que también se enfocó en la recuperación y revalorización de experiencias e intervenciones territoriales.

Bajo tal propósito en los momentos de exposición, debate y producción se trabajaron temas relativos a: las diferentes teorías sobre el Estado y las políticas públicas, en relación a la complejidad de la trama de nuestra sociedad actual y el contexto social, político, económico y cultural en el que nos encontramos. A través del mismo, se prestó especial atención a la práctica política de lxs participantes en los territorios, fundamentales en los procesos de intervención.

Los encuentros previamente planificados, contenían un importante espacio de debate y reflexión, a partir de los mismos se otorgaba una preponderancia especial a las experiencias y trayectorias personales y colectivas de lxs participantes, en vinculación a

sus modos de comprender y analizar el Estado y las políticas públicas, en términos de conocimiento y vinculación directa con lxs actores sociales de los diferentes territorios. El proceso propuesto alentó a la producción colectiva a través de herramientas digitales de amplia expresión. Padlet fue una de ellas, donde mediante la construcción de “muros” se comenzaban a pintar las sombras de una necesaria visibilidad (De Sousa Santos, 2020).

Esto se constituyó como una práctica de elaboración y reconstrucción colectiva valiosa, de nombramiento y validación de temas e historias, de memorias de grupos oprimidos y de palabra comunicadora. La cuestión de la expresión tuvo un significado fundamental, pues desde éstos se reconoció el silenciamiento social de las mujeres, lxs niñxs, las personas mayores, las personas con discapacidad, las disidencias, los pueblos originarios, entre otrxs, su falta de legitimidad como interlocutores, la desvalorización de sus narraciones en los diferentes espacios sociales y lo inaudible de sus voces dentro de la organización social capitalista, colonialista y patriarcal. Es mediante la recuperación de tales narraciones que fue posible comenzar a definir los impactos que cada uno de los encuentros iban generando en sus procesos personales y comunitarios.

En este sentido, el proceso también habilitó una recuperación de la memoria como práctica política y pedagógica. Memoria entendida no sólo como evocación del pasado, sino como acto colectivo de reescritura y revalorización de las experiencias. Esta dimensión fue significativa al incorporar un giro afectivo-sensorial en la construcción de conocimientos, reconociendo los cuerpos, las emociones y las vivencias como fuentes legítimas de saber. Las críticas y rupturas a las dicotomías tradicionales: razón-emoción, mente-cuerpo, público-privado, que nuestras opciones teóricas y metodológicas propiciaron, pusieron en escena la importancia y el rol de las emociones en el entramado social.

Es así que se fue logrando un espacio para re-pensar la propia práctica. Es decir, los diferentes aportes de este espacio, fueron derivando en la producción de la fundamentación de cada uno de los proyectos de intervención, reconociendo el modo en cómo, tales políticas públicas en su llegada eficaz (o no), contribuyeron a la reconstrucción o surgimiento de sus propuestas de intervención.

Desde este lugar hablamos de las posibilidades de los giros feministas en la producción de conocimientos, porque como resultado de todo el proceso vivido, en el que el Módulo de Estado y Políticas Públicas fue parte, lxs participantes plantearon a través de sus proyectos la necesidad de incorporar determinadas perspectivas. Esto tiene que ver con ciertas epistemologías críticas, que proporcionaron un marco de trabajo particular, así surgieron propuestas vinculadas, por ejemplo, a la generación de talleres sobre gestación, parto y puerperio centrados en el respeto y la fisiología, la creación de dispositivos de sensibilización sobre la salud menstrual o el desarrollo de dispositivos de intervención en salud sociocomunitaria en géneros, mujeres y diversidad. Todo ello como una forma de avanzada de nuevas propuestas que trascienden las formas tradicionales de hacer polí-

tica y comunidad, entre quienes abrazan las posibilidades de transformar un orden social desigual, injusto, profundamente resistente al cambio y muchas veces (a)doliente de la realidad social. Desde allí se propiciaron espacios donde lo que se siente, se recuerda y se nombra, encuentra un lugar en el proceso formativo.

SENTI-PENSARNOS DESPUÉS DE TRANSITAR LA EXPERIENCIA

En contradicción a lo que proponen los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, es posible afirmar, en función de la experiencia vivida que la producción de conocimientos, no necesariamente remite a ámbitos o personas academicistas, sino que, por el contrario, el impulso y giro, en este caso feminista se desarrolló a partir de un fuerte componente territorial. Tales conclusiones fueron extraídas de las memorias construidas con lxs participantes, donde la comprensión del Estado y las políticas públicas fueron forjadas a partir de la expresión y/o eco de situaciones que repercutieron en la creación de sus propuestas, situaciones de constantes violencias y sufrimientos propios de la vida en el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Con esta propuesta, se dio paso a la promoción de experiencias sensitivas y de búsqueda de aprendizajes que incorporaran los sentidos, sin que ello signifique desentendimiento de la cuestión central de este módulo, de hecho y en función de ello, sostenemos, que los enfoques de género, decolonial y derechos humanos son constitutivos de la política social por su raíz institucional y su normatividad jurídica, lo cual otorga racionalidad y previsibilidad al tratamiento de los problemas complejos de su campo, así como también certeza y legitimidad a las decisiones y acciones políticas orientadas a su resolución en clave de democracia y transformación.

En esta clave, planteamos como consigna elaborar una breve reflexión que nos permita construir memoria de lo que les dejó el Módulo Estado y Políticas Públicas, que aportes se pudieron retomar en relación a sus experiencias en la intervención socio-comunitaria. Se propuso colocar esto en el sistema padlet, adjuntando una canción, video, imagen, poema, etc. Algunas de las reflexiones nos han trazado estos senti-pensares:

E1:[...] Buenas tardes a todxs!! Mi nombre es Florencia, y sin duda este módulo (y todos los que venimos cursando) me dieron más herramientas para mi trabajo diario, ya que continuamente realizan aportes desde una perspectiva feminista mostrándonos todo aquello que no debemos pasar por alto en nuestras intervenciones. Abordar la teoría desde una perspectiva crítica, decolonial y feminista, nos permiten problematizar el contexto en el que nos encontramos interviniendo y repensar en este sentido nuevas estrategias de intervención. El contexto actual necesita de manera urgente problematizar y repensar la forma de intervenir que llevamos a cabo, se necesitan más espacios-tiempos de encuentro para la construcción colectiva de conocimiento desde las experiencias

de trabajo y luchas por la reivindicación de derechos; espacios tiempos bien guiados y contruidos con afecto, por eso muchas gracias por los aportes.

E2:[...] Camila: Primero quiero expresar gratitud hacia los profes del módulo de Estado y Políticas Públicas. Excelentes docentes, con una mirada actual de las cosas y siempre dispuestos a ayudar en cualquier duda, abiertos al diálogo y a la escucha. Desde que me enteré de la diplomatura estuve sumamente interesada y hoy llena y supera mis expectativas. Nací y crecí en una familia cristiana ortodoxa, donde impera el machismo y desde chica supe que algo no estaba bien. No era normal la desigualdad de roles y derechos. A medida que fue pasando el tiempo, todo fue evolucionando, no sólo en lo social sino también en mi casa, por suerte y gracias a la lucha constante de las mujeres, de las féminas. Este módulo y sobre todo los títulos “Estado y feminismo” “Ley Micaela” me hizo conocer más aún sobre dónde estamos parados y hacia dónde vamos. Y me hizo reflexionar (recién ahora que tengo 29 años) que no es casual que siempre las que están a cargo de merenderos, comedores sean compañeras. Ojalá, algún día, lleguemos a esa sociedad, a ese modo de pensar y actuar que tanto soñamos. Donde la vida de ninguna compañera sea arrebatada y donde el Estado esté presente por y para todxs. Comparto la canción Ella, dedicada a todas las personas presentes y ausentes.

INTERPRETACIÓN O REFLEXIÓN CRÍTICA. ¿POR QUÉ SUCEDIÓ LO QUE SUCEDIÓ?

En los encuentros desarrollamos varias estrategias que, a nuestro entender, explican los resultados que hemos tenido: 1) comenzar e irnos al recreo, así como concluir cada encuentro con música folclórica, del altiplano, cumbia, o rock nacional. Las músicas estuvieron pensadas para provocar el sentipensar recuperando la melodía, armonía, ritmo y la lírica. Desde nuestro punto de vista, fue un acierto en tanto, todxs o la gran mayoría manifestaron disfrutar mucho esas instancias; 2) nuestro discurso como docentes y coordinadores, adquirió un formato tipo radiofónico comunitario o popular, y en ese sentido, se estableció la posibilidad de un espacio-tiempo con ritmos y duraciones, donde la palabra del pueblo y la comunidad (participantes) tenía un papel estelar. En este sentido, nos imaginamos que nos encontrábamos en una radio donde reinaba la utilidad social de los temas discutidos, pero al mismo tiempo, la alegría de estar vivxs; encontrarnos; compartirnos en la música, en una lírica o poesía. De ahí que en general, en la experiencia teníamos un discurso que contagia así el entusiasmo, la alegría de estar vivxs y no solo de estar tomando un curso de formación; 3) nuestras exposiciones con powerpoint lleno de colores, eran solo de 15 minutos y luego, 10 minutos de apertura al diálogo reflexivo de lxs participantes; con posibilidades de ampliar según lo solicitaran; 4) miramos atenta y constantemente el chat de las comunicaciones por meet y los leímos

para responder, seguir con el diálogo, o para que todxs se sintieran simplemente valoradxs en el espacio-tiempo. Ello nos permitió una pedagogía de inclusiones vía la palabra hablada y escrita; pero también, al mismo tiempo, respetar el silencio activo de quienes, pese a esas vías, se rehusaban a explicitar su palabra. Por esos canales, superamos la espera o el solo escuchar a quienes pueden hablar o se animaran a hablar desde el micrófono; 5) habilitamos ese diálogo con ejemplos locales, pero nunca desvinculados de lo nacional, regional y global en tanto enfatizamos una perspectiva de sistema mundo capitalista, colonial, patriarcal; 6) apelamos a la poesía y en ciertas ocasiones cuando era posible a la ironía, el chiste. Esto último siempre medido y pensado previamente para no herir susceptibilidades, pero al mismo tiempo teniendo en claro que se trataba de recursos para que no decaiga el ánimo de lo tratado; 7) las entonaciones y volúmenes en la voz fueron diferenciados en función de los temas que más apasionaran en la discusión; 8) trabajamos con bibliografía que responde a la producción de conocimientos tendencialmente de mujeres y, lo más significativo, muchas de ellas que asumen un giro feminista en sus análisis del Estado y la política pública. Ello nos permitió discutir con claridad no solo la condición de clase del Estado y las Políticas Públicas, sino también, la de géneros, raza, y otras múltiples jerarquías del orden capitalista, colonial, patriarcal; 9) la procedencia de la gran mayoría de participantes fueron referentes institucionales y de organizaciones sociales con una importante experiencia socioterritorial en capital y en interior de la provincia: Andalgalá, Belén, Tinogasta entre otros lugares. Ello facilitó sin duda la dinámica problematizadora, y constructora del conocimiento, como de los proyectos de intervención sociocomunitaria en su etapa de fundamentación.

En cuanto a las tensiones y contradicciones del proceso, podemos mencionar las siguientes: 1) algunos referentes institucionales y de organizaciones sociales vinculados con la megaminería y a la institución policial por nuestra opción ético-política y de ahí, por nuestros sesgos y prejuicios derivados, nos hacían tensionar, más allá de tensiones reales y concretas que ellos pudieran plantear al discutir temas referidos al extractivismo o a la represión policial de carácter capitalista, colonialista, patriarcal. En ese sentido fue todo un desafío para nosotrxs discutir esos temas y poder dar lugar al inter-aprendizaje también de aquellos participantes cuando nuestra posición es rechazar la megaminería y los procesos represivos del Estado; 2) las típicas cámaras apagadas de la virtualidad que nos tensionaron por no saber si realmente se estaba o no atendiendo; 3) los silencios prolongados que hacían pensar que no interesaba la propuesta o bien que no estaban atendiendo a los encuentros o estaban allí solo por la asistencia; 4) la tensión que asumimos entre la flexibilidad y estabilidad para efectuar el proceso formativo desde la diplomatura que tuvo que transformarse de un diseño presencial, a uno virtual en pandemia. En este contexto estructural, desarrollamos el módulo con la tensión, preocupación y ocupación de que todxs tuvieran la posibilidad de estar incluidxs en el acceso a los dispositivos, red de internet, y estabilidad en la conectividad.

CONCLUSIONES

¿Qué posibilidades y limitaciones existen para establecer giros feministas en la producción de conocimiento sobre el Estado y Políticas Públicas, desde y con los referentes institucionales y de organizaciones sociales? Creemos por lo dicho que, en nuestra experiencia, se abrieron posibilidades para pensar el Estado y las Políticas Públicas en una lógica desde abajo para arriba, y desde adentro para afuera, contradiciendo el desde arriba para abajo, y desde afuera para adentro tan capitalista, colonial y patriarcal. De ahí que se discutieran y entendieran todos los aspectos ya descritos sobre el Estado y las Políticas Públicas, siempre en clave de disputa por un trabajo desde, fuera, y contra el Estado, y desde, fuera, y contra las políticas públicas a partir del territorio-cuerpo-tierra (Cabnal, 2019).

En este sentido, con la experiencia aprendimos que ha sido posible por vivir un proceso de inter-aprendizaje a través de la producción colectiva del conocimiento porque desde el inicio, nos sentipensamos en una contra pedagogía de la crueldad (Segato, 2021). Es decir, por los componentes arriba mencionados, vivimos de alguna manera, una pedagogía de oposición a la pedagogía de la crueldad o de las cosas; que se materializó en que nos rehusamos a la mera exposición administrativa de conceptos abstractos; fríos y, por tanto, violentos; bancarios (Freire, 1970).

En el mismo sentido, aquello estuvo en relación directa con la noción de sentipensar muy trabajado por diversos feminismos del Abya Yala y la noción de cuerpo-consciente en Freire; una relación entre sujetxs sociales que supera o al menos agrieta la pedagogía cartesiana dominante; eurocéntrica, patriarcal, bancaria y siembra una pedagogía feminista decolonial (Walsh, 2016).

Esa contra pedagogía de la crueldad iba sucediendo a través de la apertura a diversas situaciones, y a partir de una firme convicción en el diálogo empático donde la razón se combina inevitablemente con la pasión; con el corazonar (Arias, 2010). Todo esto nos permitió ser coherentes con el diálogo, la pedagogía de la pregunta, el tejer la empatía con lxs otrxs.

Solo así podríamos aceptar, tener apertura a la vida; ese fluir que no debe cosificarse o disecarse (Segato, 2021). Solo así creemos que fue posible concebir al proceso educativo que estábamos encarando no como transferencia de conocimientos desde quien sabe a quién no, sino más bien, como un proceso de generación de oportunidades a la producción del conocimiento; de los inter-aprendizajes.

Pero también, aprendimos que las limitaciones estuvieron dadas por las veces en que no veíamos las caras, y otras tantas en que se interrumpió la conectividad. Ello porque nos encontramos con las situaciones de personas que viven al interior de la provincia y carecen de una conectividad adecuada. No obstante, enfrentando de algún modo esa tensión, desde el comienzo, tuvimos la certeza que era un gran desafío y a la vez, una condición inicial indispensable, sobre todo para la gente del interior de la provincia que

es más vulnerable en todo ello. Nos quedó claro que al inicio de cada sesión y de encuentro burbuja, debíamos establecer una espera prudencial; una contemplación horaria para que todxs se sumaran y no fuimos rígidos. Entendimos que sólo resuelta esta condición inicial es posible intentar un proceso de inclusión en el conocimiento crítico; aquel que nace de la problematización de las lógicas del Estado y las Políticas Públicas en los territorios en que están siendo cada unx de lxs referentes institucionales y de organizaciones sociales que participan.

Del mismo modo, aprendimos que la planificación estratégica en el módulo, tuvo presencia respecto de la estabilidad y flexibilidad con que discutieron los temas derivados de la temática central. De ahí la riqueza del debate y producción del conocimiento que fuera descrito anteriormente.

Finalmente aprendimos que la lucha del giro feminista se tiene que hacer dentro del proceso formativo, como condición de posibilidad para pensar-hacer otras formas de intervención en el territorio. En relación a los saberes de la universidad se pueden re-significar, modificar, desarmar, y reconstruir en vinculación y diálogos con otros saberes de las experiencias prácticas, frentes institucionales y organizacionales. Consideramos necesario hacer registros y sistematización de experiencias como una herramienta política para visibilizar y construir otros sentidos. Como potencia, pero no en un sentido abstracto, sino como capacidad deseante (Gago, 2019). Esto implica que el deseo no es lo contrario de lo posible, sino la fuerza que empuja lo que es percibido colectivamente y en cada unx como posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, Patricio. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophía*, (8), pp. 101-146. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105006.pdf>
- Cabnal, Lorena. (2019). *El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En Tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias.* (pp. 113-127). https://om.jus-catamarca.gob.ar/libros/En_tiempos_de_muerte_cuerpos_rebeldias_r.pdf
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gago, Verónica. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Traficante de Sueños, Madrid.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Jara, Oscar. (2006). *Guía para sistematizar experiencias*. Alianzas metodológicas.
- Jara, Oscar. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológi-

- cos. *Revista Decisio*, N° 28. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe – CREFAL, México.
- Ouviña, H. (2024). Teorías del Estado en clave latinoamericana: itinerarios conceptuales y lecturas situadas. *Crítica Y Resistencias. Revista Conflictos Sociales Latinoamericanos*, (19), pp. 225-246. <https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/362>
- Boaventura de Sousa, Santos. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Masa Crítica- CLACSO, Buenos Aires
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Walsh, Catherine. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. En Walsh, Catherine, *Entre-tejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ed. AlterNativas. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

ANEXOS

- Construyendo memoria del Módulo de Estado y Políticas públicas - Comisión A. <https://padlet.com/crpaezediciontrabajosocial/e4pvx2ggnc1okio1>
- Construyendo memoria del Módulo de Estado y Políticas públicas - Comisión B. <https://padlet.com/crpaezediciontrabajosocial/construyendo-memoria-del-m-du-lo-de-estado-y-pol-ticas-public-tie43nbhdx47zi8l>

UN BAZAR DE SABERES COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

LEONARDO IVÁN QUINTANA URREA¹

LEIDY CAROLINA CARDONA HERNÁNDEZ²

INTRODUCCIÓN

En este escrito compartimos una experiencia pedagógica denominada bazar de saberes, derivada de un proyecto integrador de la escuela de Trabajo Social, que apuesta por formas alternativas de conocimiento. El objetivo es describir el bazar de saberes como experiencia intercultural formativa que posibilita a lxs estudiantes problematizar desde sus identidades y sus diversos contextos, promoviendo una formación profesional, epistémica, crítica y situada.

Para el Oriente, un bazar es un lugar de encuentros y desencuentros, que representa un tejido de símbolos, de tradición y cultura, más que un intercambio de productos; es un lugar social que supera la mirada mercantil, es entendido como espacio recíproco o comunitario de trueque; en el mismo sentido en el que lo era para los grupos nativos americanos como los Muisca de Colombia, en donde se llamaban “Ipsa”, para los Incas del Perú “katus” o “qhantu” y para los Mayas de Centroamérica “p’polom”.

Entonces enunciamos el bazar como lugar de participación, de creación y de praxis pedagógica, aventurándonos a poner en marcha procesos educativos alternativos que requieren apertura, humildad epistemológica, escucha y sobre todo un compromiso político que permita a lxs trabajadores sociales en formación intervenir críticamente en contextos diversos para hacer frente a los procesos de “aculturación académica” (Baucells, 2001; Walsh, 2017).

1. Universidad del Quindío, Colombia.

2. Universidad del Quindío, Colombia. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social latinoamericano y Caribeño.

En este, los estudiantxs exploran campos de conocimiento en diálogo con nodos problémicos, que recogen la intención de movilizarlos desde la complejidad social e histórica de las realidades que nos atraviesan, articulando nociones de distintas disciplinas, el encuentro cotidiano con diversas comunidades y un cierre estético-político, identificando relaciones de poder y de conflicto y escenarios de intervención e investigación desde su praxis profesional.

UN SABER PLURIVERSITARIO QUE ATRAVIESA EL CURRÍCULO

Aunque no centramos la discusión en una crítica institucionalizada y el discurso no se agota en un momento histórico determinado, si abogamos por encontrar alternativas al modelo único, cerrado, escolástico y absolutista de conocimiento. Al ordenamiento arbóreo, su posicionamiento como espacio privilegiado para la producción de conocimientos (Castro-Gómez, 2007). Cuestión que ha sido ampliamente discutida por pensadorxs como Restrepo, 2018; Mbembe, 2021; Walsh, 2007; partiendo del supuesto de que persiste un capitalismo universitario desde la configuración misma del saber y su pretensión de un conocimiento experto.

Este capitalismo universitario también opera como “racismo epistémico” (Grosfoguel, 2012) particularmente en las ciencias sociales y humanas, racismo que requiere ser interpelado a través de propuestas ontológicas, epistemológicas y pragmático-políticas desde los cuerpos que encarnan las realidades y habitan las aulas. Para el Trabajo Social constituye una posibilidad de generar nuevos marcos conceptuales, de reflexión teórica descolonizadora y de acción transformadora desde un posicionamiento ético-político que incluye tejer en, desde y para los contextos. “Esto nos lleva a otras posturas de las gnoseologías y epistemologías contemporáneas que asumen perspectivas corporeizadas y localizadas como premisa indispensable para pensar nuestras instituciones educativas y universitarias, así como la condición colonial” (Cardona & Fisgativa, 2024).

Caminos, rupturas y aportes que han sido parte de los procesos de autoevaluación permanente de la escuela de Trabajo Social Uniquindiana y de su estructura curricular, que posibilita un trabajo colaborativo entre profesorxs y un diálogo en contexto con diferentes organizaciones de base, actores y sectores; reconociendo que en este caminar también se derivan tensiones y retos para la formación profesional.

De esta manera, se apuesta por tejer experiencias interculturales a partir de un bazar de saberes que aporta al pensamiento crítico y reflexivo, en el que lxs estudiantxs viven desde sus propios sentirs y su cuerpo, en un locus que acontece en la vida cotidiana, en el contacto con las gentes, desde su devenires naturales-culturales, sus identidades configuradas y reconfiguradas, y las rupturas permanentes a las que se enfrentan en su trasegar universitario. Al respecto, Gómez (2022):

En la Intervención Social del Trabajo Social, cada vez más la interculturalidad toma un lugar importante en la cuestión disciplinar y en la práctica profesional, presentándose de manera naturalizada, ampliada e intencionada. Desde un posicionamiento crítico, la interculturalidad aporta a la intervención social en sus aspectos filosóficos, políticos, metodológicos y éticos. (p. 61)

En este transitar por el Plan de Estudios del programa se discute la renovación permanente de los debates, perspectivas y enfoques sin asumir que un posicionamiento epistemológico-metodológico sobreponga a otro, o que existan formas únicas para la producción de conocimiento, esto conllevaría a la reproducción de binarismos y a un posicionamiento dicotómico, considerando que las alternativas pedagógicas requieren trascender los esencialismos y superar la instrumentalización.

UN BAZAR DE SABERES COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

Desde los resultados de aprendizaje el bazar busca acercarse y promover la comprensión de las realidades multiescalares y complejas que acontecen en el territorio, a partir de campos de conocimiento que se articulan en coherencia con los espacios académicos. Como resultado se presenta una experiencia que gira alrededor del trabajo colaborativo, en el que la identidad, las tradiciones y la interculturalidad se enuncian como posibilidad para interpelar los discursos y asumir la responsabilidad ética del conocimiento.

Este proyecto integrador se presenta en grupos, a partir de una problemática a estudiar, entre otras: migración, consumo de sustancias psicoactivas, trabajo informal, hogares con jefatura femenina, salud mental en el adulto mayor, discriminación, turismo, ruralidad, políticas públicas, población OSIGD; para ello cuentan con insumos teóricos desplegados en aula que problematizan la cuestión social. A nivel metodológico se acude al análisis de coyuntura (Bonilla, 2011), el análisis de contexto (Clarke, 2016), la etnografía colaborativa y participativa (Reygadas, 2014), (Navarro & Galán, 2023) y a diferentes apuestas decoloniales que posibilitan la inmersión en la vida cotidiana de las comunidades, la comprensión de las prácticas y las relaciones que se tejen en la contemporaneidad. Esto repercute en las posturas epistemológicas, metodológicas, ético políticas que el Trabajo Social en formación asume para los procesos de investigación e intervención.

Desde el espacio académico Seminario rural-urbano, uno de los campos de conocimiento que se trabaja son los patrimonios bioculturales, en donde se destaca su construcción como categoría decolonial y como concepto desde América Latina, en una apuesta que contempla la inexorable relación entre lo natural y lo cultural, que posibilita la generación de procesos de resistencia y re-existencia (Alban, 2016); y permite formas otras de

conocimiento y reconocimiento de los saberes, donde se parte de sí mismos (Individuo cultural deformado culturalmente) y su relación con los territorios rurales y urbanos.

De esta forma elementos culturales como: las tradiciones, las fiestas-, la relación con lo natural -paisaje, clima, flora, fauna-, el arte -música, poesía, pintura, etc.- las narrativas en torno a las percepciones de lo rural y lo urbano -leyendas, mitos, tradiciones, simbolismos y significados- aunados a sus vivencias descriptivas en los territorios y el dialogo horizontal con personas que los habitan, los sienten y los viven. De igual forma, el acercamiento a los nuevos usos y transformaciones de lo rural y lo urbano en lo (rur-urbano o las nuevas ruralidades), que les permite reflexionar y problematizar los problemas comunes y las oportunidades posibles.

Desde Seminario de problemas colombianos, los campos de conocimiento que se problematizan guardan relación con la necropolítica expuesta por (Mbembe, 2011), las geografías del terror de (Ouslander, 2008), las contra-pedagogías de la crueldad desde (Segato, 2018), puesto que amplían la comprensión de las realidades sociales desde las lógicas de las guerras y las violencias, permiten estudiar fenómenos asociados con el terror y el terrorismo, la mercantilización de los cuerpos, la cosificación de la vida colectiva, las políticas y pedagogías de la muerte que se intauran como una forma de desaparición de la otredad y que han operado en el contexto Latinoamericano. Al respecto, Mbembe (2011) frente a la necropolítica, “su interés se centra en esas figuras de la soberanía cuyo proyecto central no es la lucha por la autonomía, sino la instrumentalización generalizada de la existencia humana y la destrucción material de cuerpos y poblaciones humanos” (p. 18).

De modo que el vínculo teórico y la articulación de apuestas metodológicas en terreno resultan ser fundamentales para la apuesta pragmático-política que posibilita la representación colectiva, la territorialización de los saberes y nociones de la andadura en el núcleo, a través de formas de intervención en narrativas y acciones populares o comunitarias, que se reconstruyen desde en contexto de lxs estudiantes y su devenir en sus propios territorios y los de los otros.

Este ejercicio de “aula viva” (Peña Trujillo, 2016) aporta a los procesos de formación en investigación e intervención, puesto que los trabajos derivados del núcleo constituyen la semilla inicial para el planteamiento de sus propuestas en consonancia con las líneas de investigación propias del programa y fundamentado en la importancia de enseñar a investigar investigando, como se expone desde Cifuentes (2014). Este ejercicio inter - multidisciplinar es constitutivo en los escenarios de sistematización, las prácticas académicas y su formación profesional desde diferentes enfoques que aportan a la profesión.

La puesta escénica del Bazar se basa en una juntanza de socialización, que se convierte en un bricolage de arte, conocimiento y apuestas estéticas que resignifican el lugar del aula y reconfigura el espacio desde lo simbólico y el fundamento pedagógico de otras formas de enseñar y aprender. La presentación se entrelaza con la comida como

un compartir gastronómico donde ella se vuelve la excusa para ahondar en la receta, degustar el sabor cultural de lo propio y lo extraño y reconstruir identidad; el arte, la música, la poesía, como expresiones del ser individual en su construcción identitaria. La producción de un video enmarca el acto final, este es construido en el semestre y tiene en cuenta los territorios, los actores, las narrativas, y las categorías de análisis, todo en una escena compartida que permite entrever el grado de apropiación del trabajo en el núcleo y las miradas críticas, alternativas y problematizadas de los estudiantes en cuanto a las realidades abordadas.

El bazar constituye un espacio de intercambio de saberes que ponen en escena problemas comunes, abordados desde distintos campos de conocimiento y prácticas situadas, se expresan a través del vínculo de los espacios del núcleo, posibilitando formas otras de intercambiar conocimientos y de pedagogías alternas de construcción formativa.

OBERTURA. HACIA OTRAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

El bazar es una apuesta colectiva que posibilita a los Trabajadorxs Sociales tejer saberes desde la problematización de las realidades sociales y el encuentro con diversos contextos, fortalecer su formación teórica, epistemológica, metodológica, ética y política en consecuencia con los fines que orienta el (CONETS, 2022) desde los componentes formativos y curriculares que tienen como horizonte, entre otros, la participación social, la interdependencia teoría-práctica, la ecología de los saberes y la democratización del conocimiento. De modo que, estas prácticas pedagógicas movilizadas desde el aula propenden por el cuestionamiento de las relaciones de poder y dominación, altera esos sistemas hegemónicos del saber y contribuyen al posicionamiento de una educación intercultural.

En términos de formación, el bazar pone de relieve los aprendizajes en pro de las diversidades, los autoreconocimientos identitarios y la dialogicidad permanente entre sujetos otros que intercambian experiencias, saberes, conocimientos, comidas, historias y memoria. Dando como resultado una formación en el respeto a las diversidades y en búsqueda del mejoramiento del relacionamiento en el entre nos. Es además un estímulo para entender las culturas y la sociedad del nosotros y los otros y se convierte en alternativa de resolución y afrontamiento de las situaciones cotidianas.

En términos de investigación, el ejercicio se convierte en una oportunidad para el planteamiento de sus propuestas, el inicio de su camino y una búsqueda constante de argumentos y problemas para investigar e intervenir en consonancia con las líneas de investigación propias del programa, que se fundan en el pilar de enseñar a investigar investigando y posibilitan un ejercicio de aproximación a los contextos desde una lectura situada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, A. & Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas (Col)*, N° 45, pp. 27-41. Universidad Central. <https://www.redalyc.org/journal/1051/105149483004/html>
- Ansolabehere, K. et al. (2016). *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de análisis de contexto para casos de violaciones a los Derechos Humanos*. Colección FLACSO.
- Baucells, S. (2001). Sobre el concepto de aculturación: una aproximación teórica al estudio de los procesos de interacción cultural. *Revista Tabona*, (10), pp. 267-290. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20452/10%20%20sergio%20baucells%20mesa%29%20%281%29.pdf?sequence=1>
- Bonilla, J. (2011). El análisis de coyuntura: un acercamiento metodológico. *Revista Criterios. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, Vol. 4, N° 2, pp. 101-120. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/1960/1703>
- Cardona, L. & Fisgativa, C. (2024). Interculturalidad y pedagogías del Sur para la descolonización de la universidad. *Cuadernos Fronterizos*, 1(6), pp. 34-39. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de5>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. , Bogotá, p. 81.
- Cifuentes, R. (2014). *Acompañar la formación investigativa investigando*. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8223/ev.8223.pdf
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS). (2022). *Lineamientos para la formación en Trabajo Social*. https://fliphtml5.com/utuir/zisj/Libro_Lineamientos_de_Formación_para_el_Trabajo_Social
- Gómez, R. (2022). Trayectorias de la interculturalidad en la Intervención Social de Trabajo Social. *Prospectiva, Revista de Trabajo Social e intervención social*, (34), pp. 61-83. Doi: 10.25100/prts.v0i34.12106
- Grosfoguel, R. (2012). Islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. En Grosfoguel, R. & Martín Muñoz, G. (Coords.), *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámico*. Biblioteca de Casa Árabe, Madrid

- Oslander, U (2008). Geografías del terror: un marco de análisis para el estudio del terror. *Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XII, N° 270 (144). <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-144.htm>
- Peña Trujillo, M. T. (2016). “Aulas vivas” perspectiva desde la ecología de los saberes. *Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, Número Extraordinario*, pp. 117-125. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2016-6326>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina, España.
- Navarro Martínez, S. & Galán López, F. (2023). La etnografía y su articulación con el enfoque intercultural en tiempo de pandemia. Una revisión crítica. *Clivajes, Revista de Ciencias Sociales, Año IX, N° 18, enero-junio 2023*, pp. 152-173. Universidad Veracruzana. https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Navarro-14/publication/381511314_La_etnografia_y_su_articulacion_con_el_enfoque_intercultural_en_tiempo_de_pandemia_Una_revision_critica/links/6671a303b769e7691940a8c5/La-etnografia-y-su-articulacion-con-el-enfoque-intercultural-en-tiempo-de-pandemia-Unarevision-critica.pdf
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En Barbosa, J. L. & Pereira, L., *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Sincelajo, Colombia.
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En Oehmichen-Bazán, C. *La etnografía y el trabajo de campo en las Ciencias Sociales* (pp. 91-118). Editorial UNAM, México.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Universidad del Quindío (2024). *Sílabo contextualización* [Reforma curricular programa Trabajo Social]. Colombia.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Artículo derivado del seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ed. AlterNativas. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

¿CÓMO QUEREMOS VIVIR? REFLEXIONES DESCOLONIALES EN TORNO A LA SECUENCIA PEDAGÓGICA CO-CONSTRUIDA ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL

ORNELLA POLLINI, VERONICA CUNEO,
BLANCA TAMEZ & PAULA MESCHINI¹

INTRODUCCIÓN

Este artículo recupera la experiencia desarrollada por las autoras en tanto integrantes de la Red Tejidos Interculturales y Descoloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño en torno a la realización de una secuencia pedagógica conformada por diferentes recursos didácticos, centrada en la pregunta, el diálogo y la reflexión (Freire, 2005) posibilitando así la creación de un espacio de discusión epistémica y metodológica en torno a la materialidad de la vida que queremos vivir.

La enseñanza y el aprendizaje del oficio de les trabajadores social, a partir de la declaración por la Organización Mundial de la Salud, de la pandemia COVID-19 migró de la presencialidad a la virtualidad y en consecuencia, se modificó sustancialmente la forma de enseñar y aprender el mismo en nuestras universidades. Enfrentar esta situación requirió de la construcción de una serie de dispositivos pedagógicos, de transposiciones didácticas y de mediaciones conceptuales para poder acompañar la trayectoria de les estudiantes y el desarrollo de la vida académica en virtualidad. Allí se desarrollaron diversos saberes que quedaron y forman parte de nuestras memorias colectivas, y que ahora permiten re-significar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en otras situaciones, como es la realización de actividades académicas entre colectivos profesionales que formamos parte de la Red de Tejidos

1. Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales GIPSc – Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Integrantes de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.² Ya en presencialidad, pero en un contexto de avance del neoliberalismo y neoconservadurismo (sobre todo en Argentina), esta propuesta retoma la herramienta de la virtualidad sumada al ejercicio de prácticas pedagógicas basadas en la propuesta freireana (2005),³ como la pregunta, el diálogo, la construcción de rondas y círculos de cultura como forma de intercambio horizontal de saberes. Esto abre posibilidades de sostener y desarrollar pensamiento crítico periférico (Grüner, 2016) con otros, más allá de las modalidades (grupal, y/o individual) o de los formatos en los que se desarrolla (presencialidad, virtualidad e hibridez) las prácticas pedagógicas. Además, favorece que podamos construir y sostener relaciones sociales con y desde Nuestra América (en el marco de la Red), que interpelen las desigualdades e injusticias, y contribuyendo así, en reducir diferentes barreras y obstáculos que impiden que podamos vincular diferentes comunidades, como la académica con las organizaciones, instituciones, movimientos populares y colectivos sociales que forman parte de nuestros pueblos. Cada vez más, las relaciones interpersonales, de cara a cara, se ven mediadas no sólo por la distancia física sino por el atravesamiento tecnológico de la virtualidad. En ese sentido, este artículo sostiene que las mismas son herramientas que tienen que ser puestas al servicio de la construcción de conciencia crítica en favor de la liberación de nuestros pueblos (Freire, 2005).

En ese marco de sentido es que se llevó a cabo la secuencia pedagógica que fue realizada virtualmente entre espacios académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León de México (UANL) y de la Universidad Nacional de Mar del Plata de Argentina (UNMDP). La idea de “secuencia pedagógica” recupera de la noción de “secuencia didáctica” que supone la organización intencionada del proceso de enseñanza en función del aprendizaje constructivo (Coll, 1990) y el concepto de “pedagógica” de Dussel (1998), para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en su dimensión de práctica ético-crítica, que permite a los sujetos reconocerse como tales y construir su autonomía frente a sistemas de dominación, para la liberación (Freire, 2005). Esta propone una mirada diferente de los problemas sociales contemporáneos porque parte de otras matrices episté-

2. Una de estas experiencias es el Encuentro “Descolonizando la formación del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño” desarrollado del 29 al 31 de agosto de 2024, en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Autónoma México (ENTS-UNAM y el Instituto Universitario de las Naciones Hispánicas en Hidalgo (IUNHI).

3. Esta recuperación parte de comprender —con Inés Fernández Mouján (2013)— que la propuesta freireana tiene puntos de vinculación con la propuesta de Frantz Fanon y también, con el giro decolonial, en el sentido de que “Ambos están proponiendo allá por principios de los 60 del siglo pasado un cambio de paradigma, un paradigma otro en términos de Mignolo” (Yedaide, 2014, p. 34).

micas que buscan y ensayan maneras diferentes de compartir discusiones y producciones. Esas otras matrices son descoloniales porque buscan subvertir los órdenes coloniales establecidos para la enseñanza y para la academia, como los únicos posibles (Castro Gomez, 2000, para posibilitar otros (Mignolo, 2010). Esto es de gran relevancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje en Trabajo Social, ya que presenta una mirada epistémica otra y crítica, que permite recuperar y reconocer diversos saberes legítimos (Walsh, 2005) construyendo conocimiento de manera horizontal, dialógica y reflexiva (Freire, 2005). En este marco, el diálogo reflexivo esperado logró darse pese a la diferencia de horarios y la participación en entornos virtuales, lo cual, aunque con algunos momentos asincrónicos, permitió la conversa, reflexión y reconocimiento a las experiencias diversas de quienes participaron. El tema abordado en la secuencia pedagógica compartida, fue el “Lekilaltik o un vivir muy otro”, el Buen Vivir o el Vivir Bien que -como categoría polisémica- posibilitó compartir diversas cosmovisiones atravesadas por nuestros lugares de pertenencia. El ejercicio realizado desde el pensamiento decolonial e intercultural (Mignolo, 2010; Walsh, 2005), permitió posicionarse en términos ontológicos y epistemológicos en un diálogo de frontera que parte de esas miradas otras sobre la vida y todo lo que la sostiene.

ANTECEDENTES

La secuencia pedagógica⁴ realizada virtualmente entre espacios académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León de México (UANL), particularmente la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSyDH) y el Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales (GIPSc) Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), retomo algunos antecedentes que posibilitaron su efectivización. El primer antecedente está vinculado a las conversaciones e intercambios que se generaron durante el III Congreso Internacional de Responsabilidad Social y XX Coloquio Internacional sobre Políticas Sociales Sectoriales titulado “Buen vivir: nueva perspectiva de la intervención social”, que fue organizado por la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSyDH) y la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FCPyA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de México, y realizado de manera virtual los días 23 y 24 de agosto del 2024. En esta ocasión la Maestra Blanca Mirthala Tamez Valdez, docente investigadora de la UANL e integrante del Comité Académico del Congreso, invitó a la

4. Entonces, la idea de “secuencia pedagógica” remite a la organización intencionada del proceso de enseñanza-aprendizaje en su dimensión de práctica ético-crítica, que permite a los sujetos reconocerse como tales y bregar por su liberación (Dussel, 1998; Coll, 1990).

Lic. Paula Meschini (GIPSc-UNMdP) a participar como conferencista en representación del Grupo de Investigación Problemática Socio Culturales (GIPSc) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) de Argentina. Esta articulación previa a la conferencia, posibilitó la implementación de una Hoja de Ruta⁵ que invitó lxs asistentes a recorrer de manera diferente los espacios académicos que transitamos. Reconociendo que no alcanza únicamente con enunciar discursivamente la necesidad de interpelar el eurocentrismo, el neoliberalismo (Conti y Meschini, 2021) y el patriarcado como únicas formas válidas de organizar y vivir la vida, si no somos capaces de manera imperiosa y urgente de ensayar otras prácticas tanto en la academia como la vida concreta. La Hoja de Ruta enviada a lxs asistentes informó: el título de la conferencia, un resumen de la misma, la bibliografía que se utilizó para la presentación y tres preguntas abiertas para motivar la reflexión. Posteriormente, durante la conferencia, se invitó a lxs asistentes a volver sobre esas preguntas de manera introspectiva, promoviendo un espacio de reflexión personal.

El punto de partida fue un fragmento del texto *Necropolítica* de Achille Mbembe (2011), desde el cual cuestionar las expresiones de la biopolítica y el biopoder -propuestas por Foucault- para recuperar, en cambio, los conceptos de necropoder y necropolítica, entendidos como la capacidad de decidir sobre la vida y la muerte de lxs otrxs. La recuperación de las preguntas invitó a quienes asistieron a realizar un ejercicio de toma de conciencia y de crítica (Freire, 2005), desde su lugar de enunciación y experiencia subjetiva, para desnaturalizar el modo en que se habita y se mira el mundo. Así, la metodología que se propuso para la realización de la conferencia, pese a las limitaciones que presenta la virtualidad, constituye un gesto de interpelación frente al modelo tradicional de conferencias magistrales propio de los eventos académicos. Se partió del supuesto que, informar a les asistentes previamente sobre el contenido de la conferencia y abrir a la reflexión en torno a las tres preguntas formuladas, posibilita desplazarse del lugar del saber-poder, que establece la academia para les conferencistas. Es así que, en lugar de reforzar el poder del discurso experto (Foucault, 1975), se buscó habilitar la voz de les participantes, incentivando el pensamiento colectivo, situado y crítico (Freire, 2005). Finalmente, se compartió como desarrollo de la conferencia algunas ideas fuerza: 1) el neoliberalismo como forma de no-vida; 2) el “vivir bien o buen vivir” como horizonte a transitar y 3) desde nuestro presente cómo Construir Futuro.

5. La hoja de ruta como parte de la secuencia pedagógica, invita a recorrer un camino que puede realizar de manera o con otros. Al recuperar la pregunta como eje del espacio de la reflexión personal, permite acceder de antemano a ensayar algunas respuestas apoyadas en los autores y textos desde los cuales se organiza la presentación. Este recurso didáctico utilizado en entornos virtuales habilita la problematización, invitando a escuchar y conversar con libertad de manera fundada.

Otros antecedentes que caben destacar, se encuentran vinculados a los debates y reflexiones compartidos en las reuniones periódicas de la Red Tejidos Interculturales y Descoloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño, desde dónde venimos interpelando la matriz moderna-colonial (Quijano, 2000; Castro Gomez, 2000; Mignolo, 2010) que se permea en las diversas formas de ejercer el Trabajo Social, ya sea la intervención social, la docencia y/o la investigación. Además, recuperamos las discusiones vinculadas a las formas de enseñar-aprender Trabajo Social, en articulación con las formas de investigar. Temas estos, que estamos desarrollando de manera particular en diferentes proyectos de investigación radicados en el Grupo de investigación Problemáticas Socioculturales (GIPSc) del que formamos parte: Paula Meschini como Directora, Verónica Cúneo y Ornella Pollini como integrantes.

Estos temas y enfoques, fueron tomados en cuenta para desarrollar la secuencia pedagógica con los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nueva León, de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, que cursaron el último semestre del 2024, con Blanca M. Tamez. El propósito fue trabajar la jerarquización naturalizada de saberes y posiciones que ubican a algunas Universidad como centrales en relación a otras instituciones, al interior de nuestros países y que muchas veces son consideradas como periféricas (Grüner, 2016).

A PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO VIRTUAL

El encuentro virtual pensado como recurso didáctico de nuestra secuencia pedagógica, desarrollado con estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano (LTSyDH) de la UANL fue organizado de manera compartida por las autoras de este artículo. Particularmente, fue Blanca M. Tamez quien invitó nuevamente a participar y compartir sus reflexiones a Paula Meschini primero, tal como había hecho hacía poco en la conferencia del Congreso, y ella extendió la invitación a otras compañeras de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) integrantes del Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales (GIPSc): Verónica Cúneo y Ornella Pollini. De modo que, el equipo de trabajo quedó conformado por todas integrantes de la Red de Tejidos Interculturales y Descoloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño. Desde aquí, nos propusimos retomar algunos de los ejes de la exposición realizada en la conferencia antes mencionada, y trabajarlo de manera horizontal y circular con los estudiantes, para poder escucharles a ellos, tal como propone Paulo Freire (2005). Especialmente se recuperó la idea del “Buen Vivir” que fue el eje central y estructurador de dicho encuentro académico, tal como lo indicaba el título de la Conferencia.

Para trabajar de manera horizontal y en el marco de la virtualidad dada la distancia entre México y Argentina, nos propusimos utilizar diferentes recursos didácticos

tales como: ofrecer de manera anticipada una Hoja de Ruta del encuentro virtual (tal como se había ensayado en la Conferencia del Congreso de la UANL), promover la realización de una encuesta con preguntas abiertas a través de un formulario de Google vinculados a la temática propuesta y desarrollar un encuentro virtual sincrónico. En un primer momento, contamos con el vínculo previo que tenía la Profesora Tamez con el estudiantado, dado que la actividad se enmarca en la asignatura de “Teorías sociales”, misma que ella imparte en la LTSyDH de la UANL. Recurrimos a la herramienta del “formulario de Google” dado que es de libre acceso y brinda una breve sistematización de los datos obtenidos, contribuyendo a conocer las diferentes respuestas que setenta y cuatro estudiantes brindaron.

Si bien se retomó como tema general de trabajo la consigna del congreso, de manera específica, nos propusimos no usar de manera mecánica la categoría “buen vivir” y para ello indagamos acerca del uso de otras categorías que contextualmente dan cuenta del mismo. Así, a través de una búsqueda exploratoria, descubrimos que *lekilaltik* se trata de una alternativa de los pueblos originarios de México para abordar el tema que el Abya Yala nombra como el Buen Vivir. Esta búsqueda fue motivada por la inquietud de evitar imponer categorías externas y/o ajenas a les estudiantes de México, y en cambio ejercitar el respeto a la historia y particularidad del pueblo mexicano. Lo central es que “Lekilaltik” representa una forma de vida colectiva, inclusiva y profundamente enraizada en los pueblos originarios de una región de México. En término etimológicos, la palabra parece indicar que el

[...] concepto de *lekilaltik* (lek: bien, bueno; tik: nosotros, es decir, el “bien de nosotros”, con un “nosotros” inclusivo y diverso), retomado por el pueblo tojolabal, el *lekil kuxlejal* (“la vida buena”) *tseltal* o el *yeknemilis* (“buena vida”). (Secretaría de Bienestar, 2019)

El término “lekilaltik”, proveniente de la lengua *tseltal* hablada por pueblos originarios en Chiapas-México, expresa una concepción de vida en armonía con la comunidad, la naturaleza y los valores culturales ancestrales. Esta noción se enmarca dentro de una serie de cosmovisiones indígenas sobre el buen vivir, como el “sumak kawsay” en quechua o el “suma qamaña” en aymara, que cuestionan los modelos hegemónicos de desarrollo y promueven formas de vida centradas en el cuidado y la reciprocidad (Leff, 2010; Gudynas, 2011). Estas concepciones no solo constituyen saberes alternativos, sino también propuestas epistemológicas y políticas para pensar otros mundos posibles (Mignolo, 2010).

DE ENCUENTRO VIRTUAL, FORMULARIOS Y DIÁLOGOS EN TORNO AL LEKILALTIK

Cuando como equipo nos reunimos para pensar el taller (Gonzalez Cuberes, 1987) lo primero que advertimos fue la dificultad que presenta la realización del mismo -como propuesta pedagógica- en entornos virtuales. Identificamos el temor que surge de encender la cámara, de no contar con la tecnología actualizada necesaria y/o de conectividad, la dificultad de querer participar estando en el trabajo o en la propia casa, todas situaciones que dificultan el diálogo. Fue así, que comenzamos a reflexionar acerca de estas cuestiones y decidimos como equipo no renunciar al desafío de tratar de entablar una comunicación y conocer la palabra de los estudiantes (Freire, 2005), aunque sea mediada por la tecnología. Para ello diseñamos una encuesta a través de la herramienta del formulario de Google, en la que compartimos un video con reflexiones de Enrique Dussel acerca del Buen Vivir⁶ en el que recupera las cosmovisiones ancestrales mexicanas. Además, sumamos la formulación de tres preguntas abiertas: 1) ¿Es esta la sociedad que quiero dejar a las siguientes generaciones?; 2) ¿Es esta la sociedad en la que quiero vivir? y 3) ¿Es posible vivir en otra sociedad?

La encuesta permaneció abierta hasta dos días antes de la realización del encuentro virtual y para nuestra sorpresa (como ya anticipamos) setenta y cuatro (74) estudiantes del tercer semestre en el programa de Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano respondieron las preguntas. A continuación, compartimos algunas de las afirmaciones contenidas en la misma, ya sea porque representan coincidencias y/o porque plantean contradicciones. También incluimos en esta enumeración algunas ideas-síntesis surgidas de allí. Posteriormente, en la instancia de encuentro virtual sincrónico, recuperamos la lectura de las respuestas a modo de devolución y con la finalidad de promover una modalidad de trabajo basada en una ronda de intercambios de saberes, tal como propone Freire (2005).

En relación con la primera pregunta, las respuestas giraron en torno a miradas centradas en los desafíos y riesgos que implica construir un proyecto de vida en esta sociedad. Expresan con relación al futuro, una serie de incertidumbres y desazones que, sin embargo, reclaman la construcción de oportunidades y de una “una urgencia de esperanzas”. Dentro de las dificultades de la sociedad presente mencionan la falta de “mucha preparación de la gente para distintas cosas, como para tratar a la gente sin estereotipos, el saber comunicar efectivamente” así como también “todavía hay muchas cosas que cambiar en cuanto a actitudes negativas como personas”. Esto da cuenta de “un necesario cambio de las instituciones, en los valores y en la forma de hacer política”. Reclaman una

6. El mismo se encuentra disponible en la plataforma de Youtube en https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm_6Smds

“acción política colectiva” dado que existe una gran brecha entre ricos y pobres, generando grandes conflictos y tensiones sociales. También, la mayoría de los participantes reclaman que los problemas sociales deben ser tratados.

A continuación, mencionamos algunos de los problemas a los que se refirieron: “violación constante de derechos”, “la pobreza y su contracara de consumismo”, “la falta de acceso a los bienes y servicios disponibles”, “la urbanización excesiva”, “la desigualdad y violencia de género”, la “no atención de la salud mental” y “que la justicia haga justicia”. También aparece reiteradamente, de diferentes formas, la preocupación alrededor de “el cambio climático”, “la relación con la naturaleza”, “la explotación de recursos naturales”, “la escasez de agua”, “la migración” y la “vulneración de poblaciones”. Finalmente, hay que destacar que la educación aparece muy valorada en las respuestas, reconociendo a la misma como posibilidad de cambio, al mismo tiempo que se enuncia “la necesidad de conciencia social”.

Respecto de la pregunta de: ¿es esta la sociedad en la que quiero vivir? la mayoría de las respuestas plantean que “no hemos avanzado en la convivencia” y que se hace preciso una “consideración del otro” y “mejorar la convivencia y vivir en la tierra colectivamente y en armonía”. Así mismo denuncian que “no hay respeto hacia todos los seres vivos con los que compartimos la Tierra para vivir en armonía” y se explica que “faltan muchas cosas por hacer y por aceptar, las leyes tienen que mejorar para el bien de nosotros y las futuras generaciones”. Otros comentan que “esperaba otro mundo y tenemos para las nuevas generaciones, en el presente emergencias que debemos de atender con urgencia si queremos la promesa, la esperanza, de un mañana. Emergencias como: cambio climático, la contaminación, la sobreexplotación de recursos naturales, la escasez de agua, migración, la pobreza, la vulnerabilidad social”. A su vez, también reclaman que “falta mayor inclusión y justicia social”, de “gobiernos justos” y “la garantía de dignidad social”. En general, resaltan la diferencia de responsabilidades frente a los problemas entre los ciudadanos y las autoridades.

Por último, la tercera pregunta nos interpela acerca de los requerimientos de una sociedad diferente mientras que las respuestas plantean el desafío que implica a las nuevas generaciones estas luchas y modificaciones. Sobre ello, puntualizan que

la respuesta implica una reflexión profunda. La respuesta podría ser un “No” por la desigualdad y justicia social, el poco compromiso con el cambio climático y medio ambiente, la discriminación y exclusión, la violencia y conflictos. Sin embargo, también pudiera ser “sí” ya que hay razones para tener esperanza y trabajar por un futuro mejor: los avances tecnológicos y científicos, la cooperación internacional y diplomacia, el emprendimiento e innovación social, la cultura que tenemos.

Así les estudiantes evidencian las complejidades y tensiones que revisten vivir en nuestras sociedades actuales marcadas por fuertes heridas coloniales, extractivistas y capitalistas (Mingolo, 2010), que perpetúan la deshumanización y problemáticas sociales de toda índole.

Para finalizar, retomamos a modo de síntesis una de las respuestas que sostiene que

aunque hay muchos aspectos positivos, aún hay mucho por mejorar. Me gustaría vivir en una sociedad que valore más la solidaridad, la inclusión y el respeto por la naturaleza, siguiendo principios como el *lekilaltik* y el Buen Vivir, que promueven el bienestar colectivo y la armonía con el entorno.

Proponemos cerrar con esta respuesta porque ilustra el deseo por otros órdenes y horizontes posibles, aquellos que leemos y promovemos con y desde las teorías críticas descoloniales e interculturales, pero que también se hacen discurso y cuerpo en otros actores (estudiantes en este caso) de otros espacios, de otras generaciones, de otras realidades.

CONCLUSIONES

A 100 años de la creación de la primera escuela en América Latina de Trabajo Social en Chile, este artículo propone poner en el centro del debate a la formación profesional de los trabajadores sociales. Pero también, a las producciones epistémicas y metodológicas que posibilitan desde la formulación sistemática y rigurosa de la pregunta, un modo “otro” de realizar prácticas teórico-críticas inscriptas en enfoques y perspectivas decoloniales e interculturales (Gómez Hernández, 2020). La reflexión en relación a los procesos llevados a cabo, tanto en los espacios de la docencia como de la investigación, pretenden contribuir en una mayor comprensión acerca de los procesos de colonialidad del saber (Castro Gómez, 2000) que se ponen en acto en el enseñar y aprender Trabajo Social, tanto en les estudiantes como en les docentes.

A partir de la secuencia pedagógica realizada pudimos, en primer lugar, des-centrarnos cómo docentes-investigadoras de las formas y rituales que la academia habitualmente propone para la discusión, difusión, o intercambio de conocimientos científicos. En segundo lugar, también pudimos conocer las percepciones y opiniones de les estudiantes de la UANL y conversar junto a ellos -en el espacio virtual sincrónico- en torno a sus respuestas. El análisis de las respuestas recopiladas, evidenció que existe entre les estudiantes una postura mayoritariamente crítica hacia la sociedad actual. En términos concretos, el 86,1% de les estudiantes que completaron el formulario Google manifestaron algún grado de descontento con la sociedad en la que viven, lo que incluye tanto respuestas

claramente negativas como respuestas, que a primera vista pueden resultar ambivalente o mixtas (“Sí y No”) donde igualmente se expresa insatisfacción. De hecho, la mayoría considera que, entre las principales razones, se encuentran: la pérdida de valores, la falta de conciencia colectiva, las problemáticas ambientales y la creciente desigualdad social. Vale destacar la importancia de la cuestión colectiva, que los estudiantes remarcaban, como la forma o el camino por dónde empezar a tramitar esos cambios a la sociedad actual. Pese a estas tendencias bien marcadas, en relación con la posibilidad de vivir en esta sociedad, las opiniones reflejan una tensión entre la aceptación y la crítica, algunos reconocieron aspectos positivos, mientras que otros enfatizaron la necesidad de cambios profundos. Resulta interesante también, que predomina una perspectiva esperanzada con relación a la pregunta sobre la posibilidad de habitar otra sociedad. La mayoría de los estudiantes consideró que una transformación social es viable, siempre que se promuevan cambios individuales y colectivos. En síntesis, las respuestas permiten advertir un deseo compartido de transformación social, basado en la construcción de vínculos solidarios, el fortalecimiento de los valores éticos y el respeto por la tierra que habitamos.

El ejercicio realizado llevó a los estudiantes a una reflexión en torno a nuestro mundo, las acciones que se realizan como sociedad. Aquí se reconoce que muchas veces algunos grupos son vulnerados en sus derechos humanos, que no se contemplan (o se olvidan) las necesidades de las futuras generaciones, así como la renovación de los recursos. Aparece en los discursos estudiantiles la necesidad de retomar los saberes ancestrales, como en este caso concierne al *lekilaltik* y otras propuestas en torno al Buen vivir, que conllevan la búsqueda de armonía entre las diversas formas de vida y el cuidado de la misma. Dicha reflexión implica la recuperación de conocimientos ancestrales que desde un posicionamiento otro enriquezcan la visión sobre la vida desde la mirada en el bien común, la necesidad colectiva y la responsabilidad por el presente y futuro compartido (Walsh, 2005).

La reflexión iniciada a través de la secuencia pedagógica implementada ha permitido, a su vez, que algunos estudiantes, así como docentes se interesen en conocer sobre la perspectiva de(s)colonial e intercultural, buscando formas de recuperar saberes, prácticas y experiencias de vida otras, especialmente de grupos que han sido oprimidos, invisibilizados, pero que desde el diálogo con ellos, es posible incorporar formas epistémicas diversas para analizar y comprender la realidad social, así como para sustentar y guiar los procesos de intervención social (Carballeda, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carballeda, A. (2020). El pensamiento descolonial en diálogo con el Trabajo Social. *Revista Escenarios*, Año 20, N° 31. ISSN: 2683-7684. Facultad de Trabajo So-

- cial, Universidad de La Plata. En <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10036/8774>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11228/1/La-colonialidad-del-saber.pdf>
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica al diseño curricular*. Paidós, Barcelona.
- Conti, R., & Meschini, P. (2021). Filosofía y Trabajo Social para una crítica de la cultura neoliberal. En Asprella, E.; Liaudat, S. & Parra, V. F. (Comps.), *Filosofar desde Nuestra América* (pp. 127-140). Libros de Cátedra. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4572/pm.4572.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta, Madrid, España.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Fontana & J. A. Bravo, Trans.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- González Cuberes, M. T. (1987). *El taller de los talleres*. Ed. Estrada, Argentina.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, N° 462. <https://www.alainet.org/es/articulo/132351>
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-modernidad. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en dialéctica crítica para “nuestra América” y algunas modestas proposiciones finales. En Gandarilla Salgado (coord.), *La crítica en el margen: hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*. México: Ed. Akal.
- Gómez Hernández, E. (2020) Introducción: Entretejiendo la ética intercultural y decolonial de Trabajo Social. En Gómez Hernández, E. et al., *Ética intercultural y decolonial de Trabajo Social* (pp.13-23). Pulso & Letra Editores; Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Leff, E. (2010). La geopolítica de la vida: el buen vivir y la racionalidad ambiental. En *Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/5987/1/Leff_Geopolitica_de_la_vida.pdf
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica* (J. N. Blanco, Trad.). Melusina, Buenos Aires.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Ed. El Signo.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

- Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11228/1/La-colonialidad-del-saber.pdf>
- Secretaría de Bienestar. (2019). *El buen vivir, comunalidad y bienestar*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/bienestar/articulos/el-buen-vivir-comunalidad-y-bienestar?idiom=es>
- Yedaide, M. M. (2014). Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: Entrevista a Inés Fernández Mouján. *Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), pp. 33-41.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo, pensamiento*. 46, volumen XXIV, pp. 39-50.

**(DES)ANDANDO LOS CAMINOS DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL. DEVENIRES,
RESONANCIAS Y PREGUNTAS EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LOS
PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

VALERIA DAL MOLIN¹, MARTINA DEL RÍO FERNANDEZ²

SASHA GARCÍA DUARTE³ & MILAGROS SIMONETTI⁴

INICIANDO ESTE RECORRIDO

El presente trabajo pretende compartir una serie de inquietudes y estrategias implementadas en el marco de la asignatura “Seminario de problemáticas sociales contemporáneas” perteneciente a la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, reflexionaremos en torno a la formación en Trabajo Social desde una perspectiva de(s)colonial e intercultural, explorando las tensiones entre saberes hegemónicos y prácticas alternativas, destacando su incidencia en la formación profesional.

Quienes integramos al equipo docente nutrimos nuestra formación y debates con los aportes del pensamiento descolonial. Identificamos múltiples rupturas y rechazamos reproducir ciertas posturas en las universidades y aulas.

Presentaremos de manera sucinta estas críticas, señalando elementos clave que requieren revisión, y compartiremos algunas estrategias pedagógicas que, con aciertos y errores, hemos implementado a lo largo de los años.

Asumimos la docencia como un acto político y a las universidades como espacios en disputa, donde se construyen sentidos y funciones. Desde esta perspectiva, buscamos

1. Licenciada en Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Especialista en Abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario.

2. Licenciada en Trabajo Social. Becaria doctoral CONICET, Argentina.

3. Estudiante de Trabajo Social. Becaria EA Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina.

4. Licenciada en Trabajo Social Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina

visibilizar nuestro rol activo en las luchas y contribuir a procesos comprometidos con la descolonización universitaria.

DESDE DÓNDE MIRAMOS EL MUNDO

Las críticas que realiza el pensamiento descolonial a las formas de construcción del saber y a las instituciones que las sustentan son múltiples y extensas. Es por ello que en este apartado buscamos enunciar, brevemente, algunos elementos que consideramos centrales a la hora de sentipensar las universidades que habitamos.

Inicialmente quisiéramos centrar nuestra atención en la forma de constitución de las universidades moderno-coloniales, las mismas han sido estructuradas desde una lógica disciplinar que fragmenta el mundo y el conocimiento ignorando las múltiples interconexiones existentes. La realidad diversa y compleja se disecciona y clasifica a fin de resultar maniobrable. De este modo se construyen distintos cánones, los cuáles actúan como “dispositivos de poder que sirven para fijar conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables” (Castro-Gómez, 2007, p. 84).

Así, el colonialismo epistemológico se sostiene en la dominación de un canon construido por pensadores varones blancos de cinco países (Italia, Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos), con categorías y contenidos elaborados para contextos específicos, pero que se pretenden aplicables más allá de sus coordenadas históricas y culturales. Es decir, que se procura imponer conceptos para temporalidades y latitudes en las que estos pensadores nunca reflexionaron.

De esta lógica se desprenden dos cuestiones centrales. Por un lado, la institución de una falsa dicotomía entre pensamiento universal y pensamiento particularista. Las pretensiones universalistas de quienes se auto-designan como interlocutores válidos del canon hegemónico colocan un manto de invisibilización que subalterniza el pensamiento surgido en otras geografías, calificándolo de regional o simplemente inexistente. Por otra parte, la universidad al reproducir los patrones de poder vigentes a nivel mundial gesta en su interior un pensamiento “crítico” que responde a las lógicas coloniales y patriarcales del norte global.

El corpus teórico que se produce en este tipo de instituciones se sostiene bajo el arquetipo del sujeto cartesiano moderno, es él quien sustenta las pretensiones de objetividad, neutralidad y abstracción. Este sujeto asexuado, sin raza y ahistórico se erige como el único interlocutor válido en el proceso de construcción de conocimiento. En este punto el aporte de las epistemologías feministas resulta central: son ellas quienes invitan a reconocer al sujeto signado por su condición sexo-genérica y los diferentes elementos que lo sitúan en un contexto específico. No sólo invitan a pensar en situación sino colectivamente. El conocimiento y las teorías no se producen en el vacío, en lugares abstractos e inocuos, sino al calor de la vida de los pueblos y los territorios. Responden a la experien-

cia histórico-social de quienes la piensan y/o construyen. La emancipación no es sólo una promesa utópica a alcanzar en un futuro, sino un camino a transitar en el presente desde los lugares que habitamos. Es por ello que la objetividad, desde la concepción feminista, es concebida como “la aceptabilidad racional para una cierta comunidad epistémica particular, que tiene razones válidas, justificaciones y puede reconocer públicamente un cierto estudio o saber particular” (Martínez y Agüero, 2020, p. 32).

Por último, quisiéramos mencionar que los múltiples mecanismos de violencia epistémica señalados se sostienen bajo la lógica de un racismo estructural que atraviesa nuestras sociedades latinoamericanas y que se replica en las universidades. El mismo, no sólo configura las formas de construcción de conocimiento antes enunciadas, sino que signan los cuerpos deseables al interior de las aulas. Las afrodescendencias, les “cabecitas negras”,⁵ les marrones, no conforman el público esperado para el imaginario de élite. Los diferentes mecanismos de exclusión que operan tras esta perspectiva se encuentran fuertemente invisibilizados y se amparan bajo discursividades que afirman neutralidad y “ceguera” en los mecanismos de ingreso y permanencia en las universidades.

Ahora bien, reconociendo las múltiples críticas anteriormente señaladas y buscando alejarnos de posiciones que reducen su accionar al mero análisis de situación nos preguntamos ¿Cómo abonamos a procesos de justicia cognitiva global? ¿Cómo superamos el colonialismo epistemológico? ¿Qué intersticios se pueden construir que nos posibiliten ir desandando las lógicas moderno-coloniales que impregnan nuestra formación y las universidades? ¿Cómo los encarnamos en propuestas concretas?

EL AULA COMO TRINCHERA

A lo largo de nuestra trayectoria en el seminario, se fueron configurando diversas estrategias, tensiones y aprendizajes. En este sentido, recuperamos algunos de estos aspectos nodales, desarrollados desde una doble vertiente, por un lado, los desafíos vinculados a cuestiones generales asociadas a la estructura actual de nuestras universidades; por otro, las especificidades propias de nuestra asignatura.

Partiendo de un enfoque general, nos gustaría reflexionar sucintamente en torno al mandato de hiperproductividad que rige todas las esferas de la vida cotidiana en el capitalismo contemporáneo. La universidad, en ese sentido, no es la excepción. En ella, la

5. En Argentina, el término “cabecita negra” se utiliza desde mediados del siglo XX para referirse despectivamente a aquellas personas de sectores populares que presenten rasgos fenotípicos asociados a las comunidades originarias de la región, principalmente del norte del país.

tendencia a mercantilizar la experiencia universitaria se manifiesta de diversas formas, las cuales pueden ser abordadas desde distintas aristas.

Como señalamos anteriormente, la universidad en tanto institución moderno-colonial, se sostiene, en parte, mediante discursos que la subordinan a las necesidades del aparato mercantil. Así, puede llegar a erigirse como un dispositivo productor de profesionales disciplinados que respondan acríticamente a las necesidades del mercado. En lo que respecta a la disciplina del Trabajo Social, las múltiples huellas de la colonialidad pueden observarse en su fidelidad al mito moderno que desde la formación instituye paradigmas y enfoques propios que postulan la autoridad profesional con un soporte institucional y científico. De esta manera se sostienen estrategias de intervención basadas en la naturalización de las condiciones existenciales adversas perpetuando formas de colonialidad del ser al definir al sujeto de la intervención como carenciado o vulnerable, negando de esta manera su capacidad de agencia y diversidad (Gomez Hernandez, 2015).

Ahora bien, si consideramos esta lógica de mercantilización y productividad desde una perspectiva individual, la carrera universitaria aparece como un camino que quienes la habitamos debemos correr frenéticamente, ya que nuestro valor será estimado a partir de ella. De esta manera, si somos docentes y/o formamos parte de la gestión universitaria, deberemos publicar artículos con referato, dirigir tesis, asistir a reuniones científicas, celebrar convenios, gestionar contratos, entre otras tareas.

En medio de esa presión el docente-investigador se encierra en su computador y escribe papers (que nadie lee), y ponencias (que nadie escucha) y gestiona la edición de libros (que paga de su bolsillo y que no se distribuyen). (Palermo, 2017, p. 24)

Si somos estudiantes, la vorágine de la carrera nos propone cumplimentar una enorme cantidad de asignaturas, con sus correspondientes cursadas, trabajos, prácticas y exámenes, dentro de un marco temporal relativamente acotado, por lo que raramente habrá tiempo para abordarlas en profundidad.

Una de las secuelas que observamos luego del contexto de pandemia COVID-19, es la tendencia de los estudiantes a inscribirse a una mayor cantidad de asignaturas. Recordemos que, durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), la cursada de las materias se realizó de manera virtual, lo que, para estudiantes que contaban con los medios tecnológicos necesarios, se convirtió en una oportunidad para avanzar en materias atrasadas. Esa práctica se sostuvo tras el regreso a la presencialidad.

Los componentes indicados construyen un escenario donde el cúmulo de actividades y responsabilidades a las cuáles responder puede resultar excesiva, derivando en un ajetreo cotidiano con poco lugar para la reflexión y al cuestionamiento sobre las marcas de la colonización en nuestras prácticas y rutinas cotidianas.

Un último factor que nos gustaría señalar está asociado a la estructura de la universidad en sus dimensiones normativa y curricular, las cuales modelan la pertinencia de las actividades dentro y fuera del aula. Estas definen la cantidad de horas de cursada, los tiempos, las formas de evaluación, entre otros aspectos.

En nuestra experiencia, esta estructura preestablecida restringía el desarrollo de propuestas innovadoras que, quizás, requerían de otros tiempos tanto para el trabajo en el espacio de clases como para la construcción de diálogos sostenidos con los diferentes territorios y sujetos colectivos. También se constituía en una especie de corset que imponía tiempos acotados para cumplimentar una determinada cantidad de instancias evaluativas, además de una copiosa carga administrativa.

Estos requerimientos, sumados a los múltiples compromisos ya asumidos por el equipo docente, obstaculizaban -y en muchas ocasiones limitaban- la posibilidad de concretar nuevas propuestas.

A modo de resumen, observamos discursividades que fomentan la formación de profesionales acríticos que reproducen las múltiples formas de colonialidad, un mandato de hiperproductividad que atraviesa todos los espacios que configuran la vida universitaria y una estructura administrativa poco flexible que dificulta la implementación de espacios *otros*. Consideramos que estos elementos -junto a otros- describen el paisaje institucional donde se inserta nuestro espacio curricular.

EL DEVENIR DE UNA NUEVA ASIGNATURA

Procederemos ahora a describir los elementos que dan encuadre a la asignatura que hemos corporizado desde los últimos años. El Seminario de Problemáticas Sociales Contemporáneas es uno de los cuatro nuevos espacios curriculares, que crea el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social a partir de la OCS N° 856 del año 2019. Particularmente el seminario pertenece al área curricular específica de la formación, se encuentra ubicada en el cuarto año de la licenciatura y es de cursada cuatrimestral.

Cabe destacar que el plan no establece contenidos mínimos para estos seminarios. Esta decisión fue el resultado de las discusiones desarrolladas en el marco de la asamblea interclaustrales por la reforma del plan (con participación de estudiantes, docentes y graduados), donde se acordó otorgarles carácter electivo. Se consideró que consignar contenidos fijos podía ir en detrimento de la posibilidad de renovar constantemente los debates y la oferta de cursos, en línea con una formación plural, crítica y actualizada.

Esto se configuró como un desafío y oportunidad a la vez, dónde nos interrogamos respecto no sólo con qué contenidos, enfoques y perspectivas íbamos a nutrir esta asignatura, sino también en relación a las formas pedagógicas en que se construiría este espacio

de formación. Esto último se constituyó en el marco de una doble oportunidad teniendo en cuenta que el primer cuatrimestre de cursada se suscitó durante la segunda mitad del año 2021, cuando aún se dictaban clases bajo la modalidad virtual, producto del distanciamiento, social preventivo y obligatorio (DISPO) establecido para combatir la pandemia del SARS-COVID. A pesar de nuestra inserción mediada por la virtualidad sincrónica, los debates conceptuales sugeridos fueron potenciados por el uso de herramientas colaborativas a fin de compartir sentires y pensar sobre las temáticas abordadas, como también la construcción de encuentros que visibilicen la intervención de actores territoriales.

En la primera parte del presente trabajo, nos cuestionamos sobre cómo encarnar en propuestas concretas los múltiples interrogantes que realiza la crítica descolonial a las distintas formas de colonialidad del saber. En ese sentido, un primer resquicio que vislumbramos fue construir vinculaciones constantes con la realidad circundante. Así, los contenidos abordados se encontraron en permanente diálogo con el contexto social y político contemporáneo. Este intercambio se generó de diversas maneras: por un lado, la constitución del plan de trabajo docente estuvo en consonancia con las discusiones planteadas por las organizaciones sociales en el marco de la pandemia del COVID-19. Los Comités Barriales de Emergencia⁶ habían consensuado diferentes alertas sobre las cuales trabajar en los territorios y en base a las mismas se edificó el plan de trabajo docente. Si bien la asignatura se prolongó durante casi cuatro años, durante ese lapso de tiempo se fueron realizando las adecuaciones que se consideraron pertinentes teniendo siempre como eje la mirada freireana que propone al acto educativo como un diálogo entre educadores y educandos mediados por la realidad (Lupori, 2023).

Por otro lado, la realidad atravesó el aula a partir de las instancias de evaluación. En las mismas, se analizaron las problemáticas sociales seleccionadas a partir del debate público que se suscitaba en ese momento. En este punto y, para no caer en las lógicas de enseñanza instrumentalistas y/o bancarias -que suponen un “vacío” en les estudiantes-, la propuesta estuvo centrada en la construcción de una argumentación crítica por lo que todas las formas de evaluación propuestas fueron a *libro abierto*.⁷ De esta manera, se intentó tomar distancia de métodos enciclopedistas que implican la memorización de textos.

El planteamiento de este tipo de evaluación generaba, muchas veces, resistencias ante la incertidumbre que implicaba asumirse en un rol más activo. El adiestramiento al

6. Para mayor información sobre los comités barriales de emergencia se sugiere consultar: <https://www.facebook.com/Comit%C3%A9s-Barriales-de-Emergencia-102534134751634> y <https://www.instagram.com/cbemgp/>

7. En Argentina la expresión “a libro abierto” hace referencia a la posibilidad de consultar el material bibliográfico durante la realización del examen.

que han sido sometidos durante años - y que habían aprendido exitosamente en diversas ocasiones- resultaba más cómodo que el terreno incierto de la autonomía intelectual. Al respecto consideramos que “los sujetos individuales y sociales sólo serán tales en la medida en que tengan competencia para pensar críticamente el mundo que cotidianamente habitan” (Palermo, 2017, p. 18).

Resulta pertinente aclarar que la metodología de libro abierto, no implica falta de rigor intelectual, por el contrario, busca tejer estrechas vinculaciones entre las realidades analizadas y los insumos que los diferentes tipos de saberes nos proponen.

Entre los saberes desde los cuales nos nutrimos tomamos la matriz del pensamiento nacional como eje vertebrador de nuestras prácticas pedagógicas, a fin de reflexionar críticamente sobre la construcción de conocimiento desde una matriz eurocéntrica, atravesada por sesgos colonizadores, racistas, y patriarcales. Lo destacable de esta epistemología latinoamericana es que no parte de una historia universal común, sino de una construcción histórica a partir de la colonización de nuestras tierras, ya que dicho momento fue el origen de múltiples violaciones a derechos humanos y en consecuencia, desigualdades socioeconómicas, sexuales, raciales, generacionales, entre otras. Por lo tanto, es desde abajo el lugar en donde debemos construir, invirtiendo la relación vertical de manera subalterna e insurgente, a partir del territorio que nos identifica. Entendiendo el mismo como la producción social del espacio, “puesto que nos estamos refiriendo a una producción resultante del ejercicio de prácticas y relaciones de poder [...]” (Manzanal, 2014, p. 32). De este modo, el territorio se inscribe en nuestras relaciones sociales, en nuestra cotidianidad; estas relaciones de poder se forman en un espacio en el que confluyen miradas, ideas, y valores.

En el marco de las clases de debate donde abordamos la construcción de problemáticas sociales contemporáneas, desde nuestra práctica hemos retomado aportes de Arias (2013) y Carballada (2014), a fin de descolonizar la intervención profesional en la Licenciatura de Trabajo Social. A partir de ello, hemos problematizado que la construcción de los problemas colectivos requieren de un análisis crítico del sistema capitalista, aunque corriendo a un lado la variable económica como único factor a tener en cuenta, sino también considerando la dimensión histórica y procesual de los problemas ligada a la dimensión política, cultural y social de nuestras tierras.

La reflexión crítica del conocimiento, que implica el pensamiento descolonial, requiere analizar cómo fueron y son legitimadas ciertas lógicas eurocéntricas, burguesas, sexistas y racistas, mientras que las epistemologías del sur u otras formas de conocimiento fueron históricamente invisibilizadas y deslegitimadas por los poderes dominantes. En nuestras prácticas, se intentó descolonizar los sentidos y significaciones sobre los problemas sociales como fenómenos deshistorizados y reducidos a responsabilidades individuales de los sujetos con los que intervenimos desde la disciplina de Trabajo Social.

Por ello, para desagregar los discursos hegemónicos portadores de lógicas meritocráticas, se tuvo en cuenta la autopercepción y la palabra de múltiples actores sociales, referentes barriales e institucionales, que sostienen el abordaje de problemas como la lucha contra el hambre, la violencia institucional por parte de Fuerzas de Seguridad, la situación de calle, y los consumos problemáticos de sustancias en el territorio. En este sentido, nos apoyamos en los aportes de Campana Alabarce, Hernández Mary y Muñoz Arce (2020), quienes nos invitaron a “pensarnos como militantes, en una puesta política consciente y apasionada que haga de la academia una trinchera posible de resistencia al ethos neoliberal” (p. 76).

La mirada y la escucha a través de la descolonización han permitido romper lógicas de poder históricamente construidas en el ámbito académico, en tanto se ha pensado como espacio escindido de los sectores populares, inscribiendo un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, institucionalizando valores y símbolos (Dubet, 2007). En efecto, hemos apostado por una universidad reconciliada con el trabajo de los movimientos sociales ubicados en el territorio de General Pueyrredón. Pensamos dichos encuentros como construcción, en tanto se han logrado intercambios de debate y problematización entre los diversos actores sociales sobre el rol del Estado en las respuestas a las demandas de los territorios.

En este marco, realizamos acercamientos a múltiples instituciones y/u organizaciones que abordarán las problemáticas sociales inscriptas en el Plan de Trabajo Docente, por lo que en cada cuatrimestre modificamos el espacio de visita, por ejemplo para el eje de “Lucha contra el hambre en Argentina” visitamos distintos comedores comunitarios de los barrios Parque Peña, Belisario Roldán y Libertad, la huerta comunitaria ubicada en el Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA), y el Mercado de Productores del Espacio Unzué perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de Nación. Estas experiencias territoriales, atravesadas por los saberes populares y las estrategias de organización comunitaria, fueron fundamentales para seguir profundizando una pedagogía basada en el intercambio de saberes y la construcción conjunta de conocimiento.

En esta misma línea, hemos coordinado la planificación e implementación de Seminarios de Extensión de Cátedra, abiertos a la comunidad en general, a fin de abonar a la construcción de inter-saberes (Stolkiner, 2005) en tanto intersección entre el conocimiento científico y los saberes populares, tomando distancia de la lógica del extractivismo académico. A partir de ello se han abordado temáticas como la afrodescendencia y la perspectiva étnico-racial en Argentina, así como también la situación de calle en tanto problemática social estructural. Este último tópico se ha implementado en tres propuestas de seminarios de extensión en el año 2022, 2023 y 2024, y desencadenando finalmente en la presentación de un Proyecto de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (UNMDP) para el año 2025.

Resulta pertinente señalar que desde la asignatura nos posicionamos desde la idea del cuerpo/aula, en tanto pedagogías corporizadas

Así fui arribando a una “pedagogía” que implicaba ir de la acción del cuerpo a la reflexión desde el cuerpo, una reflexión corporizada. Entonces comienzo a construir una perspectiva que enlazaba: lo pedagógico aprender de y desde el cuerpo. Lo artístico en tanto acción estética transformadora que permite construir otros modos corporales de habitar el espacio y el tiempo. Lo político, la pregunta por lo propio, de otrxs y la dimensión colectiva. (Peralta, 2018)

Desde esta perspectiva, pensar lo pedagógico desde el cuerpo implica asumir que todo conocimiento se encuentra atravesado por nuestra corporalidad, afectividad y territorialidad. La noción de cuerpo-aula, nos invita a romper con la idea de un conocimiento neutral, a-valorativo y a-histórico, para reconocer en los cuerpos que habitan el aula (con sus historias, memorias, afectos y trayectorias) un lugar legítimo desde el cual se producen saberes. Esta mirada dialoga con lo situado (Haraway, 1995), con las epistemologías feministas y con las pedagogías descolonizadoras, al asumir que todo acto educativo está enraizado en una geografía concreta, en relaciones de poder específicas, y que requiere habilitar la sensibilidad, la escucha y el reconocimiento mutuo como condiciones pedagógicas.

En este sentido, pensamos el aula como un espacio de r-existencia. Porto Gonçalves (2009) diferencia la resistencia de la r-existencia en tanto la primera se encuentra asociada más a una acción anterior siendo de esta manera una acción reflejo, en cambio pensar en términos de r-existencia implicaría una forma de existencia alternativa, una determinada matriz de racionalidad que actúa en las circunstancias. Re-actúa desde su propio lugar tanto geográfico como epistémico.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DESCOLONIZADORA

Militando los procesos de enseñanza-aprendizaje como espacios de intercambio, y con la necesidad de superar la escisión teoría-práctica que muchas veces impera en nuestros planes de estudio, identificamos como indispensable para el desarrollo de las problemáticas a estudiar dentro del seminario, sumar las voces de referentes, espacios y organizaciones que se encuentran dando respuesta a estas en los territorios. Desde una epistemología situada donde el reconocimiento del lugar de enunciación cobra potencialidad, es que para cada una de las problemáticas abordadas dentro del seminario se propuso la realización de visitas territoriales a dispositivos, organizaciones e instituciones, para conocer a partir del relato de sus referentes los cruces existentes entre ellas.

Recuperamos la noción de *epistemología situada* propuesta por Donna Haraway (1995) como una clave para pensar desde dónde y para quiénes producimos conocimiento en el marco del seminario. Esta perspectiva nos permite rechazar la supuesta neutralidad y universalidad del conocimiento hegemónico, reconociendo que toda producción teórica está mediada por una posición encarnada y geopolítica específica. En nuestro caso, enseñar y aprender Trabajo Social en una universidad pública del sur global implica asumir las marcas que portamos como equipo docente: nuestras trayectorias territoriales, nuestras militancias, nuestros cuerpos, nuestras historias de clase, de género, nuestras formas de habitar el conocimiento. En este sentido, lo situado se enlaza con lo feminista y lo descolonial, ya que no se trata sólo de “mirar desde otro lugar”, sino de producir saberes que cuestionen el canon moderno/colonial, y que se anclen en la experiencia vivida de los territorios, los cuerpos que resisten y las luchas colectivas.

Así, desde el equipo cátedra de la asignatura recuperamos los aportes de la pedagogía crítica y descolonial, que permite pensar en prácticas otras que desafían el orden y el discurso dominante, el cual se construye “desde la subalternidad colonial, que no ignora el pensamiento de la modernidad, pero no se somete a él” (Fernandez Moujan, 2013, p. 136). Entendiendo la educación como una praxis que no se presenta como un instrumento unilateral de los educadores, sino que existe una co-intencionalidad. En este sentido, la educación va más allá de un simple instrumento de transmisión de conocimiento por parte de los educadores. La co-intencionalidad implica que tanto educadores como educandos participen activamente en la construcción del saber, lo que rompe con la jerarquía tradicional entre ambos. Esta propuesta educativa busca abrir espacios para pensar y practicar “otras” formas de conocimiento que respondan a las realidades y necesidades de quienes han sido históricamente silenciados, potenciando su agencia y voz en los procesos de aprendizaje. Cabe destacar, que esta mirada rompe con la jerarquía tradicional del aula y habilita espacios de producción de conocimientos que emergen desde abajo, con la potencia de lo colectivo y lo insurgente.

Asimismo, nos apoyamos en los aportes de las pedagogías populares feministas (Korol, 2007), las cuales parten de los cuerpos y las experiencias, reconociendo la centralidad de la subjetividad en la creación histórica, dando lugar a reconfigurar las certezas del punto de partida. Es decir, que la historia no aparece como procesos estáticos y objetivos, sino construida desde experiencias colectivas, desafiando las ideas preconcebidas, las verdades absolutas y las suposiciones iniciales, promoviendo una postura crítica y abierta a nuevas interpretaciones. Como plantea Korol (2007) estas pedagogías actúan “no como un límite, sino como una apertura” (p. 17), la cual tiende a desorganizar las relaciones de poder con un sentido revolucionario, cuya esencia se asienta sobre la memoria no sólo de las opresiones, sino también de las resistencias. Se trata de una pedagogía encarnada y situada, atravesada por una ética feminista del acompañamiento, que propone construir

conocimiento desde los encuentros colectivos, el reconocimiento mutuo y la potencia de las historias compartidas. En esta misma línea, entendemos que

La pedagogía feminista es un conjunto de discursos, una práctica política, y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y, desde una postura ética, filosófica y política, denunciar su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, y promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática. (Maceira, 2007, p. 2)

Desde nuestra asignatura, apostamos por una pedagogía que no sólo reflexiona sobre el mundo, sino que se compromete activamente en su transformación. Una pedagogía que incomoda, que interroga, que nace en los cuerpos-territorios, y que, lejos de reproducir el saber hegemónico, lo confronta con la fuerza de lo colectivo, lo popular y lo insurgente. Una pedagogía que se reconoce en movimiento, atravesada por el deseo de construir mundos más justos, habitables y emancipatorios.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo hemos compartido parte de nuestro andar como equipo docente, en los desafíos y oportunidades que implica construir procesos de enseñanza-aprendizaje. Los interrogantes que nos acompañan (sobre cómo democratizar la universidad, cómo descolonizar los saberes y cómo construir otras formas de enseñar y aprender) nos sitúan en un terreno de disputa, donde el aula, la formación y la universidad son espacios en permanente tensión.

Sabemos que estas tensiones no son solo pedagógicas ni académicas, sino que se encuentran atravesadas por decisiones políticas, por disputas sobre qué universidad queremos, para quiénes y con qué sentido. En el contexto actual, donde se cuestiona abiertamente el valor de la educación pública desde el propio gobierno nacional, se pone en duda quiénes tienen derecho a estudiar y el financiamiento educativo es concebido como un gasto en lugar de una inversión, reafirmamos nuestra convicción de que el aula puede y debe ser también un espacio de resistencia y de creación de alternativas. De este modo, el aula también es afectada por la disputa discursiva, por la representación que se construye sobre ella y sobre los sujetos que le dan vida.

Es bajo este panorama que el Seminario de Problemáticas guarda la potencialidad de convertirse en espacio de r-existencia, en tanto habilita la construcción de formas de

r-existir que permitan hacer frente a los avances que las ultraderechas descargan sobre la Educación Pública. Pensar a la educación desde la perspectiva de Freire (2000), recuperando el potencial transformador de la palabra donde aparece en el acto de dialogar, debatir y discutir.

Nuestra apuesta es clara, en tanto no buscamos sólo transmitir contenidos, sino provocar inquietudes, abrir preguntas y acompañar procesos de formación que contribuyan a transformar la realidad. En un tiempo donde educar se vuelve un acto profundamente político, creemos en una pedagogía que no se limite a describir el mundo, sino que contribuya a transformarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, A. J. (2013). *Lo social situado y el Trabajo Social en Argentina*. En X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Campana Alabarce, M.; Hernández Mary, N. & Muñoz Arce, G. (2020). La Academia como trinchera. *Temas y Debates*, (40), pp. 69-77.
- Carballeda, A. (2014). *Intervención, escenarios sociales y acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Margen.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), pp. 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
- Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. – 1a ed. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company. (Trabajo original publicado en 1970)
- Gomez-Hernandez, E. (2015). *Trabajo social decolonial* [Conferencia presentada en el marco del XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social “La formación profesional en Trabajo Social: Avances y tensiones en el contexto de América latina y el Caribe. A 50 años del Movimiento de reconceptualización”]. México, Mazatlán.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- Korol, C. (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía*. América Libre-Editorial El Colectivo, Buenos Aires.

- Lupori, O. (2023). La educación popular. En Sosa, R. & Vera, S. (Coords.), *Pedagogías decoloniales y producción de subjetividad en la a trayectoria de Laura Manavella y Oscar Lupori*. CLACSO
- Maceira, L. (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas feministas* [Ponencia presentada en el I Coloquio Nacional Género en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional y Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México, DF. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Luz-Maceira-Ochoa/publication/340285069_una_propuesta_de_pedagogia_feminista_teorizar_y_construir_desde_el_genero_la_pedagogia_y_las_practicas_educativas_feministas/links/5e825591458515efa0bbfc83/una-propuesta-de-pedagogia-feminista-teorizar-y-construir-desde-el-genero-la-pedagogia-y-las-practicas-educativas-feministas.pdf
- Manzanal, M. (2014) Desarrollo. Una perspectiva crítica desde el análisis de poder y territorio. *Revista Realidad Económica, Abril-Mayo*. Argentina. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35139/CONICET_Digital_Nro.4f32c96f-aacc-4a80-b461-c60a6fcbcf6c_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Martínez, S. N.; & Agüero, J. (2020). Cartografías epistemológicas feministas: del feminismo occidental a la descolonización de los feminismos. *La Manzana de la Discordia*, 15(2), pp. 27-46.
- Palermo, Z. 2017. (Comp.) *Descolonizar la universidad*. Ediciones del signo. Buenos Aires.
- Peralta, M. J. (2020). *Cuerpo(s), micropolítica y género en Trabajo Social: Reflexiones corporizadas de experiencias profesionales*. Fundación La Hendija.
- Porto-Gonçalves, W. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N° 22*, pp. 121-136.
- Stolkiner, A. (2005, Octubre). *Interdisciplina y salud mental* [Conferencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Salud Mental-I Jornadas Provinciales de Psicología Salud Mental y Mundialización: “Estrategias Posibles en la Argentina de Hoy”]. Posadas (Vol. 5).

**TEJIDOS CON PUNTOS ALTERNADOS: PROCESOS ORGANIZATIVOS PARA LA
CO-CREACIÓN DE SABERES**

SEMILLAS DE SABIDURÍA: MUJERES CAMPESINAS DE FAITOQUE Y EL CUIDADO DE LA MADRE TIERRA

BRENDA DAYANA GALARCIO ZIPACON

LISETH VALENTINA PEREZ MONTAÑA¹

Desde tiempos ancestrales, las mujeres han mantenido una relación especial con la naturaleza, una conexión que se manifiesta a través de su contribución al bienestar y desarrollo sostenible de sus comunidades, así como al mantenimiento de los ecosistemas, la biodiversidad y los recursos naturales del planeta, esta relación ha sido particularmente evidente en las mujeres campesinas, quienes han jugado un papel crucial en la gestión y conservación de la riqueza medioambiental en su territorio.

Sin embargo, a pesar de su significativa contribución, el reconocimiento de lo que las mujeres aportan a la supervivencia del planeta y al desarrollo sostenible sigue siendo limitado, la desigualdad de género y la exclusión social aumentan los efectos negativos de una gestión ambiental insostenible y destructiva, especialmente sobre las mujeres y las niñas, estas desigualdades no solo limitan el acceso de las mujeres a los recursos y a la toma de decisiones, sino que también perpetúan un ciclo de vulnerabilidad y marginalización que afecta a sus comunidades y al medio ambiente.

En diferentes épocas históricas, las mujeres han alzado sus voces, luchando por el reconocimiento y la valorización de su conexión con la Madre Tierra, esta relación entrañable entre mujer y naturaleza es un reflejo de una cosmovisión compartida en muchas sociedades alrededor del mundo, donde las mujeres no solo son vistas como cuidadoras de sus familias, sino también como guardianas del medio ambiente.

Un claro ejemplo de esta conexión se encuentra en las mujeres campesinas de la vereda de Faitoque, en el departamento de Boyacá, Colombia, a través de una cartografía social y el árbol de sueños, se ha revelado cómo estas mujeres, muchas de ellas cabezas

1. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Semillero de investigación Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia, Colombia.

de familia, sostienen a sus hogares mediante la ganadería y la agricultura, estos conocimientos y prácticas, transmitidos de generación en generación, no solo aseguran la subsistencia, sino que también demuestran un profundo respeto y cuidado por el medio ambiente, estas mujeres no solo producen alimentos, sino que también cuidan del agua, valoran las semillas, componen abonos naturales y realizan manualidades reutilizando materiales, mostrando así una relación integral y sostenible con la naturaleza, asimismo la experiencia de Faitoque es un ejemplo inspirador de cómo las mujeres campesinas pueden ser una fuente inagotable de conocimientos y prácticas sostenibles, su relación con la naturaleza no es solo funcional, sino también cultural y espiritual, este vínculo les permite desarrollar un profundo entendimiento de los ecosistemas locales y de cómo gestionarlos de manera sostenible.

A través de la investigación y un diálogo de saberes, tuvimos la oportunidad de compartir con ellas sus conocimientos ancestrales, conocer las problemáticas, sueños y experiencias que enfrentan diariamente, utilizando herramientas como la cartografía social y el árbol de sueños, pudimos entender las razones detrás de muchas de sus experiencias, descubrimos que muchas de estas mujeres no tuvieron la oportunidad de estudiar debido a la falta de recursos y oportunidades, que su territorio está marcado por el abandono estatal, para llegar a la vereda, es necesario atravesar trochas, ya que no existe una carretera formal, lo que las mantiene alejadas de hospitales, colegios, universidades y otros servicios básicos, agudizando aún más su situación.

Desde la disciplina del trabajo social, específicamente desde la economía del cuidado, queremos darle voz a todas aquellas mujeres rurales que trabajan incansablemente sin remuneración para mantener a sus familias, es crucial que la disciplina de trabajo social desarrolle estrategias para brindarles mejores condiciones de vida y oportunidades, todo ello desde la perspectiva de las políticas públicas, contribuir a la solución de esta problemática no solo en Boyacá, sino en toda Colombia, es una tarea imperante y necesaria.

De igual manera es fundamental mencionar que las mujeres de Faitoque, con su resiliencia y amor por la tierra, nos enseñan cada día la importancia de la conexión con la naturaleza y la necesidad de protegerla, ellas son las guardianas de nuestro territorio, merecen todo nuestro apoyo y reconocimiento, es por ello que el estudio sobre las mujeres rurales de la vereda Faitoque, en Boyacá, ofrece valiosos aportes para el desarrollo de un enfoque de trabajo social intercultural y decolonial, estos aportes son significativos, ya que abarcan diversas dimensiones clave que impactan directamente en la calidad de vida de las mujeres rurales y sus comunidades. A continuación, se detallan algunas de las principales contribuciones derivadas de este análisis:

Reconocimiento ancestral: La disciplina de trabajo social específicamente desde la escuela de pensamiento decolonial enfatiza la importancia de reconocer y valorar los conocimientos y prácticas ancestrales de las mujeres rurales, en la vereda, ellas han desa-

rollado técnicas agrícolas tradicionales, métodos de gestión del agua, medicina herbal y otras habilidades que son fundamentales tanto para la sostenibilidad ambiental como para el bienestar comunitario, este enfoque reconoce que estos saberes son esenciales y deben ser integrados en las intervenciones sociales, en lugar de ser vistos como inferiores o reemplazados por conocimientos científicos.

Desafío a las estructuras de poder colonial: Una característica central del enfoque decolonial es el cuestionamiento de las estructuras de poder que perpetúan la marginalización de comunidades rurales, como la de Faitoque, las jerarquías impuestas históricamente han relegado a las mujeres rurales a posiciones de invisibilidad y vulnerabilidad, sin embargo, este enfoque busca desafiar estas dinámicas, promoviendo la igualdad, la justicia al criticar y dismantelar las prácticas coloniales que aún persisten en la región.

Promoción de la equidad de género: En el caso de las mujeres rurales de Faitoque, es crucial visibilizar y enfrentar las desigualdades estructurales que afectan su vida diaria, esto incluye el reconocimiento del trabajo no remunerado que realizan, como el cuidado de la familia y el mantenimiento del hogar, así como la creación de oportunidades igualitarias para acceder a recursos, servicios y toma de decisiones, este enfoque busca que las mujeres sean vistas y reconocidas como agentes de cambio en su comunidad.

Fortalecimiento de la identidad cultural: Otra dimensión clave es el fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades rurales, integrar los saberes y prácticas tradicionales en los programas de desarrollo no solo preserva el patrimonio cultural de la comunidad, sino que también contribuye a aumentar la autoestima y el empoderamiento de las mujeres, al reconocer sus conocimientos y contribuciones reconocidos y valorados, las mujeres pueden asumir un rol más activo y visible dentro de la sociedad.

Promoción de prácticas sostenibles: Es imperante fomentar la adopción de prácticas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente, las mujeres rurales de Faitoque han mantenido una relación estrecha con la naturaleza, y su conocimiento ancestral les ha permitido desarrollar prácticas agrícolas y de gestión de recursos naturales que son clave para la preservación del entorno. Integrar estas prácticas en el desarrollo comunitario no solo asegura la sostenibilidad a largo plazo, sino que también fortalece la resiliencia de la comunidad ante desafíos como el cambio climático.

Propuesta de intervención en la vereda Faitoque: Desde una perspectiva integral retomando la escuela de pensamiento decolonial e intercultural, proponemos una intervención en la vereda Faitoque que se centre en el empoderamiento de las mujeres rurales, esto se lograría mediante el reconocimiento y valorización de sus saberes y prácticas tradicionales, promoviendo su participación activa en la comunidad. Para ello, implementaremos herramientas participativas como la cartografía social y los mapas de sueños, esta metodología permitirá identificar de manera colectiva las necesidades y aspiraciones de la comunidad, garantizando que las intervenciones sean pertinentes y adaptadas a las realidades locales.

En síntesis, los aportes que se pretenden generar en la vereda Faitoque son fundamentales para la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles, al centrarse en el reconocimiento de la diversidad cultural y en la descolonización de las relaciones de poder, estos enfoques no solo promueven el bienestar integral de las mujeres rurales, sino que también facilitan un camino hacia el desarrollo humano sostenible y la autonomía comunitaria.

LA GESTIÓN COMUNITARIA EN LA VEREDA MANILA DEL MUNICIPIO DE SAN RAFAEL, ANTIOQUIA. UNA EXPERIENCIA DESDE EL TRABAJO SOCIAL

KAREN ROA FLÓREZ & VANESSA PADILLA ARRUBLA¹

INTRODUCCIÓN

En este escrito se presenta una reflexión sobre la gestión comunitaria como herramienta para las comunidades rurales, y los retos para el Trabajo Social Latinoamericano con perspectiva Intercultural y Decolonial, a partir de la investigación realizada en torno a la gestión comunitaria en la vereda Manila del municipio de San Rafael, Antioquia. Esta investigación académica tuvo lugar entre los años 2023 y 2024, con el fin de generar y aportar conocimiento al Trabajo Social Organizacional y Comunitario.

La gestión comunitaria es fundamental para el desarrollo de comunidades rurales, como se evidencia en la vereda Manila de San Rafael, Antioquia, donde la Junta de Acción Comunal promueve la participación activa en la toma de decisiones. Este proceso refleja asuntos de debate intercultural y decolonial, al cuestionar estructuras de poder y valorar saberes locales tradicionalmente invisibilizados. Desde el Trabajo Social, la Investigación Participativa (IP) emerge como una metodología clave, fomentando la co-construcción de conocimiento colectivo y el diálogo horizontal. Esta perspectiva decolonial, inspirada en autores como Walter Mignolo y Catherine Walsh, busca dismantelar jerarquías epistemológicas y fortalecer la autonomía y autogestión comunitaria. Así, la gestión comunitaria se convierte en una herramienta para transformar realidades y promover la coexistencia intercultural.

ARGUMENTOS CENTRALES

En medio de una sociedad modernizada que promete progreso y bienestar, el concepto de desarrollo ha sido frecuentemente asumido como un objetivo universal y ho-

1. Estudiantes de Trabajo Social, Universidad de Antioquia, Colombia.

mogéneo. Sin embargo, esta visión modernizante, que se ha desplegado en múltiples contextos comunitarios, a menudo ignora y socava las formas de vida locales y sus saberes, formas de organización y formas de ser y estar de las propias comunidades. Para cuestionar esta finalidad modernizante del desarrollo, es crucial considerar el concepto de gestión comunitaria en un sentido amplio y dinámico.

La experiencia investigativa en la que se enmarca este análisis, comprende una población, en su mayoría población campesina y personas oriundas del municipio de San Rafael, Antioquia, Colombia, quienes participan activamente de la junta de acción comunal, a través de múltiples actividades que construyen colectivamente, configurando, desde su cotidianidad, formas de acción, significación y apropiación de su territorio, logrando tejer relaciones humanas e intereses comunitarios que dan origen a la interculturalidad, cómo esa forma de vida que se construye, entre quienes comparten un territorio (Gómez, 2020. p. 81) y promueven la valoración equitativa de las formas de saber, así como la igualdad epistémica.

En primera instancia, para comprender la categoría de gestión comunitaria, es esencial considerar los estudios de Ixtacuy (2001) y Montenegro (2017). Ambos estudios coinciden en que la gestión comunitaria es un proceso dinámico y participativo que implica la implementación de estrategias coordinadas por diversos actores sociales dentro de una localidad específica. Esta práctica permite no solo la planificación y la toma de decisiones, sino también el empoderamiento de la comunidad, el aprendizaje colectivo y la formación de valores como la justicia social, la responsabilidad, la solidaridad, la participación y el compromiso. Estos valores son fundamentales para la transformación social y se oponen a las prácticas de desarrollo que tienden a imponer soluciones externas sin considerar las realidades locales.

Por ello, la gestión comunitaria ofrece una alternativa a los enfoques de desarrollo que buscan imponer cambios desde arriba, proponiendo un cambio que surja del propio contexto comunitario y que esté enraizado en sus valores y saberes. En el contexto particular del territorio y la población de la Vereda Manila, los procesos de gestión comunitaria en ocasiones, se han visto influenciados por estructuras de poder e intereses económicos de entidades públicas y privadas que buscan dominio y control sobre los recursos naturales del territorio. Sin embargo, la comunidad ha logrado propiciar espacios de mediación y conciliación para llegar a ciertos acuerdos comunes que puedan favorecer ambas partes.

En palabras de uno de los integrantes de la Junta de Acción Comunal, se puede reconocer esta forma de relación social con las estructuras dominantes del territorio, resaltando “la importancia de mediar a través del diálogo respetuoso y evitar las peleas, ya que esas empresas son gigantes que uno no puede destruir, entonces es mejor conciliar y lograr acuerdos” (comunicación personal, 15 de marzo de 2024). Argumentos como estos, revelan la asimilación colectiva que ha desarrollado la población frente a la imposi-

ción del poder por parte de las grandes instituciones que componen el sistema capitalista, modernizante y eurocéntrico.

En este contexto, situamos la reflexión hacia las múltiples formas en que la colonialidad ha permanecido en el transcurso del tiempo, cómo lo menciona Aníbal Quijano (2014), haciendo referencia a la colonialidad del poder como patrón dominante que sigue influyendo en las estructuras sociales, económicas, políticas y educativas del mundo. Quijano sostiene, que las jerarquías raciales y las desigualdades sociales y económicas establecidas durante la colonización siguen vigentes, como un sistema global moderno que continúa justificando el daño progresivo a la humanidad, la naturaleza, y el sistema planetario en general.

La descolonialidad entonces, emerge como una respuesta que busca cuestionar y transformar estas estructuras de poder, promoviendo una reconfiguración del conocimiento y las relaciones sociales hacia un mundo más equitativo y respetuoso con las diversas formas de existencia. Para ello, es necesario deconstruir y reconstruir el ser, el poder, el hacer y el vivir.

Ello posibilita, en primer lugar, la creación de espacios de interculturalidad, donde se reconozcan y valoren las perspectivas y saberes de diferentes comunidades y culturas, desafiando las jerarquías y exclusiones heredadas del colonialismo. En segundo lugar, implica la reconfiguración de las estructuras de poder, cuestionando las relaciones de dominación y estableciendo formas de gobernanza más inclusivas y participativas.

Asimismo, se busca una transformación en la manera en que se actúa y se produce conocimiento, fomentando prácticas y saberes que reflejan la diversidad y la equidad. Finalmente, esta descolonización de la vida occidentalizada, promueve un enfoque holístico que ubica a los seres humanos frente a la naturaleza, en una interdependencia de respeto y armonía, buscando la construcción de otros mundos posibles.

El proceso de descolonización, situado en las realidades de las comunidades campesinas que históricamente han sido olvidadas, marginadas y excluidas, ha llevado a que sean estas mismas, a través de organizaciones de base como las Juntas de Acción Comunal (JAC), quienes co-construyen y lideran, procesos y estrategias de gestión en los territorios.

Las comunidades rurales en Colombia, y particularmente en Antioquia, han enfrentado un proceso de colonización que ha dejado huellas profundas en sus estructuras sociales, económicas, políticas y culturales. La colonización trajo consigo la imposición de un sistema capitalista que busca explotar los recursos naturales y humanos de estas regiones, desvalorizando y marginando los saberes y prácticas autóctonas de las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas.

Según González (2014), las organizaciones como las Juntas de Acción Comunal no se limitan a ser simples entidades sociales con características definidas, sino que también funcionan como espacios donde convergen diversos fenómenos sociales. Estas entidades,

con sus propias características, su carga histórica y sus procesos de formación, existen como elementos reales dentro de un contexto sociocultural e histórico concreto, diferenciándose unas de otras. A través de las JAC, las comunidades rurales han podido articular sus esfuerzos para resistir y enfrentar las políticas y prácticas coloniales que provocan marginación y exclusión social.

La comunidad de la Vereda Manila, a través de prácticas tradicionales como los con-vites, las asambleas, los espacios de compartir colectivo, el diálogo de saberes, y las diversas formas de organización y gestión, ha logrado resurgir y rescatar parte de su identidad, en medio de las presiones del sistema colonialista. Estas prácticas comunitarias no solo permiten la cohesión social y el fortalecimiento de la identidad cultural, sino que también sirven como estrategias de resistencia frente a las dinámicas de exclusión y despojo.

En este contexto particular, el Oriente Antioqueño es conocido por sus abundantes fuentes hídricas, ríos, montañas, bosques y su gran riqueza en biodiversidad. Esto ha facilitado una nueva forma de colonización disfrazada de “turismo”. Un turismo invasivo, a menudo impulsado por extranjeros y nómadas digitales, que busca explorar, explotar y coartar los territorios, saberes y conocimientos locales, propios de quienes han luchado arduamente para conservar sus tradiciones y formas de existencia. Si bien, el turismo puede generar oportunidades económicas para las distintas comunidades, a la vez plantea desafíos significativos en el territorio de San Rafael y sus alrededores, cómo son la gentrificación, la pérdida de identidad cultural y la degradación ambiental.

La idea colonial del turismo se ha posicionado como una opción económica atractiva para algunos habitantes de la vereda, quienes han transformado sus viviendas y fincas en lugares turísticos llamativos. Durante los círculos de la palabra realizados, se identificó una tendencia constante hacia la transformación del territorio en un destino de “turismo ecológico”. Esto nos lleva a cuestionar cómo el colonialismo se oculta en los sueños e ideales de las comunidades que buscan mejorar sus condiciones de vida, a la vez que puede convertirse en una herramienta de resistencia frente al consumismo y la contaminación propios del turismo salvaje producido por la lógica eurocéntrica capitalista.

Es por ello que, la comunidad de la Vereda Manila enfrenta uno de los retos para la comunidad campesina: la conservación de sus modos de vida en medio de las presiones de un modelo económico imperante que pretende transformar su territorio en un destino turístico.

Según Walsh (2013), es fundamental establecer un enlace pedagógico y decolonial, es decir, pensar lo decolonial desde una perspectiva pedagógica. Esto permitirá un proceso continuo de aprendizaje y desaprendizaje que, a través de la pedagogía y metodologías adecuadas, fomente la valoración y revitalización de las miradas propias de sentir, ser y estar en el mundo.

Por otro lado, el sistema capitalista moderno ha provocado que la población campesina del Oriente Antioqueño enfrente el abandono y la migración de la juventud hacia las ciudades. Como expresan los propios habitantes,

Una de las problemáticas que presenta la comunidad es que muchos de los jóvenes quieren migrar al municipio o a la ciudad y abandonar las actividades del campo. Esto es preocupante porque si no hay quien cultive, no hay comida, y en el campo también se puede vivir bien (conversación personal, 15 de marzo de 2024)

Esta problemática persiste y se agrava debido a la visión y aspiración eurocéntrica de éxito y felicidad individual, desvinculada de la colectividad. Walsh (2017) menciona que el proceso de descolonización es continuo y no se define en una línea recta, sino un camino en zigzag. Este proceso permite descolonizar gradualmente el conocimiento y desaprender para aprender y pensar de otros modos. A partir del autorreconocimiento y la autorreflexión, es posible incidir en la sociedad desde otros lugares y espacios, creando nuevas posibilidades, oportunidades y alternativas contextualizadas a los territorios y sus múltiples realidades.

En este contexto, la pedagogía participativa resulta crucial para facilitar la interculturalidad y la descolonialidad, ya que permite involucrar a los miembros de la comunidad en la identificación de problemas y en la búsqueda de soluciones, promoviendo así, el diálogo intercultural y el aprendizaje mutuo, lo que genera en la comunidad, la posibilidad de resistir y desafiar las imposiciones del proyecto moderno-colonialista.

Este enfoque fomenta la participación activa y el empoderamiento comunitario, además de contribuir a la construcción de una identidad colectiva, articulando sus propias narrativas de desarrollo y bienestar, en lugar de aceptar imposiciones externas. Al promover la participación directa de las comunidades en la identificación de problemas y en la formulación de soluciones, se fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión social. Esto es crucial para contrarrestar los efectos negativos de una idea de desarrollo que, bajo la lógica eurocentrista, tiende a uniformar y desvalorizar las culturas locales.

Bajo esta mirada, el Trabajo Social con perspectiva decolonial se configura como una profesión y disciplina que puede apoyarse en la gestión comunitaria como una herramienta emancipadora. De igual manera, la gestión comunitaria permite a los profesionales del Trabajo Social adoptar una postura de facilitadores en lugar de interventores, promoviendo procesos participativos y facilitando la mediación intercultural, el diálogo horizontal y la co-construcción de saberes, donde las comunidades locales no sean objetos de intervención, sino sujetos activos en la construcción de soluciones.

En resumen, en el contexto del trabajo social decolonial, la gestión comunitaria se convierte en una herramienta clave para la investigación participativa y la intervención social. Este enfoque permite co-construir conocimiento con las comunidades, reconociendo y respetando sus saberes y experiencias. Además, facilita intervenciones contextualizadas y que realmente responden a las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

SÍNTESIS, APORTES Y RETOS DE LA GESTIÓN COMUNITARIA AL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E INTERCULTURAL

La gestión comunitaria en contextos locales permite reflexionar cómo las personas, grupos y comunidades se organizan, planean, conversan y accionan frente a las particularidades existentes en cada territorio. Estas particularidades revelan cómo cada población, a partir de sus saberes y conocimientos, dismantelan narrativas y prácticas hegemónicas mediante el desarrollo de alternativas y modos de vida propios. Las asambleas, los convites, los espacios de diálogo y encuentro, la cosecha, el cultivo de huertas, y el cuidado del agua y de las personas mismas, son manifestaciones concretas del proceso decolonial que se vive en los territorios rurales.

La consciencia colectiva que posibilita la gestión comunitaria en las poblaciones rurales reconoce la inclusión de todas las voces, especialmente aquellas que han sido históricamente silenciadas. En el contexto particular de la comunidad de la Vereda Manila, las asambleas se erigen como el principal espacio para la toma de decisiones y la construcción de acuerdos. Estas asambleas, convocadas por medio de la Junta de Acción Comunal, conformada por los mismos habitantes del territorio, funcionan como círculos de palabra donde participan hombres y mujeres, jóvenes y adultos, identificados mayoritariamente como población rural, incluyendo campesinos y campesinas.

El desafío para la gestión comunitaria radica en resistir frente al carácter eurocéntrico, capitalista y mercantilista, representado en la transformación de las formas de vida, las ideas de desarrollo y progreso de las comunidades, orientadas hacia dinámicas económicas basadas en el turismo y la explotación de los recursos naturales del territorio.

Este deseo de adaptar los territorios para el turismo y la inversión externa, pretende reorientar la economía local de la comunidad de la Vereda Manila, tradicionalmente basada en la agricultura, hacia una visión más alineada con los intereses del mercado global. Esta reorientación a menudo entra en conflicto con las formas de existencia y la organización comunitaria tradicionales.

El mayor reto es conservar la cohesión y la identidad comunitaria frente a estas presiones externas. La gestión comunitaria debe encontrar formas de integrar el desarrollo económico con la preservación de las tradiciones locales y el bienestar de todos los miembros de la comunidad, asegurando que las voces de los marginados no solo sean escuchadas, sino que se respeten y se integren en las decisiones que afectan su futuro.

En municipios como San Rafael, Peñol, Río Negro, Carmen del Viboral y Marinilla, por mencionar algunos, se ha observado una significativa transformación en los últimos años, impulsada por la modernización de infraestructuras y la promoción de estos lugares como destinos turísticos. Aunque estas reformas pueden traer beneficios económicos para las comunidades, el sentido colectivo se puede ver afectado por los ideales neolibe-

rales individualistas, lo que puede desfigurar prácticas comunitarias como las asambleas, el trabajo colectivo, el compartir saberes y el cuidado de la naturaleza. Además, aunque pueda incrementarse el conocimiento de otras culturas, no necesariamente se establece una relación intercultural, dialógica y transformativa.

En el ámbito investigativo académico, especialmente desde las universidades y dentro del Trabajo Social, es crucial cuestionar las normas establecidas para la generación de conocimiento. Actualmente, predominan los métodos científicos y cuantitativos, que a menudo relegan a un segundo plano las investigaciones cualitativas. Este enfoque limitante ignora la riqueza de saberes que emergen de las realidades locales y de las interacciones humanas en contextos específicos.

Uno de los desafíos consiste en continuar posicionando el Trabajo Social como una disciplina y profesión dentro de las Ciencias Sociales, capaz de generar conocimiento a partir de las relaciones humanas y con su entorno. Esto implica resignificar cómo valoramos y producimos conocimiento, reconociendo que nuestras realidades son diversas y complejas. En este sentido, es fundamental considerar la propuesta de Habermas (citado en Alvarado & García, 2008) sobre los tipos de conocimiento, que enfatiza la importancia de integrar de manera equilibrada los conocimientos técnicos, prácticos y emancipatorios.

Por otro lado, resulta esencial que profesionales de los países latinoamericanos, continúen asumiendo la responsabilidad de posicionar una mirada crítica y reflexiva en torno a las formas de generar y construir saberes, cuestionando la colonialidad del saber, entendiendo que somos un territorio con saberes propios, culturas y características particulares e históricas, aunque coloniales de antaño. La descolonización sobre la visión global de enseñar y producir conocimiento, implica la creación de espacios para el diálogo intercultural dentro de la academia, donde los estudiantes y profesionales del Trabajo Social puedan aprender no solo de los libros, sino de las experiencias vividas de las comunidades locales. Esto demanda una apertura hacia métodos de enseñanza no convencionales, donde la oralidad, la vivencia y la práctica comunitaria sean centrales.

En este contexto, el Trabajo Social en Latinoamérica debe asumir un papel protagónico en la construcción de un conocimiento que respete y promueva las experiencias y saberes de las diversas comunidades. Las prácticas deben ser contextualizadas, considerando las realidades sociales, culturales y políticas de cada lugar. Esto no solo enriquece la disciplina, sino que también fortalece la capacidad de respuesta ante los desafíos sociales que enfrentamos.

La formación académica debe fomentar un pensamiento crítico y reflexivo que invite a cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades presentes en nuestras sociedades. Así, el Trabajo Social no solo se convierte en una práctica profesional, sino en un motor de cambio social que busca la justicia y la emancipación.

Retomando a Orlando Fals Borda (1981), con su enfoque de la investigación-acción participativa, ofrece una clave fundamental para este proceso. Su concepción de “investi-

gar para transformar” es un recordatorio de que el conocimiento en Trabajo Social debe estar vinculado a la acción transformadora. Los trabajadores sociales formados en una perspectiva decolonial e intercultural, deben ser capaces de construir saberes situados que partan de la realidad concreta de las comunidades con las que trabajan, reconociendo la pluralidad de formas de comprender el mundo.

Del mismo modo, las apuestas éticas interculturales y decoloniales en el Trabajo Social promueven un cuestionamiento constante del modelo social eurocentrista, representado por los ideales de la cultura occidentalizada. Este enfoque invita a reflexionar y valorar los modos de vida que, desde una visión globalizante, son considerados “subalternados” y “subdesarrollados”. Estos modos de vida, a menudo percibidos como “atrasados”, se visibilizan en el continente Latinoamericano y en sus comunidades rurales, que a menudo, son despectivamente etiquetadas como “analfabetas” o como se les nombra en Colombia, “montañeros” o “montañeras” por no estar, por ejemplo, bajo la influencia de los nuevos sistemas tecnológicos y las formas de vida normalizadas.

La influencia de estos sistemas tecnológicos pone en riesgo y pueden conducir a la desaparición paulatina de formas tradicionales de relación y generación de conocimiento, como la oralidad, la conversación directa, la tertulia, las asambleas y las movilizaciones. En esta perspectiva, lo que no está digitalizado y avalado por normas y reglamentos eurocéntricos, tiende a ser considerado inválido. Esta situación representa otro desafío para el Trabajo Social, desde una ética decolonial e intercultural que valore y preserve las prácticas comunitarias y modos de vida, reconociendo su validez y riqueza frente a la hegemonía cultural occidental.

A modo de conclusión, es evidente que el colonialismo se manifiesta de múltiples formas en las diversas comunidades. Esto presenta un reto significativo para el Trabajo Social y las Ciencias Sociales en general. La tarea fundamental es construir colectivamente otros mundos posibles, basados en el diálogo horizontal de saberes, la escucha, la autorreflexión y las pedagogías dialógico-participativas. Este enfoque implica reconocer y valorar las diversas formas de conocimiento y experiencia presentes en las comunidades, promoviendo valores comunitarios como la alteridad, la solidaridad, la autonomía y la justicia social. Solo a través de la colaboración y la inclusión de todas las voces, especialmente aquellas que han sido históricamente silenciadas, podemos avanzar hacia un futuro más justo y equitativo, desmantelando y deconstruyendo las estructuras coloniales que hasta hoy perduran en nuestras sociedades.

Las pedagogías dialógico-participativas están intrínsecamente relacionadas con las miradas decolonial e intercultural. Ambos enfoques buscan transformar la educación para que sea un proceso inclusivo, equitativo y liberador. A través del diálogo horizontal, la participación activa y la contextualización, estas pedagogías promueven la justicia epistémica y cultural, empoderando a los y las estudiantes y fomentando el respeto y la valoración de la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Witt, T. & Gañote, V. (1989). Investigación participativa en un contexto de economía campesina. En G. Vejarano (ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp. 225-278). Retablo de Papel 10. Crefal, Ciudad de México.
- Fals Borda, O. (1981). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. III Congreso Nacional de Sociología, Bogotá.
- García Chacón, B. E.; González Zabala, S. P.; Quiroz Trujillo, A. & Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM, FIUC, Medellín. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Técnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- Gómez Hernández, E. (2020). *Ética Intercultural y Decolonial de Trabajo Social*. Grupo de Investigación Estudios Interculturales y Decoloniales, Universidad de Antioquia. <https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/noticias/Trabajo-Social-etica-intercultural-y-decolonial.pdf>
- Gonzales-Miranda, D. R. (2014). Los Estudios Organizacionales. Un campo de conocimiento comprensivo para el estudio de las organizaciones. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 24(54), pp. 43-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81832222004>
- Ixtacuy, O. (2001). Estrategias de la gestión comunitaria. *Revista ECOfronteras*, N°13, marzo-agosto, pp. 13-16. En <https://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/article/view/436>
- Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. *Estudios filológicos*, (44), pp. 268-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132009000100021>
- Montenegro Morales, J. A. (2017). *El liderazgo y la gestión comunitaria: caso asociación Amadom comuna Dos Mangas*. La Libertad. UPSE. Matriz: Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud. 27p. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/58a1fc2e-398b-4190-a30b-5c0c6a5178fc>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quinde Piña, J. P. (2018). *Participación y gestión comunitaria desde la perspectiva del trabajo social comunitario* [Trabajo de Titulación]. Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstreams/7e97fe17-b187-42cf-aea5-bd978f9a6d31/download>
- Uniminuto Televisión (2017, febrero 7). *Oiga profe: Pedagogías decoloniales / Catherine Walsh* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=j6FNfOdh7tU&t=482s>

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir (1ª ed.)*. Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>
- Walsh, C. (2020). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ampliación de la Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009]. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

CORAZONANDO ENTRE MUJERES: SENTI-PENSAR-HACIENDO UN TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL

HANAY SOFÍA SILVA LOZANO,¹ NATALIA BOTERO OSORIO,²
LUZ DARY RUIZ BOTERO,³ PAULA ANDREA PANIAGUA OSORIO,⁴
LUZ EMILSEN BEDOYA BOTERO,⁵ JACKELINE RAMÍREZ GÓMEZ⁶
& MARLYN TATIANA HERNÁNDEZ⁷

INTRODUCCIÓN

El texto se hace desde una perspectiva de mujeres del sur, no geográfico sino de la exclusión, que se juntan, para nombrar, reconocer y transformarse. Esta experiencia se orienta desde procesos articulados de Trabajo Social en contextos de desigualdad en Colombia, mediante iniciativas de investigación, trabajos de grado, prácticas académicas y proyección

1. Trabajadora social en la Semillera Internacionalista de Mujeres por la Paz, “Semillera territorial Colombia”.

2. Pasante de investigación con tesis de grado en el proyecto en la Semillera Internacionalista de Mujeres por la Paz, “Semillera territorial Colombia”.

3. Docente-Investigadora. Grupo de Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Docente Universidad de Antioquia, Colombia.

4. Pasante de Investigación con tesis de grado en el proyecto “Memorias de prácticas de economías campesinas de mujeres de páramo Oriente (2023-2024)”.

5. Investigadora comunitaria en la Asociación Municipal de Mujeres María Martínez de Nisser, Sonsón, Antioquia, Colombia.

6. Pasante de investigación con tesis de grado en el proyecto “Economías feministas en organizaciones comunitarias de campesinas del sur: conocimientos y prácticas”.

7. Pasante de investigación con tesis de grado en el proyecto en la Semillera Internacionalista de Mujeres por la Paz, “Semillera territorial Colombia”.

social. Evidencia tensiones con los tiempos / ritmos académicos y comunitarios, la gestión de recursos y los cuidados en la academia como desafíos constantes y cotidianos.

El corazonar (Guerrero, 2010) como un pensamiento emocionado, quizás enamorado, y comprometido con la vida concreta, “más allá de la fría razón iluminada, co-razonar sigue siendo una senda para descolonizar el saber, el ser y el poder... La escucha, la humildad, la rabia, la alegría y la esperanza son las categorías feministas para sentir-pensar-hacer otro mundo, desde nuestros lugares” (Cunha, 2021, p. 62). Con mucha alegría, emoción y desafiadas nos permitimos esta reflexión académica, pues implican nuestra vida misma, de caminar juntas en colaboración y solidaridad. Situadas en experiencias específicas en Colombia de investigación propiamente dicha, formación en investigación desde trabajos de grado, prácticas académicas en alianzas con organizaciones sociales, comunitarias y campesinas, así como entre universidades públicas se desarrolla esta reflexión en Trabajo Social con estudiantes, docentes del programa de Trabajo Social en la Universidad de Antioquia en Colombia y con campesina de Asociación María Martínez de Nisser en Sonsón Antioquia.

Esta ponencia colectiva subvierte lógicas individualistas-academicistas, al hacer parte de la juntanza de estudiantes, activistas-feministas, docentes y campesinas que se entrelazan para aprender y fortalecer procesos organizativos y académicos. Visiona mejores por-venires desde la reflexividad (Schon, 2010), para diálogos interdisciplinarios, inter-contextuales e intergeneracionales. Su postura ética-política cuestiona de manera radical la ciencia moderna en su neutralidad e imparcialidad, jerarquía y exclusión, al generar un “epistemicidio” de conocimientos y prácticas en quienes consideran subalternos/as, como las mujeres, campesinas e indígenas. Por ello asume la educación popular y la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013).

Como eso que “nos pasa”, siguiendo a Larrosa (2006) para presentar los procesos de los que hacemos parte en diferentes momentos, énfasis formativos, contextos de país y escenarios de alianza. Con la opción común por defender, cuidar y conservar las vidas en un país como Colombia que pretende la transición política desde el acuerdo de paz del 2016 y se disputan otros imaginarios de país, de realidad y de vida posible en medio de los dolores del conflicto armado, de las cicatrices de las violencias y de las desigualdades que persisten en diversos territorios. Afrontando una violencia, que no pasa, pese a las promesas, que parece encarnarse en los cuerpos y degrada las vidas de todas las especies animales, humanas y plantas como nos enseñan las campesinas.

Desde una profesión como Trabajo Social en la formación que aspira a ser crítica y decolonial en universidad pública de Colombia, la Universidad de Antioquia, con roles como estudiantes en trabajo de grado y en práctica académica, así como desde docente acompañante de los procesos y en alianza con organizaciones de mujeres como Escuela Internacional Feminista de Ecología de saberes, asociaciones campesinas e instituciones universitarias de Medellín.

La formación inspirada en prácticas de educación popular que alfabetizan en la lectura del mundo, desde territorios propios y el cuerpo territorio (Cabnal, 2020); desde perspectivas latinoamericanas feministas (Svampa, 2021) que reconocen las desigualdades en las estructuras sociales y pulsán por cambios en lo patriarcal, decolonial y capitalista desde cotidianidades y disputas culturales donde se visibilizan sujetas subordinadas como mujeres, campesinas, afrodescendientes, indígenas y estudiantes, generando un desperdicio de experiencias y conocimientos que en estos procesos pretendemos recuperar, fortalecer y visibilizar en actos educativos más democráticos y justos social, cognitiva, sexual y ecológicamente.

La investigación anfibia (Rodríguez, 2015) como la capacidad de respirar en varios mundos (academia, organización e incidencia política), desde prácticas cotidianas de las mujeres que enseñan y sitúan otras formas de vida con centralidad en las vidas humanas, animales, plantas, seres sagrados-ancestros/as. La investigación anfibia y el senti pensar hacer (Cuhna, 2021), desde un corazonar con nuestros territorios e interés específico para vincularnos y hacer parte de procesos que se articulan a lo formativo, así como al fortalecimiento organizativo e incidente, de la misma manera que a la producción de conocimiento que nombre y apueste por transformar realidades desiguales.

Finalmente, algunas de las vetas de oportunidad para contribuir a Trabajo Social decolonial en tanto reflexionan el quehacer y subvierte órdenes de domesticación y orden en favor de hegemonías. Asuntos que ocurren en las cotidianidades de las relaciones, en este caso, entre mujeres, con diversos roles, al desarrollar procesos más que proyectos, al asumir al otro/a no como fuente sino como compañeros/as, al reconocer la lectura de los contextos como potencialidades y juntar energías en fortalecimiento y visibilización, donde el conocimiento se construye colectiva y popularmente según sujetos e intereses para propiciar poderes que emancipan. Donde las tensiones en disputas institucionales y comunitarias por la gestión de tiempos, recursos y cuidados son centrales.

ARGUMENTACIÓN

“LO QUE NOS PASA”: LAS EXPERIENCIAS EN CUESTIÓN

La polifonía de voces que acompaña esta ponencia es atravesada por las historias de muchas mujeres que se han juntado a lo largo de los tiempos a “hacer algo”, mujeres que han permitido que estudiantes y profesionales se acerquen a su hogar, a sus familias y su círculo más sagrado y siendo allí donde se produce la “química” y la asertividad del primer encuentro, que a menudo es mediado por la tecnología para garantizar una buena interacción. Llegar al campo como profesionales sociales implica observar desde dos perspectivas

fundamentales: la subjetividad y el poder de lo íntimo. Estas llevan a adentrarse en la vida privada de las mujeres (para los casos presentes) con quienes se establecen las conversaciones, mismas que pueden ser lideresas, anfitrionas que ofrecen alimento y muestran curiosidad por saber quiénes somos y qué vamos a hacer, no solo como profesionales sino como personas, pues es importante que se construyan relaciones de confianza.

Generar ese acercamiento entre partes implica “eso que nos pasa”, Larrosa (2012), lo plantea como el “principio de subjetividad” aquello que hemos visto, o un acontecimiento que pasa, pero también como algo que me pasa a mí, pues, si bien la experiencia es algo externo a mí, el lugar de la experiencia soy yo, por lo tanto, las palabras, las acciones, la interacción con los/las otras forjan la relación y construcción del sujeto, en este caso como sujeta y profesional, pues en el encuentro lo realmente determinante son las sonrisas tímidas, los miedos, las expectativas y las miradas curiosas de la primera vez. Al llegar es totalmente necesario ser una misma, en vía y reflexión a lo que se esperaría si se estuviera en el lugar opuesto. Eso que nos pasa oscila entre un devenir de saberes y experiencias que se construyen en las interacciones/relaciones con las otras y que parten del individuo, que atraviesan el cuerpo y dejan sensaciones que constituyen al sujeto de la experiencia.

En tanto se experimente “eso que nos pasa”, se podrán iniciar relaciones auténticas con las mujeres con las que interactuamos, es esencial descolonizarse internamente, dejar a un lado prejuicios y malestares preconcebidos; este proceso de descolonización implica encontrar y elegir el lugar adecuado para moverse en el inicio de estas relaciones. Como trabajadoras sociales, líderes comunitarias y docentes tenemos la posibilidad de decidir ubicarnos de manera horizontal respecto a las personas a las que acompañamos y con las que co-construimos y co-razonamos todo el tiempo.

Desde Trabajo Social, pero también desde la experiencia y los liderazgos comunitarios reconocemos las capacidades de agencia que desarrollan las mujeres indígenas en la promoción de las acciones colectivas para la construcción de paz en el Cabildo Indígena Universitario de Medellín; la dedicación y conexión de las mujeres campesinas con la tierra y la lucha por conservar sus conocimientos ancestrales y finalmente la entereza de las mujeres que pertenecen a La Semillera Internacionalista de mujeres por la paz y La Escuela Internacional Feminista de Ecología de Saberes por su pujanza, dedicación y participación en los procesos sociales que acompañan dentro y fuera del país, pues son muchas voces de mujeres que se juntan y muestran que hay otras formas de hacerlo más allá de la académica.

Dejar que la savia de lo colectivo pase por el cuerpo, permee la vivencia, limpie el lente y dé nuevas experiencias, se convierte en una gran oportunidad para el quehacer desde un enfoque no extractivista de las prácticas y el conocimiento, pues cuando se sale del recorrido por lo colectivo, no se vuelve a ver la vida de la misma manera, se agudizan los sentidos para equilibrar el aprendizaje que ofrece la academia con la vida real y cotidiana, y se habrá recorrido algunos peldaños de la descolonización de esta bella profesión.

SENTI PENSAR HACER EN ALIANZAS CON MUJERES, APUESTAS DE JUNTANZAS. ¿CÓMO SE CONSTRUYERON ESAS JUNTANZAS?

Estas juntanzas forjan espacios donde las mujeres han encontrado la necesidad de resistir y cuidarse mutuamente. La integración del sentir, pensar y hacer implica que la acción no es solo un acto físico o racional, sino que también está impregnada de emociones, conexiones y significados compartidos.

Las juntanzas se construyen primero desde el sentir, a partir del reconocimiento de las emociones comunes: el dolor, la tristeza, la esperanza, la solidaridad, la alegría y la necesidad de transformar realidades. Sentir con la otra genera una empatía colectiva, que impulsa a crear redes de apoyo y alianzas basadas en el afecto y el reconocimiento mutuo.

Luego, el pensar en colectivo surge cuando las personas, al compartir sus experiencias, logran articular esas emociones en ideas y reflexiones. Este pensamiento no es abstracto ni desvinculado de la realidad, sino que está profundamente conectado con las vivencias cotidianas y comunicados desde la herramienta del lenguaje. Se trata de imaginar nuevas posibilidades, de reflexionar sobre los sistemas de opresión y, al mismo tiempo, visualizar futuros posibles que pongan en el centro la justicia, la equidad y la dignidad.

Finalmente, el hacer se vuelve la acción concreta que materializa esas ideas y sentimientos, estas juntanzas se activan en la práctica cuando las mujeres se organizan, movilizan y actúan juntas, ya sea para crear redes de apoyo, luchar por derechos o construir espacios de resistencia y acción colectiva.

Hacer del sentipensar una base que nos permita salir del molde dicotómico heredado de nuestro legado occidental, considerando que en este concepto se encuentra en potencia una comprensión de los seres humanos y de los procesos sociales radicalmente diferente de las perspectivas hasta ahora dominantes. (Alejandro, 2021, p. 29)

Lo anteriormente mencionado nos propone poner luz a las raíces de violencias atávicas que mantienen la lógica capitalista, patriarcal, racista del modelo civilizatorio dominante; para así enfocar las memorias en los territorios desde la espiritualidad, el cuidado del agua y de la vida. Es una invitación a unir la razón y la emoción, a pensar con el corazón y actuar con la mente, este es un enfoque que nos lleva a mirar el mundo desde una perspectiva diferencial, donde el conocimiento no se separa de la experiencia ni el pensamiento del sentimiento, sabiendo que estamos en unas dinámicas globales que privilegia la lógica sobre el afecto, el sentipensar-nos recuerda que el entendimiento profundo de la vida y sus complejidades solo puede lograrse cuando conectamos ambos aspectos. Además, este se manifiesta en la manera en que tomamos decisiones y nos relacionamos con los demás, no se trata solo de elegir y discutir lo que parece lógico, sino

de valorar lo que sentimos, de escuchar nuestras emociones y las de quienes nos rodean, Así, el sentipensar es una forma de vivir y ver el mundo que nos invita a estar más conectados con nuestras emociones, con el conocimiento y con las y los demás, esto en última instancia nos permite ser más humanos.

Como trabajadoras sociales, involucramos lo que nos moviliza, de manera individual, pero también reconocer lo colectivo en este caso, comunidades indígenas y campesinas, la carrera cómo nos amplía cómo habitamos el mundo, conocer otros contextos, formas otras de vida y de organización que, aunque desconocidas, siempre impactan.

Desde nuestras sentidas experiencias, con mujeres indígenas, mujeres campesinas y organizaciones feministas, con las cuales nos vinculamos, podemos destacar la transformación personal y colectiva que ocurre al adentrarnos a las realidades de acción de las mujeres. Las experiencias, desde nuestros espacios de campo, nos demuestra cómo iniciamos aferrándonos a la academia casi que reglada de “cómo hacer las cosas”, pero que a medida que nos adentramos más, podemos atravesar procesos de desestructuración, de deconstrucción y aprendizaje profundo, y más aún cuando sentimos que las organizaciones nos acogen desde su sencillez.

La academia llega a veces a una posición rígida, estructurada, pero al tener la oportunidad de juntanza, de relación con las realidades de la vida cotidiana, se descubren otras formas de hacer, ser y vivir. Este tipo de posibilidades permiten conectar con las realidades emocionales y vivenciales de estas mujeres, quienes a través de la juntanza y de permitirnos adentrarnos en sus mundos, nos acogen en la horizontalidad, y nos integran como una más de ellas. Esta horizontalidad, es fundamental puesto que reconocemos que no podemos imponer superioridad por nuestro privilegio educativo, sino que debemos fluir desde el respeto mutuo y el intercambio de saberes, que nos construyen y tejen en un mundo de todas y todos.

En estos procesos el aprender a trabajar desde el corazón, el amor y desde las necesidades mismas de las mujeres, se deja de lado la rigidez academicista y nos da pie a revalorar las experiencias que se crean desde lo instituyente de las mismas mujeres, tal vez en otro ritmo, en otra temporalidad, con otra fuerza, con otras formas de nombrar que se crean de experiencias individuales que finalmente se fortalecen en colectivo.

Como postura ético-política, le apostamos a desprendernos, a soltar los esquemas preestablecidos y abrirnos a otras posibilidades y formas de vida, de conocimiento y de sentir, esto nos permite encontrar caminos a diferentes mundos que han funcionado y siguen funcionando, También, desde esta postura nos involucra en un reto personal del poner en evidencia los hechos concretos que en la teoría y la academia tanto profesamos, escribimos y recalamos, la teoría tiene que ir mediada con las acciones de la realidad en hechos cotidianos.

TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL, ENTRE POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

“El estudiante indígena que asiste a la universidad convencional, tiene dos responsabilidades: saber muy bien lo propio y aprender críticamente lo occidental”.
(SHUR MISAK)

Caminar el ejercicio de la profesión desde diversos escenarios nos moviliza también a preguntarnos por los retos, las situaciones y reflexiones que nos confrontan e inquietan, y, es así como nos pensamos las posibilidades presentes y futuros posibles para el Trabajo Social crítico construido por las manos, saberes y sentires de estas mujeres que como sujetas cognoscentes, apostamos por el reconocimiento de los conocimientos situados, diversos, pluriétnicos y territorializados.

La configuración del Trabajo Social decolonial no ha sido una propuesta construida en las instituciones de educación superior por estudiantes, maestrxs y académicxs como un proyecto de intervención o transformación del ejercicio profesional formal; en nuestras experiencias, ha sido un proceso que se ha tejido desde la necesidad de generar unas rupturas con las formas tradicionales de hacer, pensar e investigar, por tanto, en la cercanía con procesos comunitarios se han ido gestando esas formas otras de relacionarnos, emprender caminos juntas, acompañarnos y en esa juntanza desahender y aprehender lo que son y significan la interseccionalidad y las diversidades en el escenario de la realidad.

Es en este proceso de ruptura y construcción colectiva, la reflexión sobre el poder cobra gran importancia, no visto como una herramienta de imposición, sino como un recurso necesario para transformar las dinámicas segregadoras que perpetúan desigualdades. El poder, entendido desde una mirada decolonial, es tanto oportunidad como desafío, es una relación, y nos invita a cuestionar quién lo ejerce, cómo se distribuye y de qué manera puede ser reapropiado por las comunidades y grupos históricamente marginados, como una vía para reconfigurar las relaciones sociales y el conocimiento.

Un ejemplo concreto lo encontramos en las mujeres del sur del Tolima-Colombia, ellas han tejido reflexiones sobre el poder, inspiradas en la “despatriarcalización de los imaginarios sobre el poder” (Uribe et al., 2022, p. 249) como la posibilidad de movilizarlo a otras manos, ideas y espacios de creación.

Este poder transformador viene del reconocimiento de los derechos y las capacidades que tenemos como mujeres. Es por ello que el acceso a la educación, sea de manera formal o informal, ha sido el eje central de nuestra lucha, porque “acceder al conocimiento es lo que nos da poder”. De ahí que para nosotras sea importante pensar en la redistribu-

ción del conocimiento y los recursos (Martha Cardona, Red de Mujeres Chaparralunas por la Paz, 2020, como se citó en Uribe et al., 2022, p. 250).

Este planteamiento nos lleva a cuestionar también a la academia, lugar en el que nos formamos como trabajadoras sociales y en el que siguen existiendo inequidades para estudiantes y docentes. Hacer camino en una academia masculinizada y epistémicamente violenta es uno de los desafíos más complejos que enfrentamos, no obstante, es también una oportunidad para reivindicar en el ser-hacer-saber-conocer-investigar-reflexionar, nuestros procesos y experiencias, desafiando los esquemas tradicionales que suelen invisibilizarnos como mujeres, madres, académicas, indígenas, activistas, campesinas, diversas.

Analizar lo que hemos aprendido del poder —cómo se ejerce, cómo se ve, cómo lo entendemos y en qué manos se ha estado moviendo— nos lleva a la idea de “acuerparnos” (Cabnal, 2020), habitar políticamente los escenarios de participación y tomarnos el poder para construirlo desde nuestras formas dignas y justas. Hablamos de poder no desde el escenario de la disputa, sino desde lo político, lo poético, lo polinizador, de ahí la reflexión sobre el Poder como la capacidad de: politizar, poetizar y polinizar.

POLITIZAR

Reconocer el carácter ético y político tanto del quehacer profesional en Trabajo Social como de las prácticas de las mujeres en sus procesos organizativos. Politizar es darles sentido político a nuestras prácticas, reconociendo su capacidad transformadora y su lugar en la construcción de futuros más justos. No se trata solo de acompañar o intervenir, sino de visibilizar y transformar las dinámicas de poder que sostienen las opresiones, una transformación que se gesta desde el cuidado y la sanación como actos también políticos y pilares que transversalizan muchas de las luchas comunitarias, donde la indignación frente a las injusticias nos interpela y moviliza. Aquí entra la importancia del conocimiento situado: reivindicar los haceres y saberes desde América Latina, desde nuestras realidades locales y comunitarias, y hacerlo de la mano y el corazón de quienes en su vida cotidiana, apuestan por formas más dignas de habitar el mundo.

POETIZAR

Dotar de realidad y cercanía la profesión, lo que hacemos. Escribir y hablar en lenguajes y formas cercanas a nosotras y a las otras y los otros que en el camino vienen tejiendo país, transformaciones y horizontes de sentido para la vida y el Trabajo Social. Poetizar significa humanizar la profesión, implica la contemplación-reconocimiento, detenernos a observar y

valorar lo que hacemos, reconociendo los desafíos que enfrentamos y aquello que logramos al habitar nuestros espacios y al realizar nuestro trabajo, implica además cuestionar cómo nos relacionamos con el tiempo, y cómo podemos generar confianza y comprensión en estos procesos sin apresurarlos, permitiendo que florezcan en sus propios términos.

POLINIZAR

Así como las abejas transportan el polen y permiten que las plantas florezcan, nuestras prácticas buscan sembrar y expandir las semillas de transformación. Las mujeres, desde nuestras luchas y reivindicaciones, no solo generamos cambios en nosotras mismas, sino también en las demás mujeres y en los territorios que habitamos. Polinizar para florecer, desde lo que hacemos en Trabajo Social le apostamos a ser y crear juntanza, no sólo para recoger los frutos, sino para que siga habiendo semillas, muchas, diversas y en distintos lugares.

Poetizar, politizar y poetizar, representan entonces nuestra apuesta por un Trabajo Social decolonial. Politizar, para cuestionar las estructuras establecidas y proponer alternativas justas; poetizar, para darle un sentido transformador que hable desde el sentir, desde lo simbólico y lo emocional; y polinizar, para que esas ideas florezcan y se multipliquen en distintos espacios, nutriendo nuevas formas de convivencia y resistencia.

CIERRE

Finalmente, y no menos importante, sentimos que es conveniente y posible trabajar en la integralidad del sentir y ser humano con lo profesional y convertirlo en un hacer real. La *juntanza* de mujeres no es simplemente una estrategia de intervención, sino un espacio profundo de sanación, donde se tejen y destejen relaciones reconociendo la fuerza transformadora del trabajo en comunidad. Esto implica desarmar lógicas individualistas y construir nuevas formas de organización que prioriza el cuidado, la sanación y el trabajo en espiral: un ciclo que está conectado con el pasado doloroso, pero al mismo tiempo con el futuro esperanzador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabnal, L. (26 de octubre de 2020). *La sanación, un acto feminista emancipatorio*. Hypotheses. Recuperado de: <https://decolonial.hypotheses.org/2147>

- Cassís Larraín A. (2010). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, Vol. 3, N° 5, pp. 14-21. <https://yolotli.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/donald-schon.pdf>
- Cunha, T. (2021). Huellas hacia un pluriverso feminista: La experiencia en Mozambique. En I. Bengoetxea Larrinaga & L. Zambrano-Quintero (Coords.), *Metodologías para la construcción de alternativas de vida. Enfoques para el acompañamiento de procesos y consolidación de narrativas sobre sostenibilidad de la vida* (pp. 53-65). https://www.gernikagoraturuz.org/wp-content/uploads/2023/05/RG19-Metodologias_completo-1.pdf
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Guerrero, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), pp. 101-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846105006>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2012). *Experiencia y alteridad*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Misak, S. (2016). *Comunicado de la Red de Cabildos y Organizaciones Indígenas Universitarias de Colombia frente a la Minga Nacional Agraria, Campesina, Étnica y Popular*. <https://www.onic.org.co/comunicados-regionales/1285-comunicado-de-la-red-de-cabildos-y-organizaciones-indigenas-universitarias-de-colombia-frente-a-la-minga-nacional-agraria-campesina-etnica-y-popular>
- Robayo, A. (2021). Emociones y poder desde una perspectiva sentipensante. *Ciencia Política*, 16(31), pp. 41-71. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/97870/81344>
- Rodríguez, C. (2015). *Investigación anfibia: la investigación acción en un mundo multimedia*. Colección DeJusticia.
- Svampa, M. (2021). *Feminismos eco territoriales en América Latina entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza*. Fundación Carolina. Documento de trabajo 59 https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/11/DT_FC_59.pdf
- Robayo Corredor, A. (2021). Emociones y poder desde una perspectiva sentipensante. *Ciencia Política*, 16(31), pp. 41-71. <https://doi.org/10.15446/cp.v16n31.97870>
- Uribe, J.; Rodríguez, I. & Baquero, J. (2022). *Paces desde abajo: desafíos y oportunidades de otra paz*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, East Anglia University, Universidad de Ibagué. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848908>

TRABAJADORAS SOCIALES EN PUERTO RICO: REFLEXIONES DECOLONIALES. SOBRE LA ADMINISTRACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS SOCIALES EN LA COLONIA

ANGÉLICA N. GARCÍA-ROMERO¹

INTRODUCCIÓN

El archipiélago de Puerto Rico presenta oportunidades únicas para la acción decolonial y feminista en el trabajo social caribeño-latinoamericano. El contexto de doble invasión perpetúa los constructos coloniales, y su estatus político-colonial permea los procesos administrativos y de supervisión que se ejercen en los programas que usualmente son liderados por trabajadoras sociales. Ante esto, es crucial el análisis de la *colonialidad* del poder (Quijano, 2014), y la deconstrucción decolonial de la jerarquización de los saberes por género (Segato, 2016). El análisis del contexto colonial cobra vital importancia en Puerto Rico, ya que este archipiélago ha vivido la invasión de dos dominios, y ha experimentado la imbricación de sus sistemas ideológicos, políticos y culturales. Ante esto, el acercamiento desde perspectivas decoloniales nos permite llevar a cabo un análisis situado para demarcar asuntos de poder, género y colonialidad, particularmente sobre los idearios de género y del trabajo (Young, 1990; Segato, 2016). Para ello, es meritorio revisitar el desarrollo epistémico, y explicar su relación con el capitalismo (Molina y Morera, 1999). Así también, notar su relevancia en el presente; particularmente, en relación con las trabajadoras sociales en la administración de políticas y programas sociales en Puerto Rico.

ARGUMENTACIÓN: NACIMIENTO DE LA MODERNIDAD COLONIAL POR LA INVASIÓN EUROPEA

Al irrumpir en las Américas, los colonos invadieron las tierras, el orden social y a las mujeres. Esto, con la intención de establecerse como superiores ante las poblaciones nati-

1. Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.

vas, y para mantener su dominio sobre ellos. Así entonces, se conformaron como figuras prominentes que promovieron el pensamiento de una Europa inmensa y hegemónica a través del mundo. Fue a partir de ese momento, en el que ese continente se posicionó como referente; por lo que sus saberes, conocimientos y prácticas se convirtieron en uno de los modelos más influyentes de lo “moderno”. Con su entrada forzosa y acciones de dominación sobre otros, se constituyeron los nuevos estilos de relaciones sociales, económicas y políticas en los pueblos nativos de las Américas (Quijano, 2014; Segato, 2016). Esta configuración promovió cambios en el ordenamiento de las relaciones comunitarias y sociales, particularmente en lo relacionado al trabajo.

Respecto a esto, Quijano (2014) planteó que la creación de la categoría raza se erigió como constructo ideológico para la segregación y afianzamiento de la dominación por parte de los europeos hacia las personas negras secuestradas y traídas a las Américas para realizar trabajos de esclavitud. Destaca, que fue de esta manera que se inició la “elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de la raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos” (p. 779). En esta diferenciación, se destaca la *otredad* a la que alude Dussel (1994), y que deshumaniza al *otro*, para continuar con las múltiples violencias y mantener su poder sobre ellas/os. Quijano (2014) establece también, que estas relaciones de dominación que aún persisten, mantienen interdependencia con otra categoría importante que contribuye y sostiene esta división; el género.

Sobre ello, Segato (2016) esboza la relación entre el género, las estructuras de dominación y el ejercicio de poder sobre otros, y las cataloga bajo el concepto de colonial-modernidad. Explica que la creación ideológica de binarismo en el género estableció una mirada jerárquica y degradante entre las labores que realizaban quienes integraban a las comunidades nativas, y que aún se mantiene vigente como resultado de la colonialidad. Sobre esto, afirma: “...es en los «géneros» que se traviste una estructura subliminal, en sombras, de relación entre posiciones marcadas por un diferencial de prestigio y de poder” (p. 92). Y son las mujeres las que se ven afectadas por estas dinámicas en las que el trabajo del hogar pasó a ser parte del espacio íntimo o privado, y perdió injerencia y poder político ante la posición pública del hombre (Segato, 2016). La filósofa también destaca que esto implicó una transición de las dinámicas de poder, y promovió que estas nuevas maneras de producción y trabajo se tornaran las formas principales y más valoradas:

Esto significa, para el espacio doméstico y quienes lo habitan, nada más y nada menos que un desmoronamiento de su valor y munición política, es decir, de su capacidad de participación en las decisiones que afectan a toda la colectividad. Las consecuencias de esta ruptura de los vínculos entre las mujeres y del fin de las alianzas políticas que ellos permiten y propician para el frente femenino fueron literalmente fatales para su

seguridad, pues se hicieron progresivamente más vulnerables a la violencia masculina, a su vez potenciada por el estrés causado por la presión sobre ellos del mundo exterior. (Segato, 2016, p. 116)

Ante la percepción social, los cuerpos de las mujeres se convirtieron entonces en instrumentos para que el hombre pudiera continuar ejerciendo sus labores fuera del hogar y cumplir con el rol delegado por la colonialidad. No obstante, debe destacarse que el elemento de la raza continuaba presente, por lo que esta jerarquización entre los hombres sobre las mujeres estaba también atravesada por el color de piel y los rasgos fenotípicos. Por ello, algunos grupos de hombres blancos, patriarcales y con recursos económicos, se mantuvieron al tope de la cadena, empleando y sustentando sus economías con el trabajo de otros hombres esclavizados y explotados, que a su vez eran cuidados por las mujeres que mantenían el hogar y a las crías.

LA CONFIGURACIÓN COLONIAL DE PUERTO RICO: PARTIDA DOBLE

Estas jerarquías por raza y género difundidas a través de la invasión europea en las Américas, tomaron un significado particular en el Caribe. Esto, por el contexto histórico-político de los territorios que estuvieron expuestos por más cantidad de tiempo que otros, a las influencias coloniales europeas, y que también fueron atravesados directamente por las dinámicas de poder de los Estados Unidos de América (Maldonado-Torres, 2020). Por tanto, para discutir las manifestaciones de la colonialidad en las islas caribeñas, y particularmente en Puerto Rico, es meritorio contemplar el devenir histórico que las constituyó.

Estados Unidos de América, como antigua colonia británica hasta el periodo en el que se llevó a cabo su Guerra de Independencia entre los años 1776 a 1783, fortaleció su comercio con las relaciones internacionales que sostenía con España y otros países. A partir de los 1850, esta nueva república constituida sobre los cimientos establecidos por la colonialidad legada de Europa, comenzó a concretar sus acercamientos a las Antillas (Picó, 2004). Esto, pues el valor económico, político y militar de los territorios del Caribe, significaban una promesa de expansión para este imperio del norte. Por esto, el historiador Fernando Picó (2004) destaca que “se llegó a decir que en los 1880 España administraba dos colonias en el Caribe para el provecho económico de Estados Unidos” (p. 224).

Esta percepción histórica es importante, pues engloba constructos identitarios, políticos, culturales, sociales y económicos de las tierras antillanas que experimentaron esta relación colonial. Aún bajo el dominio español, Cuba y Puerto Rico manifestaron resistencia ante el alto costo de vida y los elevados aranceles impuestos, que generaron el

resurgir de luchas históricas previas por la emancipación de Cuba (Picó, 2004). Aquí, personas puertorriqueñas también se unieron para reclamar que el archipiélago borincano estuviera incluido en las operaciones militares en pro de la independencia, y de esta manera, surgieron más iniciativas de resistencia ante el régimen europeo en Puerto Rico.

Ante este escenario, el gobierno de EE. UU. se disfrazó de solidaridad con las personas que habitaban Puerto Rico, y fue entonces que llevaron a cabo una afrenta directa contra el gobierno español. Las técnicas violentas y de militarización aprendidas por la propia invasión de sus tierras, fue extendida entonces a las colonias españolas. Sin embargo, el evento que marcó el inicio de la guerra entre EE. UU. y España, fue la explosión del barco estadounidense *Maine* anclado en la bahía de La Habana. Esto se vio como una provocación por parte de España e inició la Guerra Hispanoamericana entre ambas potencias.

Sin embargo, fue el 12 de mayo de 1898, cuando la milicia estadounidense bombardeó las fortificaciones de la ciudad amurallada de San Juan en Puerto Rico. Este bombardeo fue uno “exploratorio”, y tuvo como propósito, identificar las capacidades de defensa española (Picó, 2004). Posteriormente, el día 25 de julio de dicho año, EE. UU. invadió la Isla Grande, entrando por el pueblo de Guánica al suroeste de Puerto Rico. Esto se vio como una afrenta al imperio español, y afectó las ya laceradas relaciones entre EE. UU. y España, manteniendo la guerra. Por varios meses continuaron los ataques a los cuarteles españoles en tierra borincana, hasta el surgimiento del Tratado de París; acuerdo con el cual se concretó el fin de la guerra entre España y EE. UU. el 10 de diciembre de 1898 (Picó, 2004). Aquí se oficializó el “traspaso” de Puerto Rico a manos estadounidenses.

La transición de gobiernos y la adaptación cultural fueron procesos violentos que conformaron en Puerto Rico, parte de la *herida colonial* de la que nos habló Mignolo. Ciertamente, este periodo histórico generó incertidumbres económicas, políticas y de seguridad. Así como también, aceleró aún más la inserción de Puerto Rico en la rueda económica del capitalismo y otras manifestaciones de la colonialidad; ahora por partida doble.

CAPITALISMO E INDUSTRIALIZACIÓN COMO RELACIONES DE DOMINACIÓN

El capitalismo industrial surgió durante los siglos XVIII y XIX como parte de las múltiples transformaciones del capital y del interés de generar riquezas, y fue una extensión del capitalismo originario posterior a los señores feudales y al nacimiento de la burguesía. Para Quijano (2014), el capitalismo mundial, en su contexto histórico moderno, requería que “esos procesos sociales, materiales e intersubjetivos, no pudieran tener lugar sino dentro de las relaciones sociales de explotación y de dominación” (p. 797). Esto cimentó la visibilización del trabajo como una responsabilidad de los hombres, y el cuidado del hogar recayó sobre las mujeres; ambos en diferentes niveles de explotación,

en relación con quienes históricamente se adjudicaron superioridad y supremacía. Hecho que también contribuyó a la perpetuación de la visión eurocéntrica colonial globalizada y hegemónica, que constituyó las segregaciones geográficas, de saberes y de trabajo establecidas al presente.

Se destaca, que los procesos del capitalismo industrial no fueron exclusivos de Europa, sino que Estados Unidos de América también logró insertarse como competencia del capital europeo (Picó, 2004). Esto contribuyó a la reproducción y perpetuación de las dinámicas de poder, en las que se favorecía la propiedad privada del hombre blanco, y la justificación de la esclavitud de las personas negras; tanto en Europa como en EE. UU.

COLONIALIDAD DEL PODER Y EL SURGIMIENTO HISTÓRICO DE LA ADMINISTRACIÓN

Como parte de los procesos de acumulación del capital instaurados por el nuevo modelo socio-económico, se generó la necesidad de crear alternativas para que existiera mayor control sobre los recursos y las personas que hacían los trabajos. Esto provocó la transformación del capitalismo en su fase industrial, y con las nuevas tecnologías diseñadas se facilitaron los procesos de explotación y dominio sobre otros; particularmente, sobre quienes eran utilizados como instrumento y mano de obra (Barba-Álvarez, 2013). Fue en este contexto histórico donde surgió la Administración como saber fundamentado en las prácticas de trabajo de explotación, y como parte de la configuración de la producción en la colonial-modernidad.

Se identifican los inicios de la administración como “una necesidad propia de la sociedad capitalista” (Barba-Álvarez, 2013, p. 140), en la que la acumulación y los avances tecnológicos de la época, contribuyeron al rápido incremento de la primera Revolución Industrial. Este momento estuvo marcado por el nacimiento de las fábricas industriales, que se mantenían en constante producción y que muy prontamente presentarían sus limitaciones ante la cantidad de recursos materiales y humanos disponibles. Frente a esta nueva realidad y por la necesidad de identificar una solución de distribución y organización de los trabajos, Barba-Álvarez (2013) puntualizó:

En este contexto se transforma también el modo de organizar el trabajo introduciendo una nueva lógica: la lógica de la eficiencia, como condición de la racionalidad instrumental. Aquí se empiezan a sentar los primeros cimientos que distinguen a la Administración como profesión, disciplina, ciencia, de la administración como práctica social. (p. 140)

Destaca que, como parte de estas nuevas maneras de organización, se insertaron también a las mujeres y a la niñez en la distribución de las labores del trabajo, rompiendo

con las prácticas ya establecidas, pero solamente en beneficio del capital. Por lo que las mujeres tenían roles particulares dentro de este nuevo orden, y no estaban dentro de las esferas de poder decisional en el entorno industrial, sino que mantenían su espacio en lo doméstico, pero ahora con mayores cargas fuera de la casa.

Estos avances en el siglo XVIII provocaron la conglomeración de los saberes y prácticas dirigidas a la administración de la fábrica y se presentó la empresa como el escenario idóneo para implementarlas (Barba-Álvarez, 2013). Durante esta temporada inicial, primó el estilo de la administración burocrática con énfasis en la eficiencia y la costo efectividad. A pesar del desarrollo histórico de otras múltiples vertientes administrativas, de gestión y organizacionales, debe reconocerse que este estilo originario aún permanece institucionalizado en instancias del Estado y otras corporaciones, por lo que la ideología colonial y capitalista que la formó continúa viva en sus configuraciones de poder.

Así también, se mantienen los vestigios coloniales en la estructura organizacional de agencias y entidades sin fines de lucro que ofrecen servicios sociales. Por lo que el estudio y comprensión de la raíz de los sistemas administrativos del sistema capitalista-colonial, es menester de quienes ejercemos el trabajo social y tenemos cargos de supervisión y administración de programas.

ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO BENEFADOR EN PUERTO RICO

Luego de la ocupación estadounidense, y la cesión por España de las tierras de Puerto Rico en 1898, el archipiélago puertorriqueño comenzó múltiples procesos de cambios. Sin embargo, fue el 2 de marzo de 1917 que entró en vigor una nueva ley aprobada por el Congreso de EE. UU., la *Carta orgánica de Puerto Rico*, también conocida como el Acta o Ley Jones (Congreso de Estados Unidos, 1917). Esta legislación concedió la ciudadanía estadounidense a las personas nacidas en Puerto Rico, eliminándose así la ciudadanía puertorriqueña. Con la aprobación de esta acta, también se consolidó la inserción de las personas puertorriqueñas al ejército de Estados Unidos para que fungieran como soldados en la Primera Guerra Mundial (Picó, 2004). Ordenamiento que continúa vigente, como muchos otros pilares de la colonización y la relación de colonialidad entre Puerto Rico y EE. UU.

Como resultado de esta guerra, la recesión económica tomó protagonismo en el quehacer de la política pública. El surgimiento del Estado Benefactor, la creación de El Nuevo Trato de 1933 en EE. UU., y su implementación en Puerto Rico, cimentaron lo que hoy funge modelo para la prestación de servicios sociales. Sobre esto, la Profesora Emérita de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, la Dra. Raquel Seda-Rodríguez (2010), apunta:

El flujo de fondos federales para implantar programas del Nuevo Trato, establecidos por el gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica, provocó el reclutamiento de trabajadores(as) sociales para ubicarlos en posiciones administrativas de dichos programas, diseñados bajo modelos estadounidenses (p. 3).

Con esto hace alusión a los retos que enfrenta el trabajo social, ante el ejercicio profesional de la administración de programas sociales que no responden a nuestras realidades, y que por consiguiente nos distancian de los propósitos emancipadores de la profesión. Por lo que hace un llamado a retornar a la raíz comunitaria del trabajo social y a decolonizar la práctica asistencialista que disminuye su injerencia en la política social y el trabajo político.

TRABAJADORAS SOCIALES EN ROLES DE ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN EN PUERTO RICO

Puerto Rico como territorio doblemente invadido, y con una relación contractual socio-política vigente con los Estados Unidos de América (EE. UU.), como Estado Libre Asociado (ELA) desde el año 1952 al presente, tiene oportunidades importantes para el desarrollo de epistemologías feministas decoloniales. La formación de identidades individuales e institucionales, y la construcción ideológica que desencadena en las políticas sociales del Estado, presentan retos para la creación e implementación de programas. Particularmente ante el derecho vigente de participación de nuestro archipiélago como recipiente en la distribución de fondos monetarios del Gobierno Federal de los EE. UU. Para el trabajo social esto es pertinente, pues estos programas que se crean bajo mandato federal, y que corresponden al sistema público del Estado, son el espacio de trabajo de la mayoría de las trabajadoras sociales en Puerto Rico.

En este escrito se sitúa el trabajo asalariado de las mujeres como un derecho luchado y adquirido. Así también como su posibilidad de acceso a esferas de toma de decisiones, reconociendo que aún vivimos en un sistema capitalista, neoliberal y colonial que sostiene el andamiaje del trabajo burocrático y jerárquico. Por tanto, se analiza y discute el rol de las trabajadoras sociales supervisoras y administradoras —dentro— de las estructuras capitalistas del Estado, mientras se puedan crear maneras-otras de sustentabilidad para las trabajadoras y erradicación de las necesidades sociales que atendemos.

Las vivencias históricas de la colonialidad nos llevan a posicionarnos de manera crítica frente a sus manifestaciones vigentes, que inciden en el ejercicio de poder de las mujeres en espacios fuera de lo doméstico. Tales representaciones de colonialidad, pueden ser el patriarcado sexismo, machismo, etnocentrismo, xenofobia y racismo (Segato, 2016). Esto está basado en el constructo de una ideología hegemónica sobre el poder y sobre quienes deben ejercerlo:

El sujeto natural de esa esfera pública, heredera del espacio político de los hombres en la comunidad, será, por marca de origen y genealogía: 1) masculino; 2) hijo de la captura colonial y, por lo tanto, a) blanco o blanqueado; b) propietario; c) letrado; y d) pater-familias (describirlo como “heterosexual” no es adecuado, ya que de la sexualidad propiamente dicha del patriarca sabemos muy poco). Por lo tanto, a pesar de sus atributos particulares, todos los enunciados del sujeto paradigmático de la esfera pública serán considerados como de interés general y poseerán valor universal. Es a partir de ese proceso que se puede afirmar que la historia de los hombres, *el proceso histórico de la masculinidad es el ADN del Estado, y su genealogía masculina se revela cotidianamente* [énfasis añadido]. (Segato, 2016, p. 94)

De acuerdo con lo establecido por la filósofa, se reproduce un molde de hombre universal que “debe” mantener las riendas de la mujer, de la casa, de la comunidad, de la empresa y del Gobierno. Sin embargo, de acuerdo con Foucault, el asunto del poder no es de tenencia, sino de relaciones. También plantea que donde existe ejercicio de poder, hay resistencia. Por lo que partir del ideario de que todas las mujeres asumen un rol sumiso ante las imposiciones patriarcales de la colonialidad en el trabajo, sería invalidar las muchas luchas históricas de movimientos decoloniales feministas. Cuyas aportaciones se nutren de los saberes ancestrales y originarios, previos a las creaciones coloniales de distribución de roles por género.

ALGUNOS DATOS SOBRE ACCESO DE LAS MUJERES EN PUERTO RICO A PUESTOS ADMINISTRATIVOS

Un estudio realizado con mujeres en Puerto Rico, concluyó que solamente el 22% de las participantes ejercía puestos de supervisión en sus espacios de trabajo (IEPR & OPM, 2023). A pesar de que estos datos no fueron recopilados con trabajadoras sociales exclusivamente, e incluye diversidad de profesiones, presenta una radiografía del estado actual de las mujeres en Puerto Rico, con relación al acceso y reconocimiento por sus méritos. Esta información puede ser comparada con estudios internacionales que reportan condiciones similares para las mujeres en el escenario laboral en países como Chile, Argentina, México, y algunos territorios de África y Asia (Améstica-Rivas et al., 2020; Czarnecki, 2021; Solari, 2021). Coincide esto con los planteamientos decoloniales en los que se reta a deconstruir la valoración y jerarquización de saberes por género que instauró la colonialidad, y que favorecen a los hombres.

A su vez, estas investigaciones también destacan el empobrecimiento y disminución en la calidad de vida de las mujeres al no ser remuneradas de igual manera que los hombres en los mismos puestos de trabajo. Por otra parte, coinciden en la sobrecarga

emocional y ausencia de tiempo que enfrentan ante la multiplicidad de jornadas y responsabilidades asignadas socialmente a ellas.

Estos constructos fomentan que se perpetúen los imaginarios sobre los roles de género en cada instancia de la vida; en lo público y en lo privado. Limitan también el ejercicio de poder de las mujeres en espacios laborales, y dificulta su acceso a esferas decisionales. Mientras que algunas de las que participan en dichos espacios, tienden a responder al modelo eurocéntrico y estadounidense de la raza y de expresiones de género “masculinas”. Sobre este particular, Segato (2016) plantea que la mujer “cuando quiera expresarse, tendrá que practicar un travestismo de la presentación del yo y un estilo distanciado para cumplir con los requerimientos de la esfera pública, reglas de etiqueta en el estilo masculino exigidas para *hablar en público*” (p. 95). De la misma manera, se presentan situaciones contrarias a lo enunciado por la filósofa, y sucede que algunas mujeres asumen un rol de cuidados personales y emocionales en el escenario laboral, en correspondencia con los roles asignados socialmente (Liu, 2020). Por lo que sus labores se cargan aún más.

Sobre esto, Liu (2020) plantea que parte del ejercicio decolonial ante el liderazgo requiere una revisión de los constructos de género ya que, por el rol asignado en sociedad, las mujeres tienen un acercamiento “maternal” hacia el trabajo que hacen, y hacia sus compañeros de trabajo. Esto implica que incurren en una inversión de energías adicionales a las que le requiere su rol, y se transforma en una regla implícita para que su gesta no sea criticada. Mientras que a los hombres no se les exige eso.

CIERRE

TRABAJO SOCIAL EN PUERTO RICO: PROYECTO ÉTICO POLÍTICO FEMINISTA-DECOLONIAL

El Trabajo Social como profesión feminizada (Nebra, 2018) debe insertarse en estas discusiones en torno al poder y conceptualizarlo desde el ejercicio democrático y delegado del mismo, con una visión transversal al género. Desde un enfoque feminista decolonial puertorriqueño, el trabajo social puede sanar las contradicciones de llevar a cabo nuestro ejercicio emancipatorio dentro de las estructuras opresivas del Estado. Sin embargo, amerita una deconstrucción epistémica sobre los entendidos del quehacer administrativo en el trabajo social, y la problematización de su importancia. Ciertamente la administración surge como método de control en el contexto del capital, pero ¿de qué manera puede emplearse la misma para aumentar la posibilidad de acceso a servicios sociales de calidad? ¿Cómo puede utilizarse para lograr transformaciones en la política social, y, por tanto, en los programas sociales?

La deconstrucción de los conocimientos instaurados por la colonialidad también es tarea crucial para nuestra profesión. Existen posibilidades de cambio respecto a las estructuras e instituciones sociales de dominación, y el trabajo social tiene la responsabilidad ética de caminar en esa dirección. El ejercicio práctico y la enseñanza de la administración de programas sociales desde el Trabajo social requiere un conocimiento histórico-crítico de las relaciones coloniales en el trabajo y el género, que han subyugado a Puerto Rico históricamente. El análisis de Dussel (2006) en cuanto a las transformaciones institucionales es meritorio en este contexto. Sobre ello, el autor plantea: “si lo privado y lo público son grados de *intersubjetividad*; lo social, lo civil y lo político son grados de *institucionalidad* de acciones o sistemas del campo político” (Dussel, 2006, p. 55).

Aquí Dussel (2006) discursa sobre las maneras de organización política que contribuyen a un ejercicio democrático de delegación de poder, y sobre cómo también la sociedad democrática debe exigir y ser parte del cumplimiento de las facetas que se implementen para la transformación. Por lo que, a través del ejercicio del poder delegado en nosotras como trabajadoras sociales, los cambios en nuestras prácticas individuales y colectivas, puede generarse también transformación en las estructuras. Esto, a través de actos políticos de protesta y lucha ante lo injusto y violento del sistema capital que ciñe nuestras cotidianidades. Así también dentro de las instituciones y estructuras de poder puede generarse la semilla para un ejercicio emancipatorio de la profesión.

POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN

Un área crucial en este cambio/transformación es el trabajo desde la Academia. Pues es aquí donde la educación formal toma cuerpo y se hace concreta para les estudiantes. La exposición temprana a pensamientos decoloniales en la formación profesional fomenta una mirada crítica de las estructuras sociales con las que trabajamos, y aún más sustancial, nos brinda entendimiento de las propias circunstancias de vida. Esto es necesario, pues el aprendizaje a través de las experiencias vividas es una de las herramientas más poderosas para la comprensión de la teoría-práctica.

Un elemento importante y que pudiera generar cambios significativos, es la educación sobre supervisión y administración de programas sociales a través de textos puertorriqueños. Pero para ello, es meritorio iniciar estas conversaciones sobre cómo gestionar desde la descentralización del poder. Aún en la pobreza de tiempo que enfrentamos las mujeres con nuestras múltiples jornadas, debemos apoyarnos para recopilar y documentar las prácticas feministas decoloniales que ya hacemos, aunque no sean reconocidas por el Estado ni la Academia.

Además, habría que contextualizar también el ejercicio de la administración y supervisión hecho por mujeres, tomando en cuenta las interseccionalidades que les atraviesan y cómo estas inciden en la emancipación de las estructuras de la colonial-modernidad. Así también cómo las trabajadoras sociales que ejercen en puestos administrativos y/o de supervisión cumplen con el rol hegemónico del poder o transgreden esas estructuras con su práctica. En cuanto a esto, reflexionamos con Severs et al. (2017) como punto de partida, pues las autoras plantean el poder como un acto performativo y cambiante. Y que, en su ejercicio multidireccional, puede producir instancias de resistencia.

Un ejemplo de resistencia y de reto al sistema hegemónico imperante, es la inserción de trabajadoras sociales en el desarrollo de la política social. Esto reta la noción de un trabajo social asistencialista y patriarcal en el que se silencia la voz de las mujeres. Particularmente, en nuestra profesión que es catalogada generalmente como una de ayuda, y que en instancias no reta la estructura colonial vigente, sino que perpetúa el status quo. Sobre ello, Seda-Rodríguez (2010), destacó en una de sus ponencias:

Tradicionalmente, al trabajo social profesional se le ha ubicado en la última etapa, o sea, la de proveedores de servicios que responden a políticas y programas que otras personas han establecido. Dada la subordinación política de nuestro país y la dependencia de fondos federales, una gran cantidad de las políticas, programas y servicios sociales son de diseño extranjero. (p. 4)

Por lo que sería importante que, en la praxis de estas dinámicas relacionales, el trabajo social actúe de forma crítica y se mantenga en constante análisis de las condiciones coloniales. Para que así, el ejercicio profesional esté contextualizado y responda a las necesidades de Puerto Rico, y no sea mera imposición programática o legislativa. De esta manera, podrá fomentar cambios estructurales desde la profesión hacia el sistema, con la convicción de una práctica feminista decolonial que transforma los significados y reescribe procesos, reivindicando y trayendo a justicia la existencia de las mujeres, que forman la profesión, y también a las que acompañamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Améstica-Rivas, Luis; King-Domínguez, Andrea; Espinoza, Camila & Daza, Michelle. (2020). Participación de la mujer en la alta dirección de empresas chilenas y su impacto en el desempeño financiero. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 16(2), pp. 248-266. <https://doi-org.uprrp.idm.oclc.org/10.18004/riics.2020.diciembre.248>

- Barba Álvarez, Antonio. (2013). Administración, Teoría De La Organización Y Estudios Organizacionales. Tres Campos De Conocimiento, Tres Identidades. *Gestión y Estrategia*, 44, pp. 139-151.
- Castro-Gómez, Santiago. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*(6), pp. 153-172. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600607>
- Czarnecki, Lukasz. (2021). Análisis comparativo de las desigualdades laborales por género en África, Asia y México. *Portes: Revista Mexicana de Estudios Sobre La Cuenca Del Pacifico*, 15(29), pp. 59-75.
- Congreso de los Estados Unidos. (1917). Ley Jones del 2 de marzo de 1917: Ley Orgánica de Puerto Rico. LexJuris Puerto Rico. <https://www.lexjuris.com/lexlex/lexotras/lexactajones.htm>
- Dussel, Enrique. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Plural editores.
- Dussel, Enrique. (2006). *20 Tesis de Política*. CREFAL & Siglo XXI Editores.
- Instituto de Estadísticas de Puerto Rico & Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (2023). Estudio sobre necesidades de la mujer trabajadora. <https://estadisticas.pr/Necesidades-Mujer>
- Liu, Helena. (2020). *Redeeming Leadership: An Anti-Racist Feminist Intervention*. Bristol University Press.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), pp. 560-573.
- Molina, María Lorena & Morera, Nidia Esther. (1999). *La gerencia de servicios sociales*. Colección Política, servicios y trabajo social.
- Nebra, Julieta. (2018). Feminización del Trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires. *Trabajo y sociedad* (31), pp. 261-284. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712018000200261&lng=es&tlng=es.
- Picó, Fernando. (2004). *Historia general de Puerto Rico*. Ediciones Huracán.
- Quijano, Aníbal. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-806). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quiñones Rosado, Raúl. (2007). *Consciousness-in-Action Toward an Integral Psychology of Liberation & Transformation*. Ediciones ilé.
- Seda-Rodríguez, Raquel. (2010). *Los retos al trabajo social en el Puerto Rico del Siglo XXI*. <http://www.arecibo.inter.edu/wp-content/uploads/reserva/tsocial/retos.pdf>
- Segato, Rita Laura. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

En particular los capítulos: Colonialidad y patriarcado moderno (pp. 109-126) y Cinco debates feministas. Temas para una reflexión divergente sobre la violencia contra las mujeres (pp. 153-176).

- Severs, Eline; Celis, Karen & Erzeel, Silvia. (2017). Poder, privilegio y desventaja: teoría interseccional y representación política. *Investigaciones Feministas*, 8(1), pp. 41-51. <https://core.ac.uk/download/pdf/84820814.pdf>
- Solari, Estefanía. (2021). Acceso de las mujeres a cargos gerenciales en empresas argentinas socialmente responsables. *Revista Espiga*, 21(41), pp. 121-136. <https://doi-org.uprrp.idm.oclc.org/10.22458/re.v20i41.3579>
- Young, Iris Marion. (1990). Five Faces of Oppression. En *Justice and the Politics of Difference* (pp. 39-65). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES DEL ENCUENTRO DIN COMUNITATEA TIGĂNEASCĂ

LUCILA MILAGROS BUTTACCIO¹

INTRODUCCIÓN

Este escrito recoge una serie de reflexiones producidas durante mi acercamiento al centro de práctica, específicamente la Escuela de Educación Primaria N° 47, como estudiante en el marco de la asignatura Supervisión de las Intervenciones Sociales de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El eje central de esta propuesta girará en torno a las tensiones existentes entre el derecho a la educación y la diversidad cultural, centrando la mirada en el vínculo entre la escuela y la comunidad gitana.

Las reflexiones aquí sintetizadas tienen el propósito de generar un primer acercamiento acerca de las tensiones existentes entre el derecho a la educación y la diversidad cultural, a la luz de la experiencia de las Prácticas de Formación Profesional Supervisadas (PFPS). Para abordar el tema, trataré recorrer tres puntos centrales: 1) primeras aproximaciones de la comunidad gitana y cómo se construye el vínculo territorio-comunidad; 2) el derecho a la educación y cómo éste puede entrar en tensión con la cultura gitana; y finalmente, pretendo analizar 3) cómo se entrelazan estas dos cuestiones y cómo es posible su abordaje desde la interculturalidad para comprender esta relación.

VÍNCULO TERRITORIO-COMUNIDAD: PRIMERAS APROXIMACIONES A LA COMUNIDAD GITANA EN ARGENTINA

A partir de los desarrollos de Muñoz Arce (2018), quien define al territorio como “una clave de entrada, como un lente de aproximación a los procesos de intervención en

1. Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales, GIPSC, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina.

lo social” (p. 1), se propone una mirada que va más allá de las características geográficas del área donde residen los grupos familiares. De este modo, en lugar de limitar al territorio como una porción de tierra definida por sus límites geográficos, se complejiza este análisis territorial considerándolo como un espacio habitado por actores y marcado por diversas interrelaciones de poder y de opresión.

En nuestra América, lo territorial refleja una singularidad que surge de una construcción cartográfica impuesta por diferentes formas de dominación colonial que persisten hasta hoy. Es así que los territorios se van fundando desde distintas narrativas que se configuran como descripciones cargadas de sentido que dan apoyo especial a prácticas y discursos colectivos (Carballeda, 2015). Esta lógica de reconfiguración territorial también ha marcado la historia colectiva de la comunidad gitana, cuyos orígenes se remontan en el Noroeste de la India, particularmente en la región de Punjab, en la zona de frontera con Pakistán, en el interior de la cuenca del Río Indo (Nin, Shmite y Molini, 2023, p. 47). Según consta en fuentes y registran varixs autores (Gómez Alfaro, 2010; Martínez Martínez, 2004), ello ha ocurrido debido a varias invasiones y persecuciones que provocaron su desplazamiento gradual hacia Europa y distintas regiones del continente. Durante muchos años, las hambrunas, los ataques de los mongoles,² de los árabes³ y los desórdenes, hicieron que el pueblo gitano continuará su éxodo hacia tierra más occidentales, llegando a establecerse en Europa, luego a América Latina, y así, desde diversas naciones europeas. En lo que respecta a Argentina, la población gitana arribó entre el siglo XIX y principios del XX, proveniente de países como Hungría, Alemania, Rusia, Serbia, Rumania, España, Portugal y Grecia. Es necesario reconocer que estos episodios de desplazamiento territorial previamente expuestos, han tenido injerencia en el aspecto cultural de la comunidad dejando una huella perdurable en su legado y en su configuración histórica. Esto, dado que tales acontecimientos se inscriben en un contexto de discriminación, marginación y persecución. A pesar de ello, a lo largo de los siglos, han adoptado diferentes estrategias de resistencia (Nin, Shmite y Molini, 2023) lo que les ha permitido afianzar su identidad,

2. En el siglo XIII, los mongoles, liderados por Gengis Kan y sus sucesores, llevaron a cabo una serie de invasiones que devastaron partes de Europa y Asia. Estas provocaron el desplazamiento de muchas comunidades. Lxs gitanxs, al igual que otros grupos, se vieron obligados a huir hacia el oeste en busca de refugio.

3. Durante la expansión del Imperio Islámico, especialmente a partir del siglo VII, diferentes regiones de Europa y el norte de África experimentaron invasiones y conquistas árabes. Estos conflictos, junto con las tensiones políticas y sociales, causaron desplazamientos masivos de poblaciones, incluida la comunidad gitana, que buscó escapar de la violencia y la inestabilidad.

convivir con distintas culturas del mundo y preservarse como grupo cultural. Hoy en día, sus comunidades están presentes en todo el país.⁴

Ahora bien, en el intento de reconstrucción histórica más local, más precisamente en el Partido de General Pueyrredon, se observa que la comunidad gitana se encuentra ubicada geográficamente en el acceso suroeste de la ciudad, sobre los alrededores de la avenida Juan Héctor Jara y manzanas adyacentes. Es entonces que, la localización de las familias de la comunidad en dicha zona dan fundamento a su presencia y participación dentro de la Escuela Provincial N° 47, la cual se encuentra situada en la calle Misiones 4021, entre las calles Laprida y Almafuerte, limítrofe a los barrios Pinos de Anchorena y Santa Mónica. La presente institución, perteneciente al ámbito público provincial, recibe en su mayoría la población del barrio y presenta la particularidad de albergar a la mayor parte de la comunidad gitana de la zona, en virtud de su cercanía con la avenida más representativa para este grupo cultural, a saber, Juan Héctor Jara. Esta presencia no es casual, ya que refleja un arraigo particular al territorio que ha sido habitado por todas las generaciones de la comunidad dentro de la ciudad. Esta profunda estabilidad no solo subraya su persistencia en un espacio específico, sino que también fortalece el sentido de pertenencia a su entorno local.

PRESENCIA DE TENSIONES ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LA DIVERSIDAD CULTURAL

En Argentina, la educación es un derecho fundamental establecido en el Artículo 14 de la Constitución Nacional y respaldado por diversos tratados internacionales que forman parte de nuestro marco legal. La educación es considerada como una prioridad nacional y se ha convertido en una política de Estado destinada a construir una sociedad equitativa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, fortalecer el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, y promover el desarrollo económico y social del país (Art. 3°). Asimismo, al adherir a los tratados de derechos humanos con jerarquía constitucional, Argentina se compromete a principios como es el de no discriminación y respeto a la diversidad cultural. Reafirmando esto, entendemos entonces al Estado como principal responsable de garantizar el acceso a la educación y el respeto por la interculturalidad, con la colaboración de organizaciones sociales y familias.

4. Lo redactado en la presente corresponde a un breve recorte sobre la trayectoria de la comunidad gitana. Para un análisis más detallado sobre la historia y migración del pueblo gitano, se pueden consultar los trabajos de Gómez Alfaro (2010) y Martínez Martínez (2004), que abordan las influencias históricas y socioculturales que han marcado su origen/ trayectoria.

Sin embargo, al remontarnos históricamente a la conformación de los sistemas educativos en Argentina, es sabido que, desde fines del siglo XIX y buena parte del XX, han estado caracterizadas por políticas de Estado tendientes a la homogeneización cultural y a la construcción de una identidad nacional unificada. Retomando los planteos de Roca (2019);

Estas políticas, lejos de reconocer la cultura, lengua y necesidades particulares de los diversos grupos del territorio, buscó, por medio de la educación, instrumentar un borrado de sus identidades, a fin de convertirlos en “argentinos”, asimilarlos a la cultura criolla e incorporarlos como ciudadanos (subalternos) al Estado nación. (p. 23)

Es entonces, que la educación tuvo un papel fundamental en este proceso, dado que es un dispositivo de transmisión masiva de valores, lengua y conocimientos y en su búsqueda de civilizar y organizar, terminó negando la riqueza de la diversidad cultural que compone la identidad nacional (Fernández Moujan, 2019). De esta manera, el sistema educativo se ha convertido en un instrumento de homogeneización, consolidando la hegemonía de la cultura dominante y minimizando la diversidad cultural y las identidades alternativas presentes en la sociedad, contribuyendo a la marginación y exclusión de diversos grupos étnicos, culturales y sociales.

Sin embargo, a partir de los años 80 y con el desarrollo de los movimientos sociales e indígenas, la diferencia cultural entró en un campo novedoso en el cual la política debería, al menos discursivamente, reconocer a las diferentes comunidades como parte de los Estados nacionales. Desde la década de los 90 se da una etapa de políticas de reconocimiento que culmina con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU en el 2007; esta población aparecía como un sector específico —que históricamente relegado— que sería destinatario de la “inclusión” (María Verónica Di Caudo, 2016).

A pesar de estos avances sociales y políticos en el reconocimiento de la diversidad cultural, en el plano más concreto, podemos afirmar que la educación dentro de la comunidad gitana en la Escuela Primaria N° 47 presenta tensiones significativas. Se pone en evidencia aquí no solo una tensión entre lo teórico y lo práctico, sino también entre lo que se espera que suceda, acorde al marco normativo-legal vigente de corte eurocéntrico y monocultural, y lo que concretamente acontece en el territorio.

En el marco de las Prácticas de Formación Profesional Supervisada (PFPS),⁵ he participado en el Equipo de Orientación Escolar (EOE) que se desempeña allí, ensayando

5. Los diferentes interrogantes que se han construido en el marco de las PFPS y que se reflejan en el presente plan de tesis, han sido acompañados por el equipo docente de la asignatura “Supervisión de las Intervenciones Sociales” de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

el oficio del Trabajo Social y conociendo la realidad particular de las niñeces gitanas en el ámbito educativo.⁶ Es entonces, que a raíz de diferentes experiencias e interacciones con la comunidad gitana dentro de la institución, he podido evidenciar que este grupo cultural posee una visión particular de la educación, que refleja sus estrategias de supervivencia, su historia y legado cultural. En esta perspectiva, la adquisición de ingresos económicos monetarios por parte de sus padres o abuelxs no está necesariamente vinculada con el nivel educativo alcanzado. Esta situación conlleva a múltiples implicancias desde la mirada de la educación y cultura hegemónica/moderna; a saber, la escasa estimulación pedagógica del hogar, las interrupciones en la continuidad pedagógica y diferentes dificultades de aprendizaje por su entorno cultural.

En virtud de esta lectura y abordando esto desde el plano de la intervención, podemos dilucidar entonces, un escenario que plantea diferentes desafíos (Faleiros, 2010) que exigen una respuesta desde nuestra profesión, como parte integrante del Equipo de Orientación Escolar de la institución educativa, ya que disputan aspectos centrales del derecho a la educación, tales como la alfabetización, el acceso y la permanencia escolar. En este sentido, las niñeces de la comunidad gitana que habitan el espacio escolar de la EP N° 47, se enfrentan también, a barreras culturales y lingüísticas que dejan entrever la delgada tensión entre el respeto por su diversidad cultural y las exigencias del sistema educativo. En respuesta, se han orientado varias de sus prácticas y estrategias hacia la búsqueda de alternativas que puedan mediar ante esta situación y generar un puente entre la escuela y la comunidad gitana, junto a sus prácticas, costumbres y modos de vida. Entre ellas, se han desarrollado visitas domiciliarias a las familias gitanas de las niñeces que presentaban trayectorias educativas de baja intensidad. Es por lo expuesto que, resulta imprescindible, seguir pensando nuevas estrategias que promuevan la relación entre la escuela-comunidad gitana y pensar en un Trabajo Social que apunte a la construcción de acciones y estrategias específicas para que no se vulnere un derecho clave, como es el derecho a la educación, y que —al mismo tiempo— no choque con las prácticas culturales y las necesidades específicas de la comunidad gitana.

6. El Equipo de Orientación Educativa (EOE) es una política educativa de la provincia de Buenos Aires, dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. En lo que respecta a mi centro de práctica, el mismo está integrado por la orientadora educacional, la orientadora social y el orientador del aprendizaje. Su intervención se centra en colaborar en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de lxs estudiantes en todos los niveles y modalidades, proporcionando atención individual, grupal, familiar y comunitaria, según las necesidades y propósitos pedagógicos.

LA INTERCULTURALIDAD COMO HERRAMIENTA POTENCIADORA A LA HORA DE INTERVENIR

En el nodo de la tensión educación-diversidad cultural, la herramienta de la interculturalidad se propone como una mirada analítica con capacidad transformadora para construir lecturas de la realidad que reconozcan y valoren las diferencias culturales no como obstáculos, sino como posibilidades de convivencia y aprendizaje. En el caso de la comunidad gitana, sus formas particulares de entender el mundo, de organizar la vida familiar y comunitaria, y de concebir la educación deben ser puntos de partida para un diálogo genuino entre culturas. Esto implica que las instituciones educativas no pueden seguir operando desde una lógica monocultural, sino que deben abrirse a la diversidad, creando un ambiente de comunicación flexible y dispuesta al diálogo entre lxs actores institucionales, estudiantes y familias gitanas. De este modo, se podrán compartir conocimientos y experiencias que enriquezcan el aprendizaje de todxs promoviendo una educación inclusiva que celebre y respete la pluralidad cultural.

De allí surge la importancia de establecer vínculos solidarios entre las culturas de las diferentes comunidades. La interculturalidad, entendida como el reconocimiento de la diversidad cultural proveniente de distintas subjetividades (Programa “Seminario de Intervenciones sociales en clave intercultural”, 2024, p. 3), se utiliza también para denunciar prácticas sociales asimétricas que conducen a la discriminación. En este sentido, lxs miembros de la comunidad gitana enfrentan día a día el peso de la mirada estigmatizante de la cultura dominante, lo que en muchas ocasiones lxs lleva a ocultar aspectos de su identidad cultural, como el idioma y sus tradiciones, para evitar burlas o estigmatizaciones en el entorno escolar. Esta auto-represión cultural puede generar una sensación de inseguridad en su interacción con el sistema educativo, lo que lleva a algunxs estudiantes a percibir que deben relegar elementos fundamentales que forman a su identidad y desplazar prácticas que son parte esencial de su cotidianidad, como sus normas de convivencia, comportamientos y ritmos de vida, para poder adaptarse al currículo escolar.

Es entonces que la perspectiva de la interculturalidad (Gomez Hernandez, 2022) cobra fuerza al combatir esta idea monocultural que impone la modernidad. Sin embargo, es importante que la reflexión se extienda a cuestionar aquellas “[...] condiciones históricas que mantienen las asimetrías sociales, la jerarquía en el saber, el racismo, las inequidades sociales, las injusticias en la disposición de la tierra y de todos los valores que han sido cuidados ancestralmente por estos pueblos (Gomez Hernandez, 2020, p. 46), y que, sin lugar a dudas, son resabios de la colonialidad que aún perduran. Así pues, lo intercultural debe ser mucho más que “un propósito de inclusión social, para constituirse como fuente de idearios de transformación, liberadores de opresiones históricas aún vigentes” (Gómez Hernandez, 2022, p. 63).

Asimismo, la práctica profesional del Trabajo Social en este contexto adquiere un valor fundamental, ya que permite mediar entre las tensiones que emergen en el encuentro entre la comunidad gitana, junto a sus prácticas culturales y la uniformidad cultural que prevalece en la normatividad escolar. Para esto, es fundamental el ejercicio del Trabajo Social desde una perspectiva intercultural que proponga intervenciones críticas que logren visibilizar las asimetrías existentes, intentando frenar todo intento de homogeneización y de establecimiento de una sola verdad sin posibilidad de cuestionamiento.

REFLEXIONES FINALES

La pregunta que guió la presente producción, como se mencionó a lo largo del escrito, giró en torno a comprender las tensiones entre la educación y la diversidad cultural en lo que respecta a la comunidad gitana en la Escuela Primaria N° 47 y allí condensan una serie de puestas en reflexión, lecturas y re-conceptualizaciones.

Es entonces que, al reflexionar sobre estas tensiones, resulta evidente que éstas no son puntuales ni superficiales, sino que están profundamente arraigadas en la historia de exclusión y marginalización del pueblo gitano y en el monoculturalismo que rige los modelos de educación. Entonces, la reflexión aquí propuesta, apunta a la necesidad de construir una relación intercultural entre la escuela y la comunidad gitana que se encuentre cimentada en el respeto y la apertura al diálogo y participación entre ambas partes. La institución educativa en general y los Equipos de Orientación Escolar en particular, no deben omitir la magnitud de las problemáticas sociales referidas a la discriminación y la segregación. La herramienta de la interculturalidad debe ser apropiada aquí como una oportunidad transformadora para repensar la intervención social dentro del campo educativo desde una perspectiva crítica y dialógica.

En esta línea, se refuerza la idea de que las tensiones aquí mencionadas sólo pueden ser enfrentadas a través de políticas sociales e institucionales, proyectos y/o programas formulados, implementados y evaluados de manera situada que abracen la diversidad, la diferencia y la identidad. Esto implica distanciarse de las miradas universales y totalizantes y propiciar una mirada singularizada, territorializada, para poder comprender la mirada de lxs propixs sujetxs respecto a las prácticas que desarrollan. Para lograr esto es fundamental dar lugar al diálogo, que aunque no sea no exento de conflictividad, sea con grandes oportunidades para la convivencia, al apostar por un integración que atraviese la política, la economía y la cultura de toda la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Enseñantes con Gitanos [AECGIT] (n.d.). *Historia y cultura del pueblo gitano*. <https://www.aecgit.org/downloads/descargas/36/paneleswebaecgitok.pdf>
- Carballeda, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Revista Margen* N° 76. <https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf>
- Di Caudo, M. V.; Llanos Erazo, D. & Ospina, M. C. (Coords.). (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana, Editorial Universitaria Abya-Yala – Quito-Ecuador.
- Fernández Bernal, Jorge M. (2002). Palabras preliminares. Los Rom en las Américas. En Ian Hancock, *We Are The Romani People*. University of Hertfordshire Press: Hatfield,
- Gómez Alfaro, A. (1982). La polémica sobre la deportación de los gitanos a las colonias de América. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (386), pp. 308-336.
- Gómez-Hernández, E. (2018). Escenarios contemporáneos de lo social. Una mirada desde el Trabajo Social intercultural y decolonial. *Revista Trabajo Social* N°26 y 27, pp. 39-56.
- Gómez-Hernández, E. (2020). La ciudad, territorio intercultural. Reflexiones desde el Trabajo Social. En Gil Claros, M. & Sánchez Rodríguez, M. (Eds.), *Científicas. Encuentros sociales en el Trabajo Social* (pp. 31-48). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585522787.2>
- Fernández Mouján, I. (2019). Educación popular. En F. Fiorucci & J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 123-124). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Martínez Martínez, M. (2004). Los gitanos y las Indias antes de la Pragmática de Carlos III (1492-1783). *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani = revista trimestral de investigación gitana*, (48), pp. 16-23
- Muñoz Arce, G. Intervención social y el territorio como clave de aproximación. *Revista Intervención*, 1(8), pp. 1-3. Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. <https://doi.org/10.53689/int.v1i8.49>
- Nin, M. C.; Shmite, S. M. & Molini, J. (2023). El genocidio del pueblo Gitano, proceso histórico y actualidad. Desafíos educativos. *Revista Universitaria de Geografía*, 32(2), pp. 41-71. <https://doi.org/10.52292/j.rug.2022.31.2.0059>
- Roca, I. (2019). Alteridad. En F. Fiorucci & J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 21-24). UNIPE: Editorial Universitaria.
- UNDMP (2024). Programa de Seminario de Extensión de Cátedra “Intervenciones en clave intercultural”. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya-Yala.

TRABAJO SOCIAL CON DIVERSIDADES SOCIALES EN ANTIOQUIA

MARÍA EDITH MORALES MOSQUERA¹

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se muestra parte de los resultados de la investigación denominada “Trabajo Social Intercultural y Decolonial desde Versiones de sujetos y de lo social en la formación e investigación universitaria y el ejercicio profesional con diversidades sociales en Antioquia”, desarrollada durante el período 2016-2019. En él se recogen, a partir de las voces de hombres y mujeres de las subregiones del Urabá Antioqueño, Bajo Cauca, Oriente, Suroeste y Medellín, específicamente de estudiantes, docentes, profesionales de trabajo social, directivos institucionales del campo de lo social, líderes y lideresas y, por supuesto, mi voz como investigadora, algunos elementos que dan pistas para comprender quiénes son las diversidades sociales, qué implica su posicionamiento en los territorios de Antioquia y cuáles son los aprendizajes que han tenido los profesionales para resignificar el Trabajo Social con diversidades.

Gran parte de la historia invisibilizan acontecimientos, práctica y personajes que configuraron los procesos de re-existencia y las luchas de las diversidades sociales y los pueblos originarios en Antioquia, y América Latina en general, como lo muestran los estudios de Albán (2013), Carballada (2017), Maldonado (2007), Gómez (2011), López (2018), Ortiz, (2004), entre otros. En esa línea, se desconocen muchas de las manifestaciones insurgentes a la homogenización del saber, del ser y de la vida, que han liderado las diversidades sociales en Antioquia para re-significar y direccionar proyectos políticos que apuestan a otras formas de mundos, proyectando alternativas de interculturalización y descolonización que dimensionan otras formas posibles de sociedad en donde no tienen lugar las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

1. Trabajadora Social – Docente e investigadora del Departamento de Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia, Colombia. Doctora en Administración. Grupo de investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales.

En tal sentido, en clave de diversidades sociales, aquí se plantea la necesidad de abogar por la interculturalidad y la decolonialidad de lo diverso, con miras al fortalecimiento de sus luchas sociales en pos de proyectos comunes de sociedad en los que la heterogeneidad histórica estructural supere la clasificación racializada impuesta desde la colonia (Tubino, 2013). Por ello, más que clasificarlas o definirlas, en este capítulo se presenta, desde una perspectiva crítica, algunos elementos que permiten entender quiénes son las diversidades sociales, cuáles son sus características y los aportes de las diversidades sociales en la re-significación del Trabajo Social; elementos identificados en las regiones de Antioquia (Urabá, Oriente, Suroeste, Bajo Cauca y Medellín).

QUIÉNES SON LAS DIVERSIDADES SOCIALES

Las diversidades sociales son muy complejas de abordar y entender, porque, como lo recuerda Gómez Hernández (2014), estas están marcadas por relaciones de poder intra e intergeneracional, condiciones de clase, territorialidades, opciones personales, formas de socialización, ciclos vitales, valores ancestrales, cosmovisiones, entre otros.

Son varias las formas de nombrar a las diversidades sociales, por ejemplo, Walsh menciona que éstas son “procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (2008, p. 8). En la misma línea, Díaz Polanco, las nombra como “Comunidades culturales, grupos con identidad propia y las correspondientes formas particulares de resolver los problemas de la convivencia social, las concepciones específicas del bien y de lo que constituye la ‘vida buena’ que desarrollan estos conglomerados humanos” (Díaz-Polanco, p. 19).

Para Gómez-Hernández (2014), las diversidades sociales son “todas aquellas manifestaciones humanas de variedad y ruptura frente al sujeto único y la sociedad unidimensional moderna. Éstas, como proyecto de re-humanización se enfrenta con la dimensión geográfica y el supuesto de homogenización que se le suele inferir” (2014, p. 19). Mientras Guerrero (2002) plantea que éstas son “insurgencia que cuestionan la existencia de una visión homogeneizante o son el proceso reivindicatorio del derecho a la diferencia” (p. 92). Acercamientos que, sugiere que, las diversidades sociales no son una simple y llana clasificación, sino que, encarnan sentidos diferenciados, porque su existencialidad y vida social, es decir son un abanico de muchas versiones por conocer.

En Antioquia (Colombia), específicamente en las subregiones de Urabá, el Oriente Antioqueño, Suroeste, Bajo Cauca y Medellín, se identificaron cinco tendencias teóricas, con un fuerte contenido social y político, al momento de indagar por quienes son las diversidades sociales, son: a) re-significaciones individuales y sociales; b) particularidades que se

viven y se expresan en lo colectivo; c) luchas sociales e históricas que se expresan política y culturalmente; d) identidades diferenciadas que permiten un hacer humano con los otros y e) reclamaciones sociales para vivir bien (derechos, Buen Vivir, dignidad humana).

Las diversidades sociales son entendidas como re-significaciones individuales y colectivas, en tanto quienes se identifican o se nombran como seres diversos, inician un proceso de reinención o recreación de significaciones en el campo individual y colectivo; reconfigurando la manera de concebir e interpretar el pasado, la historia y sus propias historias de vidas. Es decir, cuestionan la forma de contar la historia y los referentes hegemónico de sociedad que la acompañan, en esa medida también cuestionan las enseñanzas que han recibido en sus grupos familiares, la academia y la sociedad en general, porque no corresponden a sus formas de ser, sentir, pensar y de ser; lo que les lleva a generar cambios individuales o afianzar prácticas, creencias, comportamiento que permanecen en el tiempo, en tanto los dotan de significado en el contexto que habitan. Es a partir de las re-significaciones o la recreación de nuevas significaciones cuando las personas chocan con los comportamientos, las prácticas, los conceptos y creencias impuestos socialmente; en esa medida le apuestan a la configuración de estéticas diferentes, la valoración de todas las formas de vida, la existencia de varias éticas, las formas de generar conocimiento, del hacer cotidiano, la configuración de los territorios, la sexualidad, el género, entre otros, que llevan a que se inicien procesos de emancipación antihegemónico e incluso de insurrección política.

Es cada sujeto o grupo el que se peca, que por una condición específica (forma de ser, de actuar, de sentir, color de piel, lugar de procedencia, condición física, grupo étnico, preferencias sexuales, entre otras), es rechazado, señalado y en muchas ocasiones, por la condición o etiqueta impuesta socialmente, se es objeto de chistes, rumores, insultos y hasta rechazo social. Es allí en donde, se percibe la vulneración de sus derechos, de sus diferencias; situaciones que a veces se manifiestan de forma tan sutil, que incluso quienes las experimentan tienen dificultades para describirlas o hacerlas visibles. Por lo tanto, la re-significación es en doble vía, en esta tendencia, se reconoce además que las diversidades sociales no se encuentran por fuera de quienes la enuncian; por ello, el término reúne aspectos diferenciadores que pueden ser de carácter contextual, físico, actitudinal, prácticas; encierra todo aquello que caracteriza por ser distintos entre sí.

Por otro lado, las diversidades sociales son nombradas como particularidades que se viven y se expresan en lo colectivo, plantean la posibilidad de comunicación para decirles a unos otros, aquellas cosas que incomodan, porque invisibilizan, excluyen, desconocen, ridiculizan o hasta cosifican a las personas, pero siempre redundan en la vulneración de los derechos individuales y colectivos. En esa medida, éstas constituyen rebeliones, oposiciones, cuestionamiento o insurgencias simbólicas que emergen ante las lógicas homogenizantes, que no conciben construir saberes desde las vivencias. Por ello la idea de

diversidades posibilita que los grupos se identifiquen en sus particularidades únicas que co-habitar o co-existen un espacio con otros seres también únicos. Es quizás la presencia de las diversidades sociales las que hacen que en los últimos años las cuestiones de identidad cultural adquirieron una visibilidad y prominencia crecientes en la teoría social y cultural, así como en diferentes campos de investigación de las ciencias sociales, los estudios culturales y las humanidades. Es el escenario de lo social, lo grupal, lo comunitario y lo organizacional, lo que hace que algunos y algunas adquieran identidad como diverso y luchen por encontrar un lugar en donde sea comprendido en su particularidad.

Visto así, resulta entendible que la interculturalidad se refleje en las regiones de Antioquia a través del encuentro entre grupos (de jóvenes, de mujeres, de hombres, de campesinos, de negritudes, entre otros), encuentros entre organizaciones (ambientalistas, juveniles, artísticas, defensoras de derechos humanos, etc.); en donde se entretujan formas de ser, constituidas por la incidencia de la ruralidad, lo urbano, las estéticas, lo étnico. Se trata de encuentros en los que se representan identidades diferentes, individuales a veces, pero mayormente colectivas. Es en los encuentros colectivos diversos en donde se afianzan en las identidades para proyectar otros valores sociales y culturales, otros modos de vida que perviven ante lo dominante y posicionan reflexiones críticas que aportan a otro tipo de encuentro intercultural territorial. Se promueve la solidaridad y el compartir de saberes, para contradecir las prácticas violentas de despojo, etnocentrismo, patriarcalismo y modernismo sobre los que se basa el orden social.

Ahora bien, las diversidades sociales son comprendidas también como luchas sociales e históricas que se expresan política y culturalmente, en tanto logran dar cuenta de los esfuerzos que hacen, y han hecho a lo largo de la historia, diferentes grupos étnicos, colectivos y comunidades por ser reconocidos en sus diferencias y formas de ser, sentir, pensar y hacer. Por ello, es posible identificar que quienes las define, aluden a su pertenencia a un grupo étnico o a una cultural. Las diversidades sociales son una expresión de las luchas por contener la discriminación (especialmente de la población indígena y afrodescendiente), una disputa por mantener la identidad ante la inclusión del pensamiento occidental. Un reconocimiento de las luchas singulares y colectivas, por mostrar que existen diferentes niveles de apropiación del saber desde la vivencia y el relacionamiento social; un proyecto de lucha y de resistencia frente a condiciones coloniales, una forma de existencia social que construye identidades colectivas diferenciadoras para poderse visibilizar políticamente. Desde allí se consideran estas como una condición humana que se hace visible cuando se percibe la existencia de relaciones de dominación o sometimiento de un grupo sobre otro; un proyecto de resistencia frente a condiciones coloniales; específicamente en algunas regiones de Antioquia-Colombia que han estado marcadas por condiciones culturales coloniales que atraviesan los ámbitos de lo familiar, lo espiritual, lo político, lo natural y lo económico.

Las diversidades se contraponen a los modos de clasificar los seres humanos en forma desigual con base en criterios raciales que se convierten en taras sociales de superioridad e inferiorización social aplicables a cada ámbito de la vida para justificar la explotación, el capitalismo y el eurocentrismo. Siendo así, como bien lo mencionaba Aníbal Quijano (2009), la decolonialidad es esa oportunidad, que las diversidades en sus luchas sociales vienen abriendo, como paradigmas otros de vida, geografías otras, las cuales, son parte de la heterogeneidad del mundo que enriquece sin duda, la vida en el planeta.

Por otro lado, quienes afirman en Antioquia que las diversidades sociales son identidades diferenciadas que permiten un hacer humano con los otros, entienden que identificarse como diverso es partir de la premisa de que por naturaleza somos diferentes, es algo que es transversal a lo humano, son todos esos constructos, ideas, sentires que me diferencian del otro, pero que al mismo tiempo me permiten ser con el otro, es decir, que ser diverso es reconocerse y asumirse entendiendo que es un proceso constante de construcción de identidad, permeado por lo colectivo en donde es posible encontrar diferentes cosmogonías y marcos de referencia que asumen las personas de acuerdo a su historia y el espacio en el que vive y cómo esto lo lleva a relacionarse con lo otro y con uno mismo. La diversidad es una característica humana necesaria para mostrar que bajo el símbolo de lo múltiple se esconde lo policromo. Es un término que reúne aspectos diferentes y que pueden ser de carácter contextual, encierra todo aquello que caracteriza por ser distinto entre sí.

La diversidad social es la posibilidad de convergencia de todo aquello que es diferente en razón de comprender, toda particularidad que nos hace humanos; así como formas de pensar, diferentes que construyen saberes, enmarcan la posibilidad de encuentro con el otro y la otra, una riqueza que rompe con la monotonía de lo uniforme, es algo que es transversal a lo humano y permite construir juntos en esa medida, una posibilidad de emprender procesos desde las diferencias.

Como se puede ver, las diversidades entendidas como identidades diferenciadas que permiten un hacer humano con los otros, desmontan y cuestionan la condición político-ideológico que fundamenta los inicios del proceso de globalización, donde se afirmaba o se avizoraba que a través de dicho sistema sería posible la homogenización de las culturas del mundo, al contrario, las identidades lo incomodan. Las diversidades sociales están dejando al descubierto que ellas son una alternativa de lucha y de resistencia para incomodar, perturba y contener dicha pretensión de homogenización. Estas precisamente surgen para fortalecer y hacer visibles comunidades ancestrales, identidades que proponen otra visión del mundo impulsado por lo comunitario, lo colectivo, lo grupal; contrario a lo que plantea la globalización.

Por último, algunos plantean que las diversidades sociales son reclamaciones sociales para vivir bien: derechos humanos, Buen Vivir y dignidad humana, desde donde las

afirman que éstas constituyen un término, para decir a gritos que no se les encasillen en estereotipos, que es necesaria una articulación de saberes que le apuesten a un mundo diferente, un llamado al respeto, una posibilidad de pensar en un mundo lleno de esperanza, de querer luchar día a día para transformar roles impuestos socialmente. Éstas dan cuenta de una condición constitutiva a todos los seres humanos y todas las formas de vida, por ello se asumen como formas sociales diferenciadas de ser que apelan al respeto para interactuar con los demás a partir del diálogo. Entendiendo las diversidades como expresión política a través de la cual no es posible aceptar la generalización de los rasgos y características de las personas, éstas también se entienden como la forma en que interactúan muchas culturas, pensamientos, ideas en un mismo contexto. Son todos esos constructos, ideas, sentires que me diferencian del otro, pero que al mismo tiempo me permiten ser con el otro, formas otras de pensar, ser, hacer, conocer y actuar en el mundo o formas particulares de vivir y estar en el mundo.

Dichas posturas (reclamos por derechos humanos, un Buen vivir, dignidad humana, vida digna, solidaridad, equidad, esperanza, entre otras), hace visible que el tema de la renuente reclamación de derechos que hace parte de la reivindicación de la diversidad plantea un dilema entre lo que está universalmente constituido y lo que se reclama desde la particularidad. Es decir, la diversidad se constituye desde la diferencia sí, pero hacen reclamación de un derecho que bueno puede ser problematizado también. Estas ponen en tensión la teoría y la práctica, a la vez que posibilitan un proceso de descolonización en tanto abogan por la recuperación y visibilización de epistemes desaparecidas, invisibilizadas o desconocidas (Datri, 2011).

En síntesis, se puede decir que las diversidades sociales son complejas y enriquecedoras, pero difíciles de reducirles a una sola clasificación o comprensión, como ocurre exactamente en el mundo moderno colonial. Sin embargo, si existen elementos claves para pensar que éstas son insurgencias colectivas ubicadas territorialmente que le apuestan a un mundo donde quepan muchos mundos y que se oponen a las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad; que son una expresión política para denunciar la necesidad de volver la mirada hacia la vida misma, hacia todas las formas de vida para romper con los estándares normalizados de lo humano y de la vida social, instauradas desde el proceso de colonización y presentes aún en los discursos cotidianos desde donde se evidencian prácticas que desconocen otras formas de ser, estar, pensar, hacer y sentir.

La cuestión del debate no es una definición, sino un problema de entendimiento social, político y académico acerca de qué son y quiénes son las personas diversas, por eso, es muy interesante insistir que su diversidad es real, son riqueza, heterogeneidad, prisma multicolor, existencialidades en puja con una sola forma de existir y de dignificarse humana, social y culturalmente. Por todo lo anterior basta decir que las diversidades son

resignificaciones que se tramitan en el plano individual y colectivo, como asuntos que emergen casi de manera particular, pero se asientan en luchas históricas cuya presencia se hace visible política y culturalmente.

Las diversidades sociales no son simplemente luchas identitarias o reivindicaciones colectivas que fragmentan la sociedad. Al contrario, como se ha podido apreciar, las diversidades posicionan y se posicionan en el mundo moderno colonial con la esperanza de que la interculturalidad sea posible. Por eso, es pertinente reconocer que éstas tienen los diferentes tipos de posicionamiento en tanto hacen reivindicaciones dentro y desde los márgenes institucionales, se mueven bajo la aspiración a la transformación de herencias coloniales, denuncian prácticas de inclusión/exclusión aceptadas y naturalizadas social, política y culturalmente, chocan (contra) modelos económicos que atenta contra la diversidad humana, social, biológica y reconocen la diferencia como práctica discursiva.

APORTES DE LAS DIVERSIDADES EN LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

En Trabajo Social, tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica y la investigación, al igual que los procesos interculturales y decoloniales, sostiene un marcado interés por abordar el capitalismo, la guerra como imposición de poder político, el acelerado incremento de múltiples formas de pobreza y empobrecimiento, el resurgimiento de nuevas formas de esclavitud, servidumbre, racismo y discriminación, la reprivatización del Estado, las dificultades de los gobiernos emergentes y el deterioro ambiental. Por ello, las diversidades sociales representan una alternativa para desmontar formas de esclavización del sistema moderno/colonial/capitalista y patriarcal (Maldonado, 2007).

La formación de Trabajo Social en contextos diversos, implica reconocer el papel protagónico que han tenido los diferentes grupos sociales en la construcción de un nuevo proyecto de sociedad en donde todos tenemos un lugar. En esa medida, se requiere continuar trabajando por identificar e incorporar en los procesos de intervención metodologías, conceptos y cosmovisiones que dan cuenta de conocimientos otros que emergen como productos de las reivindicaciones que las diversidades sociales han liderado. En esa línea, la noción de ciencia debe continuar siendo reevaluada en la formación en Trabajo Social, pues reconocer la intervención profesional en contextos diversos, implica cuestionar la mirada eurocéntrica desde la cual la generación de conocimientos es privilegio de unos pocos o de un espacio geográfico en específico y evolucionista que han validado la ubicación de las diversidades en los escaños inferiores, cuando no como parte de la llamada desviación social. Es decir, se requiere dismantelar el racismo epistémico que se perpetúa desde la formación, cuando se plantea la idea de universalidad que, como lo recuerda Grosfoguel (2011), constituye las formas de racismo y sexismo más veladas en el

sistema global que todos habitamos. Esta reflexión de orden epistémico, lleva a mantener la postura crítica frente a los estudios de las diversidades, fortalecer la investigación y la formación desde las experiencias con diversidades sociales (reconocer otras formas de comunidad) y atrevernos a renombrar lo nombrado desde la colonialidad, a partir de las construcciones que éstas vienen haciendo. Ello lleva a detener el epistemicidio del que hemos sido testigos silenciosos, pero que las diversidades sociales exponen y denuncian.

Las diversidades sociales, han puesto al descubierto que el diálogo intercultural posibilita enriquecer los procesos de actualización académica tanto de quienes están en formación en Trabajo Social, como desde quienes en su calidad de docentes y egresados, asumen la diversidad cultural y social como una oportunidad para solventar de mejor manera las realidades regionales y locales, lo que implica reconocer e incorporar propuestas pedagógicas que vinculen las prácticas culturales, políticas y sociales de los grupos diversos, hacer visibles las implicaciones y características de las diversidades en los territorios, visibilizar las estrategias que se implementan en las intervenciones con diversidades, para enriquecerse con otras propuestas que vienen realizando los profesionales que intervienen con diversidades y documentar las nuevas formas de expresión social desde las diversidades sociales. En esa línea, se plantea el reto en la formación profesional, de rescatar las metodologías participativas e interactivas por su carácter vivencial y experiencial donde se rescata el dialogo, la escucha y la reflexión personal desde la subjetividad e intersubjetividad estrategias didácticas de formación como diálogos, muestras culturales, veladas artísticas, cuentos, juegos, rituales, danzas, música, construcción de mandalas, entender el arte como opción política y transformadora, entre otras.

Más que nunca se necesita mantener una mirada crítica de la interculturalidad y entenderla como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y busca la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas, (Walsh, 2009; Albán, 2008), para poder entender la interculturalidad como un proceso y proyecto social, político, ético y epistémico a través del cual Trabajo Social le apuesta a un nuevo proyecto de sociedad en donde lo humano y lo social, sean escenarios de encuentros para construir desde y para las diferencias. Aspecto que implicará conocer más sobre los procesos de poblamiento y colonización de las regiones para hacer una reflexión amplia y crítica sobre a los procesos de deshumanización gestados en la época de la colonización y que hoy siguen vigentes como colonilidad del poder, del saber, del ser y de la madre naturaleza (Catherine Walsh, 2012).

La vivencia de la diversidad, las investigaciones sobre el tema, la formación en pregrado y el ejercicio profesional con personas, grupos, pueblos y comunidades que reivindican derechos diversos, plantean el reto de construir proyectos sociales mediados por el diálogo, pero estos diálogos deben ser desde los saberes, en perspectiva intercultural de

respeto por las epistemes diversas y contextualizadas a las realidades que en las regiones deben ser atendidas para salvaguardar la vida y propiciar una plenitud en el Buen Vivir. Desde la perspectiva crítica intercultural y decolonial es posible identificar factores históricos, epistemológicos, axiológicos y ontológicos que reproducen patrones de poder que deshumanizan, excluyen y mantienen la esclavitud y el subdesarrollo como forma de vida insustituible y naturalizada.

Ahora bien, a nivel ético, las diversidades sociales nos llevan a reconocer o identificarnos desde nuestras propias diversidades, aspecto que ayuda a ubicar nuestro quehacer profesional desde nuestro propio lugar de enunciación, este aspecto ayuda a construir salidas al problema de la deshumanización instaurada por la modernidad y el sistema capitalista y a reconocer y vincular en los procesos de intervención acciones que denuncien todas las formas de exclusión, pues los seres humanos son nuestra principal preocupación en trabajo social.

También es importante tener en cuenta que, las diversidades sociales implican vincular y tener presente las concepciones que las personas tienen acerca del mundo, del bienestar, del territorio, así como sus formas de ser, sentir y hacer; para orientar las acciones en el marco de sus costumbres y prácticas. Por ello, en la intervención/investigación es necesario tensionar las formas convencionales del hacer (patrones culturales) que se materializan en despojo de los prejuicios heteronormativos; la despatriarcalización de las relaciones; comprender de la multiplicidad; estar atentos al quiebre de las identidades que han cohesionado a los pueblos; reconocer otras formas de vida como elemento constitutivo de generación de prácticas propias; comprender las contradicciones e incongruencias que a veces se presentan en las intervenciones profesionales; transgredir las normatividades; replantear la perfección humana. Es decir, denunciar las formas y prácticas que atentan contra la vida y hacer una ruptura del proyecto ético desde una sola comprensión, es quizás esta una oportunidad de pluralizar la ética desde trabajo social sin relativizar.

Como se puede ver, son muchos los aprendizajes a tener en cuenta al intervenir en un territorio específico. En entender que más allá de incluir en los proyectos actividades para el reconocimiento de una diversidad étnica específica, es necesario que éstos promuevan en los territorios el desarrollo, la identidad y la pervivencia de la cultura de las comunidades, como estrategia para tener mayor impacto y comprender que intervenir con diversidades sociales implica tener en cuenta que existen otras condiciones y características, igual de importantes que las étnicas, que hacen vulnerables a las personas en los territorios como son el género, las orientaciones sexuales e identidades de género, la discapacidad o víctimas del conflicto armado, desplazamientos, entre otras, por lo cual es clave hacer un abordaje ajustado a las necesidades y particularidades de los territorios.

Las diversidades sociales constituyen las base para afianzar un trabajo social intercultural y decolonial que busca trascender la interculturalidad funcional que tanto se

enuncia en planes y programas estatales, que sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen —para comprender las relaciones interculturales— la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y las asimetrías que denuncian las diversidades. Trabajo social desde una interculturalidad crítica no solo reconoce o incorpora lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas, sino que crea en las estructuras coloniales de poder retos, propuestas, procesos y proyectos desde la diferencia. Para lo cual se requiere ampliar en la formación, los debates en torno al racismo, reconocer las herencias coloniales, profundizar en el reconocimiento de las historias negadas, construir nuevas formas de relacionamiento y ampliar la formación conceptual y metodológica para el trabajo con diversidades sociales.

Como se pudo ver a lo largo del documento, las experiencias con diversidades sociales dejan la puerta abierta para continuar avanzando en la academia, específicamente desde el Trabajo Social y las Ciencias Sociales y Humanas en general, para comprender las implicaciones que trae el posicionamiento subjetivo y estructural de las diversidades en los escenarios actuales. Pues son una alternativa para combatir estructuras coloniales y jerarquías de poder que aún están presentes en la cotidianidad. Si bien queda claro a lo largo de texto que no podemos asumir que todo lo que se agrupa es diverso, si se puede afirmar que los profesionales en trabajo social hoy vivimos con y en la diversidad y esto puede ser un camino para continuar nuestra labor de velar por lo humano y las múltiples formas de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, A. (2013) *Más allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencias*. Casa del Caribe y Editorial Oriente, Santiago de Cuba.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Comp.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Datri, E. (2011). Decolonización de los derechos humanos a partir del escenario político-social postimperial, intercultural y altermundista. *Horizontes filosóficos*, 1 (1), pp. 89-109.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Premio internacional de ensayo, Siglo XXI Editores, México.
- Gómez-Hernández, Esperanza. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, Vol. 14, N° 23, pp. 29-41. Universidad de Costa Rica – Sede de Occidente.

- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Revista Tabula Rasa*, N° 14, pp. 341-358. Bogotá, Colombia.
- Guerrero-Arias, Patricio. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, N° 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Mignolo, Walter. (2000). La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, Edgardo. (comp.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-52). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Tubino, Fidel. (2013). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Lucy Trapnell & Virginia Zavala (Eds.), *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI* (pp. 269-280). Derrama Magisterial, Lima, Perú.
- Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 193-238). Buenos Aires: CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Trabajo original publicado en 1993
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En Villa W. & Grueso A. (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor, Bogotá.

PRÁCTICAS ANCESTRALES DE LAS MUJERES WIWA Y KOGUI UBICADAS EN SABOYA, UBATÉ Y RÁQUIRA: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL E INTERCULTURAL EN TRABAJO SOCIAL

LAURA NATALIA MÉNDEZ GÓMEZ¹

INTRODUCCIÓN

El artículo surge como producto del trabajo de grado para optar el título de trabajadora social denominado “Prácticas ancestrales que tienen las mujeres Wiwa y Kogui para la transmisión de sus conocimientos y su concepción frente a lo femenino, el cuerpo y el territorio ubicadas en los municipios de Saboya, Ubaté y Ráquira, Colombia” y tiene como intención realizar reflexiones éticas y críticas, sobre la construcción del trabajo de grado. La tesis aborda los conocimientos sobre las prácticas ancestrales que tienen las mujeres Wiwa y Kogui y su relación cuerpo-femenino-territorio, ubicadas en Saboya, Ubaté y Ráquira en Colombia. Se realizaron colaboraciones directas con las comunidades indígenas a partir de diálogos de saberes, siendo la voz de la mujer indígena fundamental para la construcción de las re-existencias y el buen vivir del Abya Yala.

Este artículo se enmarca en una perspectiva decolonial intercultural, que busca nutrir la construcción de conocimientos desde matrices alternas a la actual, y la necesidad de entablar diálogos horizontales con los pueblos originarios, respetando su autonomía y sabiduría. Para ello, se construyó un diseño metodológico basado en el paradigma crítico decolonial intercultural, a partir del ensamble entre elementos teóricos decoloniales y elementos propios de las comunidades Wiwa y Kogui, asegurando una aproximación más clara a su diversidad de pensamiento.

En las mujeres Wiwa y Kogui, el tejido, el canto y la danza son prácticas fundamentales para la transmisión de conocimientos. Por esta razón, estas fueron las técnicas metodológicas del proceso investigativo, orientado al intercambio de saberes. El propósito

1. Estudiante investigadora en el Semillero POLIS del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto De Dios – Seccional Bello – Colombia.

fue alejarse de una perspectiva eurocéntrica tradicional, ya que esta resulta ajena a estas comunidades, y reproduce dinámicas coloniales. Articular sus propias prácticas como técnicas metodológicas no solo facilitó espacios de diálogo intercultural, sino que también abrió la posibilidad de integrar el cuerpo, el silencio, la sensibilidad y las relaciones interpersonales —elementos que trascienden la verbalidad y enriquece otros niveles de construcción colectiva del conocimiento.

Durante dos años de inmersión intermitente de la mediadora decolonial en los municipios —de Saboyá, Ubaté y Ráquira, tanto con las comunidades indígenas, como con las juntanzas y propuestas de las personas mestizas locales del territorio— se logró una reflexión argumentativa que no habría sido posible sin los aportes que ellos proporcionaron. Es importante resaltar que este proceso ha requerido décadas y ha abarcado diferentes generaciones de mestizos e indígenas en estos territorios, considerando entonces que hay todo un contexto geográfico, histórico, relacional y territorial de las personas locales con las comunidades Wiwa y Kogui. Gracias a toda esta andadura, hoy es posible generar, aunque de manera aún parcial, espacios de diálogo intercultural. Sin embargo, es importante resaltar que aún queda mucho por explorar de ambas partes.

A continuación se abordarán las tres reflexiones derivadas del proceso investigativo. La primera reflexión propone una visión crítica de la relación actual con los pueblos originarios. Se problematiza la reproducción de prácticas coloniales y se plantea la necesidad de construir relaciones más horizontales y respetuosas con las comunidades indígenas. Asimismo, se subraya la importancia de desarrollar enfoques propios y situados

La segunda reflexión retoma lo evidenciado en los diálogos de saberes respecto al primer objetivo de investigación: identificar las motivaciones que llevaron a las mujeres Wiwa y Kogui a trasladarse a los territorios de acogida, y su conexión con los mitos de origen. Este análisis resalta la importancia de adoptar perspectivas múltiples para comprender un fenómeno, así como el valor de los saberes ancestrales en la construcción colectiva del buen vivir.

La tercera reflexión emerge del análisis crítico sobre la responsabilidad social del investigador en contextos interculturales. Recoge experiencias vivenciales, percepciones y relaciones construidas a lo largo del proceso investigativo (en sus fases previa, de desarrollo y posterior), destacando cómo estas interacciones fundamentan las reflexiones académicas finales. Además, enfatiza el compromiso ético de retribuir a las comunidades por compartir sus saberes, espacios afectivos y confianza. Como cierre, propone una alternativa a la problemática planteada inicialmente, articulando las posibilidades sugeridas en la segunda reflexión.

La sabiduría ancestral contiene bases radicalmente alternativas: su cuerpo de tradición, su profundo conocimiento territorial y complejidad ontológica desarticulan las matrices coloniales-eurocéntricas del conocimiento occidental. Sus sistemas relacionales, encarnados en prácticas comunitarias no extractivistas, emergen como fundamentos epistemológicos para la descolonización del saber en Latinoamérica. Frente a la colonia-

lidad del poder que invisibiliza, deslegitima y mercantiliza la relación cuerpo-territorio (reduciendo la naturaleza a mero recurso bajo la lógica del capital), es vital profundizar en investigaciones y propuestas colectivas que apuntan al cuidado de la vida.

ARGUMENTACIÓN

La primera reflexión cuestiona la relación con los pueblos originarios en la actualidad. Se destacan dos perspectivas que en esencia corresponden a la misma lógica occidental. Por un lado, el sistema occidental ha ignorado y subestimado la complejidad de los saberes indígenas, percibiéndolos como “ignorantes que necesitan de la modernización y el progreso para superar su estado de atraso”, siendo esto una manifestación del colonialismo epistemológico, el cual impone un tipo de conocimiento sobre otros como única fuente válida de verdad.

En complemento, Mignolo (2007) sostiene que la colonización del saber implica la imposición de las teorías y categorías del pensamiento europeo sobre las poblaciones colonizadas, esto ha llevado a la desvalorización y marginalización de los conocimientos y sistemas de pensamiento locales y autóctonos, considerando que la colonización del saber ha sido un mecanismo crucial para la justificación de la dominación colonial, la explotación de los recursos y el pueblo.

Por otro lado, existe otra modalidad de despojo, que promueve la apropiación y representación de las prácticas indígenas, particularmente en el contexto de la espiritualidad. Así como lo menciona la antropóloga Rosita Worl anciana Tlingit, esta es otra forma de apropiación de las culturas y sociedades nativas, que comenzó con la toma de nuestras tierras y objetos ceremoniales y sagrados, y ahora sus prácticas espirituales. Los chamanes han jugado un rol importante en nuestras sociedades en la ayuda y cuidado de la riqueza de la tribu. El chamanismo no es una empresa comercial; es una violación a las prácticas más sagradas de los pueblos nativos [...] (como se citó en Downing, 2018, reflexión retomada por Aguilar, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, se destaca la visión occidental extractivista, en donde las ceremonias y rituales sagrados se comercializan, y las comunidades indígenas son reducidas a una especie de espectáculo folclórico para los consumidores, quienes buscan experiencias místicas y “exóticas”. Este fenómeno es el reflejo de la mirada colonial que existe hacia estos saberes, visión que sigue estando enmarcada desde una perspectiva extractivista, explotadora y descontextualizada. La visión folclórica y la comercialización de las tradiciones indígenas resultan en una relación superficial que no respeta a las comunidades y, finalmente, no genera transformaciones sustanciales.

Fuentes (2019) resalta que con el turismo, en la mercantilización de la cultura, todo es una simulación, y lo último que se pretende en la mayoría de los casos, es la realidad,

al contrario, el turismo es un descanso de la realidad gris de las sociedades urbanas (p. 84). Por consiguiente, el turismo utiliza el patrimonio cultural como herramienta para competir en el mercado, ofreciendo la ancestralidad, espiritualidad, tradiciones y prácticas como un “plus” diferencial, que le oferta a los turistas una experiencia “mágica” como escape a los problemas estructurales de occidente, pero finalmente bajo esta visión, o más bien, desde esta ceguera, no se transforma nada, al contrario se mercantiliza lo sagrado y se reproducen espacios plásticos que afectan a los pueblos originarios, quienes se convierten en objetos de una escenografía atractiva y romántica.

[...] en la economía de la identidad a menudo se borra la línea que separa la producción del consumo, y por esa razón, afirma que los intercambios culturales —en buena medida los que se producen en el ámbito del turismo— brindan “momentos mágicos”, pequeñas epifanías en las que, cruzando en efímeros encuentros las fronteras de la diferencia, vendedores y compradores por igual se sienten “tocados por lo real” [...]. Ahí reside la dialéctica abierta en la que los sujetos humanos y los objetos culturales se producen, reproducen y rehacen mutuamente bajo la impronta del mercado. (Comaroff, 2011, como se citó en Fuentes, 2019)

Al tratarse de un conocimiento percibido desde la rentabilidad, se perpetúa una relación desigual en la que las comunidades indígenas son despojadas y mercantilizadas dentro de la lógica capitalista, manejadas o manipuladas por personajes autoafirmados que se hacen llamar mamos, taitas, sacerdotisas, mujeres y hombres medicina que creen poseer especialidades; replicando y compartiendo conocimientos reciclados de libros, redes sociales, cursos, etc. reinterpretando información de culturas que desconocen y estableciendo relaciones superficiales y extractivas con los sabedores y sabedoras indígenas. De esta manera utilizan las jerarquías y los mismos roles coloniales como herramienta de control y autoridad, poniendo a las personas en una minusvalía que genera necesidades ficticias, relaciones de dependencia y admiración, haciendo de estos ejercicios un negocio.

Frente a estas dinámicas de dominación —ya sea por invisibilización o por fetichización—, se hace urgente construir diálogos interculturales basados en la reciprocidad y el reconocimiento epistémico. Esto implica, como señala Walsh (2005), dismantlar la colonialidad del poder, el saber y el ser, que finalmente reduce lo indígena a objeto de estudio, mercancía espiritual o reliquia folclórica. La interculturalidad crítica no puede limitarse a un “intercambio” superficial en el mercado de identidades (Comaroff & Comaroff, 2009), sino que debe cuestionar las jerarquías que subyacen a estas relaciones.

En este sentido, la investigación social adquiere un compromiso político: entablar relaciones horizontales éticas con los pueblos originarios, que permitan tejer alternativas al pensamiento universalista. Como propone Mignolo (2007), se trata de “desobedecer”

la lógica extractivista del conocimiento, reemplazándola por prácticas de escucha activa y co-creación, donde los pueblos originarios no sean “informantes” sino interlocutores en igualdad de condiciones. Solo así la interculturalidad dejará de ser un eslogan turístico para convertirse en un horizonte ético de re-existencia.

La segunda reflexión surge al reconocer las relaciones extractivas que históricamente se han establecido con los pueblos originarios. Por ello, se abordarán los hallazgos del primer objetivo de la tesis, este tenía como intención, comprender desde las voces de las mujeres Wiwa y Kogui, las razones por las cuales se movilizaron a los territorios de Ráquira, Ubaté, y Saboya, y así poder acercarse a los significados de su movilidad hacia los territorios de acogida, y por consiguiente como interpretan la relación con los mestizos.

El proceso investigativo evidenció cómo las interpretaciones iniciales sobre la movilización de las familias Wiwa y Kogui, estaban centradas en factores socioeconómicos, políticos, históricos, geográficos como pobreza o desplazamiento forzado, que resultaban ser un sesgo de perspectiva, puesto que han sido observadas desde un pensamiento occidental, un enfoque que percibe a estas comunidades desde la carencia, ya que el bienestar para occidente se enmarca en determinadas formas de vivir y comportarse dentro de la sociedad, desde un orden regido por la religión, lo político, social y moral. Lo cual, es radicalmente diferente al enfoque de bienestar de los pueblos originarios. Como señala Cabnal (2017): “los análisis convencionales sobre movilidad indígena suelen caer en reduccionismos al desconocer los sistemas de significación propios de los pueblos originarios” (p. 34).

A través del diálogo intercultural sostenido tanto con las mujeres Wiwa y Kogui y sus familiares, como con las juntanzas mestizas que habitan el territorio, se comprendió que su movilización responde fundamentalmente al Mito de Mama Pañía, que establece la necesidad de entablar relaciones colaborativas con los mestizos ante la crisis civilizatoria occidental.

De este modo, el fenómeno de su movilización trasciende las explicaciones reduccionistas de corte occidental, permitiendo acercarse al motivo real de su movilización: El Mito como marco de referencia de su accionar. Este sistema simbólico, de profundidad atemporal y transcultural, se articula a través de arquetipos que condensan experiencias humanas universales, ofreciendo así una perspectiva ontológica para reflexionar sobre la vida y la condición humana en su dimensión colectiva.

Propone Lüdy (2005):

Los mitos hablan de lo que está siempre presente en la vida del hombre, y se refieren a su destino cósmico —que permanece siempre igual a sí mismo. Así, los acontecimientos narrados en los mitos fundan históricamente la realidad —de modo primordial y prístinamente—, y constituyen el fundamento actual de la vida social y cultural [...]. El fundamento de la existencia humana, al cual los mitos se refieren, está “dentro” y —al mismo tiempo— “fuera” de la historia. (p. 80)

Dejando claro que abordar fenómenos territoriales desde un enfoque occidental puede ser inapropiado en contextos marcados por otros sistemas de pensamiento, así mismo, tratar de replicar las prácticas propias de los pueblos originarios, más allá de estar bien o mal, simplemente es descontextualizado y colonial. Por lo tanto, la solución a los desafíos locales radica en comprender y aplicar metodologías propias que sean relevantes y territorialmente adecuadas. De lo contrario, la aplicación de enfoques foráneos occidentales o propios de las comunidades indígenas, puede no resolver las problemáticas, o incluso generar nuevas complicaciones de manera innecesaria.

Es decir que contrario a la visión mercantilizadora del patrimonio cultural, los pueblos originarios con los que se entablaron diálogos significativos mencionan que, no se movilizan por carencias socioeconómicas y políticas, pero, tampoco lo hacen para realizar ceremonias de plantas sagradas e “indigenizarnos”, ni a entregar poderes mágicos, sino, a co-construir alternativas ante el colapso ecológico y social, el cual afecta tanto a las comunidades indígenas como a los mestizos.

Menciona Walsh (2012), este diálogo implica “un proceso de desaprendizaje mutuo donde ninguna cultura pretenda ser modelo para la otra” (p. 89). Los Wiwa y Kogui que habitan los territorios de acogida, no buscan que los mestizos repliquen sus prácticas ceremoniales, sino acompañar la construcción de saberes propios a partir de la construcción territorial, basada en el cuidado del cuerpo y la tierra, aprendiendo de su visión milenaria, como una referencia que permita otros horizontes.

La tercera reflexión emerge al revisar la responsabilidad ética y epistémica que conlleva investigar en contextos interculturales. Adoptar enfoques decoloniales exige una profunda transformación en las formas de relacionamiento con los pueblos originarios, que debe manifestarse en todas las fases del proceso investigativo: desde el acercamiento inicial —donde la comunicación clara de intenciones es fundamental, pasando por la construcción conjunta de saberes— respetando sus formas particulares de relacionamiento y transmisión de conocimiento, hasta la devolución cuidadosa de los hallazgos y el establecimiento de mecanismos genuinos de reciprocidad. Como señala Walsh (2013), “la investigación decolonial no es un método, sino un posicionamiento ético-político que cuestiona las jerarquías tradicionales entre investigador e investigado” (p. 45).

Esta aproximación investigativa sólo adquiere sentido cuando es profundamente transformadora, comenzando por el propio investigador. El proceso debe generar un cuestionamiento vital que modifique no solo el pensamiento, sino también las formas de sentir, actuar y habitar el mundo. Si la investigación no produce esta metamorfosis interna, tanto en el individuo como en la colectividad, se reduce a mero ejercicio discursivo, carente de capacidad para generar cambios sustanciales. En palabras de Mignolo (2003), “el conocimiento verdadero es aquel que nos transforma, que nos hace otros” (p. 112). La auténtica investigación intercultural, por tanto, debe tener la

suficiente capacidad para alterar nuestras prácticas cotidianas y nuestras relaciones con los distintos modos de existencia.

Por lo tanto, es fundamental mencionar que la propuesta investigativa con las mujeres Wiwa y Kogui en los territorios de Saboya, Ubaté y Ráquira, finalmente fue y es, una construcción colectiva tanto con las mujeres y sus familiares, como con las juntanzas mestizas territoriales. Estos tejidos relacionales trascienden el ejercicio académico, se han traducido, en amistades, relaciones, acuerdos, apuestas colectivas y proyectos comunitarios.

Entonces, como respuesta a las problemáticas coloniales identificadas en la primera reflexión y aprovechando las posibilidades dialógicas de la segunda, surge la intención de acompañar a la Abu María, Saga Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia), en su propuesta de crear el espacio de Diálogo y Pensamiento Femenino Kunzhamakuway. Este proyecto busca concretar y sostener un lugar físico donde mujeres indígenas y mestizas puedan co-construir conocimientos sobre territorio, cuerpo y lo femenino. El acompañamiento se ha materializado en dos acciones concretas: la creación colectiva de un crowdfunding para financiar el espacio, y el establecimiento de redes de apoyo con personas y colectivos interesados en participar tanto en la construcción de este lugar como en la construcción colectiva de saberes diversos.

La iniciativa es una construcción colectiva con un grupo de investigación en Ráquira, el cual vive y se cuestiona la crisis epistemológica y existencial actual, evidenciando la insuficiencia de las herramientas occidentales ante los problemas complejos locales, relacionales, corporales, mentales, entre otros. Como señala Cabnal (2017), “el pensamiento indígena nos interpela a cuestionar las estructuras coloniales que llevamos internalizadas” (p. 112).

Por lo tanto, desde esta juntanza se están haciendo reflexiones, construcciones y propuestas alrededor de la deconstrucción de marcos conceptuales coloniales, acompañamiento colectivo de la salud mental y física, entre otras reflexiones, además de acompañar la propuesta de la Abu María, la cual emerge como alternativa al extractivismo epistémico, permitiendo, un diálogo intergeneracional e intercultural centrado en los saberes femeninos y la salud comunitaria como eje para construir autonomías que permitan la deconstrucción permanente de los paradigmas occidentales desde la práctica cotidiana. Las reflexiones que se han tejido desde el grupo de investigación permitieron entender que las relaciones con los pueblos originarios deben ser éticas, de allí emerge la posibilidad del cuidado colectivo y de estar constantemente cuestionando los patrones occidentales internalizados.

Para concluir, el mundo occidental se queda corto al entender cuál es la relación compleja del ser humano y la naturaleza, lo cual representa una problemática, y lo que plantean estas comunidades son posibilidades de relacionamiento en todos los niveles: personal, interpersonal, interterritorial, interespecie, entre otros. El diálogo intercultural

entre los pueblos originarios y mestizos permite crear nuevos acuerdos que no se limitan a las formas, sino que emergen a partir de una construcción relacional profunda. Es a través de este proceso que el mestizo comienza a encontrar su camino hacia el buen vivir, descubriendo nuevas formas de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno. Este diálogo no solo enriquece la comprensión mutua entre culturas, sino que también promueve la construcción de un camino alternativo a la matriz de conocimiento actual.

Como estudiante considero que es fundamental reconocer que la formación académica en Trabajo Social, en muchos casos, se queda corta frente a las complejidades del territorio. Los pénsum siguen replicando herramientas, enfoques y lógicas occidentales que no dialogan con las realidades territoriales ni con los saberes diversos que habitan los cuerpos y comunidades. Esta investigación evidencia la urgencia de que la academia posibilite espacios prácticos reales, donde el trabajo social se construya con la gente, desde el territorio. Descolonizar la formación implica sustituir o complementar a los autores clásicos eurocentrados con voces del Sur Global, reconociendo que no todos los saberes caben en un papel, también hay conocimiento en el tejido, en la danza, en el ritual, en el silencio. Supone, además, replantear la figura del docente como autoridad incuestionable y del estudiante como recipiente vacío, en su lugar, promover espacios horizontales de aprendizaje donde se valore la experiencia, la duda, el error y el aprendizaje colectivo. Estos cuestionamientos resultan fundamentales, especialmente en una formación que aún se rige por estructuras institucionales pensadas hace más de 100 años en contextos totalmente diferentes, por lo tanto, son distantes de los procesos vivos, cotidianos y territoriales.

En definitiva, la interculturalidad surge como respuesta desde las voces marginadas, desafiando las narrativas hegemónicas y proporcionando una plataforma para diversas perspectivas, por lo tanto, la investigación realizada, es un aporte teórico para la articulación de la investigación social en Colombia, en el reconocimiento de saberes no hegemónicos que corresponden a esta territorialidad, la construcción de saberes decoloniales interculturales, así como también, nutre las apuestas investigativas y proyectos que pueden surgir desde el trabajo social decolonial-intercultural. Para ello se hace fundamental co-crear con las abuelas, madres y niñas Wiwa y Kogui, ya que los saberes femeninos son fundamentales para el diálogo intercultural y la gestación de nuevas formas de pensar-ser-habitar-sentir.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ros, A. (2021). Extractivismo epistémico: el neochamanismo translocalizado y la ritualidad wixarika/huichol. *Revista pueblos y fronteras digital*, 16, pp. 1-35.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v16/1870-4115-rpfd-16-e501.pdf>

- Cabnal, L. (2017). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. ACSUR-Las Segovias. <https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2020/03/minervasfinal-2PAGINAS.pdf#page=116>
- Comaroff, J. & Comaroff, J. L. (2009). *Ethnicity, Inc.: on indigeneity and its interpellations*. University of Chicago Press. https://www.researchgate.net/profile/John-Comaroff/publication/37690927_Ethnicity_Inc/links/0a85e-52e9c5077d7f3000000/Ethnicity-Inc.pdf
- Fuentes Camarena, V. J. (2019). *La turistificación de lo sagrado: de niños santos, territorio y magia institucional en Huautla de Jiménez, Oaxaca* [Tesis de Licenciatura en Antropología Social]. UAM-Iztapalapa, México.
- Lüdy, J. H. (2005). Racionalidad del discurso mítico. necesidad de una hermenéutica adecuada para la comprensión de las narraciones míticas en su propio mundo discursivo y expresivo. *Mitológicas*. 20, pp. 71-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14611721005>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal, España
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Abya- Yala. [https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20\(de\)%20colonial.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20(de)%20colonial.pdf)
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

TRAZAR EXPERIENCIAS SITUADAS COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN RELACIÓN A LA DISIDENCIA SEXUAL EN CATAMARCA (ARGENTINA)

ALEJANDRA GUTIÉRREZ SARACHO¹

ANA BELÉN CASTRO²

MARÍA BELÉN VERÓN PONCE³

INTRODUCCIÓN

En el contexto de emergencia sanitaria declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2020 por la propagación del COVID-19 a nivel global, se vieron interpelados los sistemas de educación en todas sus dimensiones. El sistema universitario tuvo que reorganizar las formas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, siendo la “modalidad virtual” una forma de encuentro y reflexión con las/los estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina.

La colectiva de Trabajo Social Crítico “Les Tejes” se conformó como un espacio de reflexión desde una perspectiva descolonial, feminista, transfeminista y artística, con el desafío de descolonizar la mirada sobre los sujetos “otros” e instalar algunas problemáticas sociales que no formaban parte en la curricula de la formación profesional vigente.

1. Licenciada en Trabajo Social. Docente de las cátedras Antropología Social y Cultural y Salud Mental, Dpto. Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Becaria Doctoral (IRES-CONICET-UNCA). Colectiva de Trabajo Social “Les Tejes” Catamarca, Argentina.

2. Licenciada en Trabajo Social, Especialista en Docencia Universitaria. Docente de las cátedras Administración e Investigación Social I, Dpto. Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Colectiva de Trabajo Social “Les Tejes” Catamarca, Argentina.

3. Doctora en Trabajo Social. Licenciada en Trabajo Social y Licenciada en Comunicación Social. Docente de las cátedras Trabajo Social V y Seminario de Vivienda y Ambiente, Dpto. Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Colectiva de Trabajo Social “Les Tejes” Catamarca, Argentina.

Esta iniciativa es una expresión institucional y activista en el marco de las luchas sociales, que se dan en nuestro país, para alcanzar la igualdad de géneros.

A principios del 2020 se sintió un cimbronazo que paralizó la vida social y la dinámica de los estados nacionales en todo mundo. Los noticieros internacionales primero, luego los medios nacionales y provinciales se hicieron eco de la aparición en el continente asiático de un letal virus. Las fronteras de los estados se empezaron a cerrar, como una política de protección inmunitaria para la sociedad (Espósito, 2009), hasta tanto los comités de especialistas investiguen la amenaza microbiológica.

También en estas latitudes del Sur Global, en la provincia de Catamarca (al Norte de Argentina), la gente en su transitar cotidiano; en sus lugares de trabajo, en los comercios, en reuniones de amigos, entre los vecinos y en las calles, no dejaba de mencionar al virus del COVID; algunos lo hacían en tono jocoso, pero siempre como algo lejano e inalcanzable para esta geografía vallista.

A principios del 2020, OMS emitió una alerta a nivel mundial, sobre la crisis sanitaria producto de la pandemia COVID-19. En marzo, el Gobierno Nacional Argentino, por Decreto 297/2020, estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional.

Las alertas por parte de los organismos internacionales y nacionales de salud⁴ generaron mecanismos de prevención. La organización de un comité interministerial provincial era el encargado, no solo de la ejecución de las medidas sanitarias y el monitoreo del virus, sino también de dar cuenta del discurso oficial. Cada día que pasaba, se informaba en rueda de prensa por medios radiales, televisivos y redes sociales, los protocolos y los cuidados necesarios; esto iba sufriendo modificaciones a medida que se obtenía nueva información especializada. Las calles de la ciudad empezaron a vaciarse. Desaparecieron las reuniones en centros deportivos y bares; también se redujeron los encuentros familiares y de amigos y las protestas sociales de las organizaciones.

Solo funcionaban los comercios de servicios básicos esenciales y el horario de circulación diurna era el permitido para abastecerse de insumos. En los barrios y en las calles se veía y escuchaba con frecuencia, el paso de los móviles policiales que circulaban con parlantes o sirenas marcando el tiempo de permanencia permitido en los espacios públicos. Mientras, en los medios de comunicación, solo se mostraba en las pantallas un mundo distópico, digno de una producción de Hollywood: calles vacías y gente en estado crítico de salud. Un mundo en estado de excepción.

4. Se debe hacer mención que en 2019, con el gobierno peronista a cargo de Alberto Fernández, se vuelve a tener Ministerio de Salud de la Nación, ya que en la gestión anterior —a cargo de Mauricio Macri— este organismo perdió su rango jerárquico bajando a Secretaría de Salud.

Mientras la pandemia se iba agudizando, sus efectos iban creciendo. La vigilancia de las calles y las razzias policiales se reactivaron y se recrudecieron. También aumentaron las situaciones de violencias domésticas, violencias de género, femicidios y agresiones de odio hacia las disidencias sexuales. Se agudizaron los problemas de salud mental y se hizo evidente la falta de políticas de cuidado para mujeres y disidencias sexuales con necesidades básicas como cubrir la alimentación. La prohibición de la circulación y la restricción de actividades laborales no consideradas esenciales, aportó a la invisibilización de grupos como el de las mujeres cis, lesbianas, travestis y trans en situación de trabajo sexual callejero, entre otros grupos que demandaron y tensaron lazos sociales en las comunidades y su vinculación con el Estado provincial y municipal.

La vida social tuvo un giro inesperado, habilitando y ensayando una “nueva experiencia” por donde transitar la socialización, esa forma era la virtualidad. Este dispositivo técnico comenzó a tener un protagonismo doméstico, a partir del uso de equipos tecnológicos como celulares, tablet y notebook con conectividad y electricidad; eran las herramientas fundamentales por donde transcurría la vida diaria, instalando un periodo que llamamos “tecnocoronavirus”. La virtualidad se constituyó como el lugar para responder y continuar con los compromisos laborales, afectivos y de cuidados reducidos.

El término “teletrabajo” no era familiar para la mayoría de la población local. Sin embargo, docentes, alumnos y personal administrativo se tuvieron que adaptar a esta forma de llevar a cabo las tareas y el proceso de enseñanza y aprendizaje (Morales, 2021), incluso en el campo educativo universitario, del que nosotras formamos parte.

LAS PANTALLAS, UN CAMPO DOMÉSTICO A DESCUBRIR

Las fronteras entre espacio laboral, hogar y de recreación se desdibujaron. Los hogares se transformaron en lo que Paul Beatriz Preciado (2011) llama la “celdaposdoméstica”, es decir, un nuevo espacio de ensayo de la plusvalía, que convierte el hogar en una súper máquina disciplinaria de la subjetividad en estado de encierro. La pandemia del coronavirus produjo la ruptura de la compresión moral de la relación del trabajo y de la producción de los placeres y deseos que se vieron afectados.

El contexto de emergencia sanitaria fue mostrando la ausencia y la falta de planificación de los estados en instancias extraordinarias para atender los problemas relacionados con las necesidades de cuidados, las violencias de género, los feminicidios y travesticidios. A ello se sumaron los problemas propios del teletrabajo, como la brecha digital en lugares alejados de los centros urbanos, donde no se cuenta con dispositivos de atención a las víctimas de violencias.

Otra deriva que develó la pandemia fue la brecha digital que afectó a muchos grupos poblacionales de formas diferentes. Esta “nueva” organización de la vida laboral a través del teletrabajo, fue la estrategia central para seguir en una cuasi normalidad en ese curso vital “interrumpido”.

El campo de la educación se vio interpelada por esta forma de trabajo. Los sistemas universitarios empezaron a reorganizar sus métodos de enseñanza/aprendizaje tradicional para ser sustituido por “el aprendizaje virtual”, que reemplaza drásticamente a los escenarios presenciales, donde lxs sujetxs de la educación dejaron de lado el contacto social con sus compañerxs y docentes, para entrar en contacto directo con dispositivos digitales de pantalla, gestando una relación entre educador-educando en su mayoría asimétrica y distante, ya que la participación educativa no se dio en igualdad de condiciones (Aguilar Gordon, 2020). Esa desigualdad se expresó también en los territorios de la provincia de Catamarca, ya que, por su geografía, eran y son disímiles los accesos a los servicios de internet.

El acceso a los dispositivos tecnológicos se tornó problemático. La falta de conectividad, las múltiples problemáticas producto del contexto y de las condiciones económicas, tanto individuales como familiares, hicieron que la asistencia a las clases se redujera y en otros caso se abandonara la carrera. En este sentido, el acceso a la educación virtual, no estuvo planificada como una política pública federal que asegure el acceso tecnológico y de conectividad en todo el territorio nacional, reproduciendo y agudizando una amplia brecha social, territorial, tecnológica, generacional y de género. Cabe mencionar que las gestiones de gobierno después del 2015 dismantelaron y desfinanciaron las políticas públicas como el programa “Conectar igualdad”⁵ que buscaba contrarrestar esa brecha tecnológica.

Hace un tiempo nos veníamos preguntando como docentes, respecto a la formación profesional y a los abordajes de la intervención en relación a las cuestiones de género y de la disidencia sexual, un tema pendiente en nuestro plan de estudio vigente. Esto no quiere decir que nunca se haya abordado la temática o las problemáticas de estos colectivos, ya que si podemos mencionar algunas experiencias aisladas en algunas cátedras que desarrollan contenido sobre ello en sus clases (Gutiérrez Saracho, 2016). Pero la pandemia despertó en nosotras la inquietud por preguntarnos: ¿qué pasa con las disidencias sexo afectivas en este contexto de pandemia? y ¿por qué Trabajo Social no habla de estas experiencias en este contexto? Esto nos llevó a retomar esas viejas conversaciones dispersas para animarnos a abordar y acudir a voces de la

5. El Programa Conectar Igualdad en Argentina buscaba reducir la brecha digital y garantizar el acceso a la tecnología en las escuelas. A través de este programa, se entregaron netbooks y otros dispositivos a estudiantes y docentes de escuelas públicas de gestión estatal, especialmente en el nivel secundario, con el objetivo de mejorar la educación y promover la igualdad de oportunidades.

disidencia sexual para fotografiar contextos particulares, como lo es la tensión entre disidencias sexuales y la pandemia.

LA DISIDENCIA SEXUAL COMO UNA AGENDA ACADÉMICA EN CONSTRUCCIÓN

Las transformaciones en el campo de lo social, producto de las luchas sociales y los reclamos hacia el Estado, implicó una serie de avances en materia de políticas sociales y construcción de ciudadanía en nuestro país, por ejemplo, en la derogación de los edictos y códigos contravencionales y de falta en la mayoría de las provincias. Asimismo, se legisló sobre el estatus jurídico en materia civil, como la incorporación del matrimonio entre personas del mismo sexo (2010), el reconocimiento de las identidades de género (2012) y el cupo laboral para personas travestis-trans (2021), y en algunas provincias se abordó los cupos de viviendas para las personas travestis-trans.

En nuestra experiencia académica local, en la Facultad de Humanidad UNCA se reconoce un trayecto de algunas experiencias y espacios de reflexión sobre la relación entre sexualidad y política (Gutiérrez Saracho y Ponce, 2016). Esta propuesta tuvo como objetivo visibilizar y promover el debate con incidencia política en lo local. Esta agenda incipiente en perspectiva de derechos humanos que se venía abordando, motivó la creación de las Cátedras Libre de Estética y Política en (1997) posteriormente de Género y Sexualidades (2014) en la Facultad. Desde estos espacios se intervino con actividades en congresos y jornadas académicas como propuesta política de visibilidad de las identidades disidentes en Catamarca.

TRABAJO SOCIAL Y EL ARTE DE DI-SENTIR

Como ya mencionamos, en estos últimos tiempos se avanzó en la visibilización de las disidencias sexuales; pero compartimos con Facundo Saxe (2018), quien observa que todavía persisten las voces ausentes de los sujetos sexo disidentes en la construcción del conocimiento en algunos espacios universitarios. Esto se debe a las resistencias institucionales para hablar sobre las múltiples identidades sexo afectivas no binarias. Las universidades gestionan las identidades sexuales produciendo “una universidad íntima, con sexualidades públicas”, como apunta Rafael Blanco (2014, p. 3), nuestra universidad no escapa a esa mirada de secularidad.

Nuestra experiencia local en pandemia, hizo que construyéramos “comunidades afectivas” (Saxe, 2018, p. 8), es decir una red para pensar trayectorias de “otredades” como una forma de politizar las producciones de conocimiento hegemónicos que se

alientan y se sostienen en la universidad patriarcal. Sin duda, la nuestra, no escapa a esa lógica de dominación y reproducción del orden social establecido. De este modo es que nos propusimos generar espacios de articulación entre activismo, acción política, teoría situadas o localizadas y activismo que nos permita suturar las ausencias y visibilizar las voces que todavía están por fuera de la universidad y que son necesarias para construir ciudadanías ampliadas.

Esta red de afectos nos permitió disputar y construir conocimiento, habitar la UNCA desde esta epistemología de la disidencia sexual. Nos llevó a *acuerparnos* y formar la Colectiva de Trabajo Social “Les Tejes”. Su nombre se debe a que recuperamos las formas de habla de la comunidad travesti y trans. *Teje*, es una palabra polivalente y “cómplice” del mundo de las travestis,⁶ que tiene muchos significados y que funcionó como un modo particular de comunicación en contexto de represión del estado ya sea en dictadura y/o en democracia. Pero también, es una forma de nombrarnos, desde la producción de un entramado, de “hacer un teje”, un tejido, que entrelaza vínculos, afectividades, reflexiones y análisis desde la reciprocidad de miradas interconectadas para pensar y pensarnos desde las disidencias dentro de la institucionalidad de la que somos parte.

Una primera propuesta fue pensar ciclos de encuentros, como un espacio de reflexión virtual sobre las incumbencias profesionales del Trabajo Social que establece la ley 27.072, Artículo N° 9.

La propuesta era poner en tensión problemáticas vinculadas con las sexualidades disidentes al sistema heteronormativo patriarcal, que se complejizaron producto de la pandemia. Entendemos que las temáticas parten de las reflexiones que aportan los feminismos, la teoría queer y la epistemología travesti. Es por ello que pensamos hacer un trabajo social crítico, dejándonos interpelar por las luchas colectivas para construir aspectos éticos, políticos y críticos.

Si bien, el trabajo social es garante de los derechos humanos, observamos que, tanto en la formación académica, como en la práctica, prevalece una mirada y una intervención binaria, que muchas veces genera o reproduce prácticas discriminatorias, acotadas y excluyentes.

Por ello, este espacio se propuso aportar y construir herramientas político-conceptuales que posibiliten modos de intervenir capaces de dar respuestas teórico-prácticas ante las desigualdades sociales. Sabemos que éstas devienen, en gran parte, de la matriz heterosexual que asumen los estados, para dominar y discriminar vidas otras con la complicidad de un entramado burocrático y técnico-profesional. Asimismo, las ciencias sociales y el trabajo social están conformadas teóricamente por el pensamiento heterocentrado. Por

6. El Teje fue el primer periódico travesti latinoamericano. Su tirada fue entre el 2007 y el 2012. Desarrollado en el Centro Cultural Ricardo Rojas y coordinado por la activista y psicóloga social Marlene Wayar.

ello, un desafío es ponerlo en tensión y construir nuevos paradigmas para mirar la realidad local, las corporalidades, las prácticas y estilos de vida que están en conflicto y en disputa, producto de las violencias hetero/patriarcales/coloniales/capitalistas ejercidas y legitimadas por las instituciones del Estado, que nosotres como profesionales, habitamos.

Así mismo, se pretende abrir el debate a las voces disidentes, sobre múltiples problemáticas como el racismo, el trabajo sexual, las políticas laborales, las políticas de salud y cómo las mismas atraviesan a les sujetos y los territorios. Es por ello que Trabajo Social debe recrear y retomar discusiones recientes, es decir disputar los campos de poder.

Otro punto que se debe pensar, son los aportes de otros espacios y lenguajes; por ello es que reconocemos la dimensión política del arte como un lugar de enunciación y de denuncia, que acompaña esta propuesta con un ciclo de activismo social.

Concretamente pretendemos reflexionar y visibilizar mediante el activismo y los diálogos teóricos políticos. De esta manera buscamos que las y los estudiantes cuenten con insumos para potenciar una transformación social, donde se garantice el ejercicio de los derechos humanos con perspectiva de género y de la disidencia sexual. Este aporte intenta quebrar una linealidad formativa e histórica y pensar en el desarrollo de un modo de habitar la profesión que intervenga desde lo no binario, pensándolo como un modelo metodológico ideológico y epistemológico sinérgico que se adapte a las situaciones que se presentan en el devenir profesional.

El ciclo está pensado a partir de ejes que consideramos temas vacantes y oportunos para debatir en términos epistémicos políticos. Para ello se invitó a profesionales de las ciencias sociales, trabajadorxs sociales, activistas y militantes del arte.

El primer encuentro titulado “La cuestión sexual como cuestión social. Reflexiones desde el Trabajo Social” estuvo a cargo del colega Walter Giribuela de la Universidad Nacional de Lanús, provincia de Buenos Aires. En esta actividad Walter nos llevó a repensar, cómo la formación en trabajo social, le interesó y ha asumido como única identidad, la identidad profesional, dejando por fuera del debate a otras identidades, como la identidad sexual, de género, racial o de clase. Al finalizar la intervención de Walter, la poeta catamarqueña Camila Salcedo leyó un poema de su autoría sobre el deseo y los mandatos sociales que nos acorralan en la vida cotidiana.

El segundo encuentro estuvo a cargo del colega Claudio Barbero del Colegio de Trabajadorxs Sociales de la provincia de Córdoba, Argentina; quien tituló su presentación “Orgullo como refugio, trinchera y referencia vital: interrogaciones desde un trabajador social marica”. Claudio, nos permitió emocionarnos y volver al baúl de los recuerdos, donde a partir de un archivo vital de fotografías sobre su niñez y adolescencias nos llevó a pensar las ausencias y la importancia de la educación sexual integral en contextos como la escuela donde la biopolítica del género violenta a los cuerpos sexuados no heteronormados y cómo terminamos reproduciendo esas lógicas de poder.

En el siguiente encuentro, el colega Marcos Peralta, nos presentó sus interrogantes en torno a cómo prima en la formación profesional la ausencia del “territorios-Cuerpos, identidades y racismos”. Marcos nos propuso reflexionar a partir de su práctica profesional en el Centro de Accesos a la Justicia en comunidades indígenas de Amaicha del Valle Tucumán-Argentina, la relación entre las creencias, la diversidad sexual y la Pachamama. Así mismo nos compartió la importancia de la danza para deconstruir el cuerpo normado e intervenido por los dispositivos de poder. Al final se compartió un audio visual de la artista Yanurix Drag Queens de la provincia de La Rioja, quien presentó una performance sobre lo ancestral y la disidencia sexual.

El cuarto encuentro que lo llamamos “Trabajo Sexual en primera persona” que estuvo a cargo de Georgina Orellano, Secretaria General de la Asociación de Mujeres Mestricas de Argentina, en esta actividad nos compartió el trabajo que vienen realizando para la legalización del Trabajo Sexual. Asimismo, nos comentó sobre la vulneración de los derechos por parte del Estado y las miradas a favor y en contra que tienen las y los profesionales del Trabajo Social sobre la actividad laboral: mientras algunas asumen el punitivismo para con la actividad del sexo; otras se acercan a la organización a hacer sus prácticas profesionales y acompañan a las compañeras a tramitar documentación o asistencia social directa. Por otro lado, nos compartió la experiencia de estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires que están haciendo sus tesis de grado, mostrando la vida cotidiana de una trabajadora del sexo en la ciudad de Buenos Aires. En cuanto al momento artístico cultural, estuvo a cargo de la profesora Estefanía Herrera del Departamento Letras de la Facultad de Humanidades – UNCA, con su poema *Desnuda: poema del deseo*.

Esta apuesta de ciclos, nos permitió recuperar las memorias y construir una genealogía en perspectiva feminista (Ciriza, 2015, p. 9) y de la disidencia sexual, que nos posibilitó pensarnos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la formación profesional con las y los estudiantes. Este proceso nos llevó a tensionar y ejercitar a través de los debates, la perspectiva situada para pensar estrategias de intervención teóricas, metodológicas, ético-políticas, es decir intervenciones atravesadas por la complejidad.

ALGUNAS REFLEXIONES ABIERTAS

Los efectos de la pandemia del COVID-19 en el mundo y en particular en nuestra provincia, hizo que nos acuerpáramos para pensar estrategias y abordar temáticas y/o problemáticas sociales que son urgentes para nuestra profesión.

Si bien, la vida social tuvo un giro inesperado, de la presencialidad a la virtualidad; la pandemia hizo que se pensarán otras formas para comunicarnos y poder seguir soste-

niendo los vínculos sociales de manera remota y disruptiva, donde el intermediario fue el uso de equipos tecnológicos como celulares y notebook con conectividad y electricidad, que ayudó a compartir un proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito educativo universitario en el que nos encontramos realizando nuestra tarea docente.

Por otro lado, posibilitó visibilizar otros pensares desde los que venimos produciendo como colectivo de trabajo social. Esta apuesta deja ver los resabios de una formación que tiene una mirada conservadora, no solo en lxs formadores sino también en autoridades, que muchas veces muestran incomodidad y resistencia a pensar desde la disidencia situada.

Quienes nos formamos en el Trabajo Social como profesión, hemos sido socializados en contextos heteronormados, donde el proyecto profesional era legitimar los valores conservadores en relación a la sexualidad y el género. Es por ello, que, alentar, problematizar y cuestionar las prácticas opresivas del “CISistema heteronormativo” debe ser un horizonte de construcción de ciudadanía sexodisidente.

Esta apuesta política, epistemológica y afectiva nos permitió encontrarnos y crear la colectiva de Trabajo Social “Les Tejes”, asumir un compromiso ético-político respecto a las otredades sexo disidentes, donde a partir de una secuencia en formato de conversatorios, con expositorxs nos iban convidando saberes y desacomodando certezas y mostrando realidades particular de los colectivos y visibilizando los desafío que implica para nuestra profesión una mirada más ampliada en cuanto a las incumbencias profesionales y el respeto por los derechos humanos y las leyes vigente.

Por lo expuesto, esta propuesta nos permitió seguir en camino, encontrándonos con colegas y activistas para seguir problematizando la relación entre Trabajo Social y Disidencia Sexual, como un camino a seguir tejiendo colectivamente, y deconstruir los marcos señoriales de conocimientos agenciados en las lógicas heterosexuales que priman en la formación profesional de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Catamarca.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI, N° 3*, pp. 213-223. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones. *MILLCAYAC, Revista Digital de Ciencias Sociales, Vol. II, N° 3*, pp. 83-104, ISSN: 2362-616x. Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza.

- Esposito, R. (2009). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- Gutierrez Saracho, A. (2015). Aporte al Trabajo Social, desde una mirada desde la Diversidad Afectivo-Sexual y de Género en Catamarca. *Revista A-INTER-VENIR* N° 8, Volumen 3. Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/AINTERVENIR%20ONLINE/PDF/AINTERVENIR%208/PDF/10%20gutierrezsaracho.pdf>
- Gutiérrez Saracho, A. & Ponce, E. (2016). Microvitalidades. Movimientos Somatopolíticos en Catamarca. En Prado Traverso, M. & Gómez Barahona, N. (Editoras), *Identidades, Políticas y Teorías de Género*. Comisión Interdisciplinaria de Estudios de Género Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.
- Morales, S. (2021). Vicisitudes y dilemas de la educación pública en contextos de pandemia. *Revista Linhas. Florianópolis*, Vol. 22, N° 48, pp. 10-40.
- Preciado, B. (2011). *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en Playboy durante la guerra fría*. Ed. Anagrama.
- Saxe, F. (2018). La trampa mortal: derivas maricas de la disidencia sexual en la producción de conocimiento científico al recuerdo infantil de un beso. *Etcétera. Revista Del Área De Ciencias Sociales Del CIFYH*, N°3. Córdoba: UNC. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/22591>

LEGISLACIÓN CONSULTADA

- Ley Federal de Trabajo Social Argentina N° 27.072 (2014). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27072-239854>

**REMATAR LOS PUNTOS PARA QUE NO SE DESARME EL TEJIDO: RETOS
PARA LA FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

¿CÓMO PENSAR LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS COLONIZADAS EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL?

NATALIA ANDREA VORAGINI WETH¹

NOELIA LIZONDO¹

PRESENTACIÓN

El presente artículo pretende realizar un análisis de cátedras en la formación de la disciplina de Trabajo Social, donde ambas profesionales nos hemos desempeñado. Hoy día nos obliga a reflexionar en el dictado de las mismas, junto a sus materiales bibliográficos, pensando qué lugar ocupan los posicionamientos De(s)coloniales, territoriales, propios de nuestra región Latinoamericana, para y en la formación de estos espacios académicos de grado.

La materia Problemática Social Contemporánea se dicta en el segundo año de la carrera de Trabajo Social del Instituto Superior de Estudios Sicológicos y Sociales (ISESS) de la provincia de La Pampa con sede en la localidad de General Pico.

En el camino de formación y de-construcción continuo por otros espacios, instituciones y organizaciones y hoy analizando lo que se ofrecía allí, y revisando los planes de estudios así como la bibliografía que se compartían, se detectó que muy pocas son autoras mujeres o de disidencias de género, también escaso son los materiales de orígenes que pusieran en tensión, debates o reflexiones sitiados, es decir Decoloniales y Latinoamericanos.

Al quedar por fuera los mismos, hoy nos cuestionamos qué tanto de contemporánea tenía lo que se brindaba en un espacio (de)formación. Quizás las críticas hacia ellas, llegan tarde, pero son estos encuentros que al permitir situarse como aprendices y formadoras/es en Trabajo Social, donde intentamos que otras Trabajadoras Sociales, pueden arrancarles, en parte, el sistema moderno colonial, sus reproducciones incesantes y dolorosas.

Cuánto aún de los procesos populares, diversos y feministas nos quedan para debatir, para seguir creciendo, por ejemplo en la opción decolonial o en reconocer saberes de pueblos originarios y las luchas de jóvenes, mujeres, obreras/obreros, afrodescendientes y todo lo que emerge de la biodiversidad y la heterogeneidad, nuestras propias luchas

1. Universidad Nacional de Mar del Plata.

y conflictividades con los destinos trazados en la geopolítica mundial. Es tiempo del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño descolonizado y de trazar horizontes para las otras justicias pendientes.

Se puede destacar que si se consideraba a la inestable dinámica social actual expresada en términos de globalización y neoliberalismo abordando problemas sociales como la inseguridad, la drogadicción, femicidios, abortos, el racismo, la muerte de pobres y de inmigrantes, el pragmatismo y cinismo en política, el desgaste de la democracia representativa, el desempleo, la violencia intrafamiliar, entre otros, parecen ser signos inconexos de una descomposición que no tiene explicación si no se comprende el marco general dentro del que se produce.

APRENDIZAJES QUE SURGEN EN EL ANDAR DE LAS CÁTEDRAS

El presente artículo no pretende ser una guía de lo que se debía ser y hacer a la hora de reflexionar y debatir en la formación de profesionales de la disciplina del Trabajo Social, sino todo lo contrario, es un No se debe permitir pensarnos como Trabajadoras y Trabajadores Sociales sin posicionamientos y miradas descolonizantes.

Analizando desde dos posicionamientos de formación de Trabajadoras Sociales en la Pampa y en Formosa, se puede identificar que en La Pampa el plan de estudio de la materia anual del 2º año de la formación de Trabajo Social, Problemática Social Contemporánea, del Instituto Superior de Estudios Sicopedagógicos y Sociales, propone como Fundamentos de la materia en la que se introducía a las y los estudiantes al análisis de diversos problemas contemporáneos como la pobreza, la desocupación, el trabajo asalariado, los conflictos sociales y la educación en Argentina. Considerándolos como elementos de debate intenso, como objeto de análisis y discusión central en esta época de cambios vertiginosos. En la formación de Formosa, el plan de estudio es de la materia de trabajo social y Salud Mental anual en los 4 años de postgrado (Especialistas de Salud Mental) del Hospital distrital N° 8 Eva Perón y del Instituto de Formación Superior de Sanidad Prof. Ramon Carrillo – Fundación HAC.

En ambas instituciones se busca incorporar herramientas para la implementación de estrategias clínicas y/o de intervención individual y grupal, disciplinares e interdisciplinares, destinadas a favorecer un abordaje en la atención integral en un Servicio de Salud Mental, pudiendo reconocer las condiciones y el ambiente de trabajo en las instituciones de salud, y realizar propuestas que favorezcan el cuidado de la salud de los miembros del equipo que las conforman.

Además de fomentar conocimientos profundos que constituyan una de las claves fundamentales para el ámbito de la educación en cualquiera de sus dimensiones, con base

en la certidumbre de que para intervenir es necesario poseer un bagaje de conocimientos referenciales que ubique a los y las estudiantes en el contexto para realizar importantes despegues que se requieren en los diversos campos de la intervención.

Se hace considerable que la dinámica social se exprese en términos de globalización y neoliberalismo. Pero aquí la mirada crítica está puesta en que no son construidas desde las epistemologías del Sur.

El primer paso es denunciar, mencionar, hacer visible los límites del pensamiento y de la propuesta Moderna. “Decolonial” es el concepto que toma el lugar, en otra genealogía de pensamiento [...] del concepto “crítico” en el pensamiento moderno de disenso en Europa (Mignolo, 2007, p. 26). Dice María Eugenia Hermida (2015), que el pensamiento descolonial es pensamiento crítico. Y la crítica es esa liberación de la energía de descontento (Mignolo, 2007) que produce el colonialismo y la colonialidad del poder (Quijano, 2011) y que se orienta siempre a la emergencia de prácticas y reflexiones descoloniales.

Es importante considerar que se analizan problemas sociales como la inseguridad, la drogadicción, femicidios, abortos, el racismo, la muerte de pobres y de inmigrantes que tratan de conseguir un trabajo fuera de su país, el pragmatismo y cinismo en política, el desgaste de la democracia representativa, el desempleo, la violencia intrafamiliar y el nihilismo en los jóvenes, entre otros, parecen ser signos inconexos de una descomposición que no tiene explicación si no se comprende el marco general dentro del que se produce.

En el listado de situaciones a considerar se engloban diversas situaciones actuales, pero el análisis aquí tiene que ver más con lo metodológico y analítico teórico en relación a la bibliografía que se utilizaba a la hora del dictado. La racionalidad ilustrada, en su peculiar manifestación histórica de sociedad burguesa del siglo XIX, fue puesta en sospecha. Sospechar de la conciencia. De la objetividad del pensamiento. La sospecha entonces es un primer gesto que hoy nos permite que advenga la pregunta por las ausencias.

Pensar las ausencias, no sólo en términos de olvido o voluntad de ocultamiento, sino en tanto límites que prohíben el acceso de cierta realidad al plano de lo decible. Y lo que no adquiere estatuto discursivo es por definición ausente, ya que accedemos a la realidad a través del sentido.

La mirada hoy, luego de algunos años, y con el contacto de otros posicionamientos, es considerar que debería incluir obligatoriamente, desde un Trabajo Social Emancipador, Indisciplinado, Pluridiverso, pero, sobre todo, Descolonizante, con lecturas y recorridos creados, generados, compartidos, desde aquí, en contexto, propios, desde la territorialidad.

La crítica descolonial es in-surgente (Walsh, 2013) y urgente. Abrir una serie de procesos de reflexión y acción que se desprenden como energía liberada del horror sistemático del sistema opresivo. Encajonado. Y ese giro descolonial es una denuncia de este horror colonial.

Desde una mirada que supere el horror, la desidia, el “olvido”, esa crítica descolonial que propone Hermida, es la que se

[...] imbrica con la fiesta, con la vida, con los procesos emancipatorios y liberadores que han sido sembrados con sangre, pero también con alegría, con orgullo popular, con conquistas. Debe a su vez aportar. No sólo diagnósticos pasados y presentes sobre el horror colonial, sino reflexiones que permitan dismantelar sus lógicas, y estudios que permitan girar, girar hacia lo otro, que estuvo siempre y estará, lo que resistió oculto por los procesos de invisibilización y hoy puede ser agua fresca que nos habilite el concebir otras maneras de convivir. (Hermida, 2015, p. 71)

El desafío en nuestra profesión es interpelar las distintas formas de disciplinamiento de la ciencia moderna (que nos ha conducido a legitimar unos conocimientos y a invisibilizar o inferiorizar otros). Descontextualizando los argumentos y las teorías que en ellas se sustentan, planifican, desarrollan las prácticas y las acciones de las y los Trabajadores Sociales.

TRABAJO SOCIAL Y CIENCIA MODERNA

La modernidad surgió como una reacción contra la Edad Media, cuando la Iglesia gobernaba la sociedad europea. En la modernidad, se estableció al ser humano, no a Dios, como el centro del universo. En el siglo XIX, el positivismo llevó esta idea al extremo, creyendo en la capacidad humana para pensar y actuar libremente. Y es entonces, cuando puede verse al Trabajo Social, como un elemento de cambio global que brinda nuevas herramientas para enfrentar los problemas sociales de manera más completa y estratégica. A rasgos simples y de mirada distante en relación a la profesionalización.

Sin embargo, Trabajo Social es relativamente reciente, sus orígenes sociales e históricos se vinculan con la emergencia de la sociedad capitalista, que no ha completado tres siglos de existencia. En su historia, el Trabajo Social como disciplina investigativa, tiene bases y se empodera desde la modernidad. Contribuyendo a su objeto de estudio a partir de suponer que existen asimetrías entre las personas que participan en un fenómeno o proceso. Es decir, que, con este idea moderna, capitalista y eurocéntrica, poco se contaba con analizar situaciones de las y los actores y actrices que se abordaban, para ser meros respectivos con políticas que intentaban reparar las desigualdades sociales, en base de asistencialismo, poderíos y autoritarismos.

La modernidad tiene su fundamento en el eurocentrismo que describe la reproducción de la dominación social a través del poder simbólico asociado a la imagen de Europa como centro hegemónico. La creencia en la percepción de exclusividad de los recursos

como instrumentos de desarrollo humano, sin importar los derechos de las demás especies actuales o futuras a utilizar los recursos para desarrollar sus capacidades.

La colonización, aquí se entiende, como un proceso por el cual un pueblo impone a otro u otros pueblos su modelo civilizatorio, que incluye cultura, idioma, religión, instituciones sociales, forma de gobierno y organización social, entre otros aspectos. En esos procesos colonizadores, en que se imponen ideologías, unos sobre otros, imponen formas de vida, patrones culturales y rasgos civilizatorios.

Otro concepto transversal de este modelo es el de la idea de progreso, siguiendo la línea optimista de que la historia de la humanidad, emprendió en línea recta, siempre con avances y desarrollos continuos, que requieren de más conocimientos, otorgando libertad y felicidad para la humanidad indefectiblemente.

En la contemporaneidad se puede evidenciar que en esta dominación en el uso y abuso de la naturaleza y la aplicación de las ciencias Naturales aplicadas a cada contexto, no benefició en nada a la recién colonizada América Latina y el Caribe. Sino que significó la invasión de estas tierras, el saqueo de sus riquezas y el exterminio de los pueblos originarios, además de la instalación de un orden social por la fuerza y la dominación cultural a través de la espada y la cruz como símbolos de poder y civilización.

El eurocentrismo se circunscribe al colonialismo (descubrimiento) de América, considerando que este continente es periférico, y sus “colonos” del Centro del Universo. De este modo, el eurocentrismo es una ideología que incluye visiones dominantes del mundo consolidadas como antropocentrismo.

Sin desconocer que los y las invasores/as europeos/as impusieron leyes extrañas basadas en extrañas filosofías europeas, absolutamente desconocidas en estas tierras; construyeron Estados y declararon la soberanía de pueblos que ya eran libres y soberanos antes de la invasión europea. Luego vinieron otros invasores en el siglo XX, nuevos y nuevas colonizadores/as que reforzaron y profundizaron con mecanismos mucho más sutiles y sofisticados de opresión y dominación político-ideológicos, estratégico-corporativos, comunicacionales y económico-financieros.

TRABAJO SOCIAL EMANCIPADOR Y DECOLONIAL

El Trabajo Social no está ajeno a los debates fundamentales que se han venido produciendo en el interior de las ciencias sociales, precisamente la preocupación por el enfoque científico social que pudiese dar cuenta cabalmente de su especificidad lo ha hecho estar atento, vigilante, inconforme y, por supuesto, crítico, y desde allí, se permite pensarse como una disciplina, que trasciende lo establecido, lo rígido y encasillado de los métodos científicos modernos de laboratorios.

Es por tanto, una profesión

que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social [...] involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar. (Federación Internacional de Trabajo Social, 2014)

La propuesta que se ofrece la perspectiva decolonial, definida por Juan Carlos Vargas Soler como “una propuesta epistémica, teórica y metodológica latinoamericana para comprender las relaciones de poder/dominio en el espacio-tiempo, así como para la superación de la matriz histórica-colonial del poder y la liberación de los sujetos subalternos de esa matriz” (2009, p. 48).

Si se continúa sosteniendo la producción de conocimiento con ciertas lógicas y racionalidades burguesas, “modernas” eurocéntricas, etnocéntricas, androcéntricas, adultocéntricas, machista, antiecológica, etc.; se invisibiliza, inferioriza, jerarquiza o deslegitima otras formas de construcción de conocimientos. Para superarla se promueve compromiso ético, político y decolonial como una estrategia cognoscitiva y de acción política para interpelar las relaciones de poder, de saber, de pensar y de actuar.

Develar para deconstruir, descolonizar o quebrar modos de significación, imaginarios y discursos hegemónicos burgueses, racistas, sexistas y xenofóbicos. Además de producir saberes, análisis, conocimientos, posicionamientos locales, propios, recabar y recuperar aquello atropellado, quemado, olvidado (o que intentaron que olvidáremos). Es por ello que desde un Trabajo Social Emancipador, se puede proponer conocer y comprender el proceso de construcción del orden social e interpretarlo críticamente con el fin de transformarlo... “es una construcción histórica, colectiva, política y conflictiva, que implica una compleja trama de procesos en los cuales las relaciones de poder, la explotación y la dominación son constitutivas de la misma” (Martínez, S. y Agüero, J., 2014, p. 87).

Es impostergable que en Trabajo Social se realice un análisis crítico e histórico y en clave decolonial sobre cómo ha sido producido el conocimiento científico, lo que conduce inevitablemente a cuestionar y/o sospechar de los centros de poder desde donde se han elaborado teorías y categorías de análisis de la ciencia moderna. Además de sumar a la formación, de grado o posgrado, miradas con posicionamientos epistemológicos sureños.

Leer y analizar desde claves latinas, propias, devenidas de las experiencias, las riquezas ancestrales, culturales, naturales, originarias de estos pueblos. En ese proceso de descolonización cultural implica la reconfiguración del mundo de la vida de las y los sujetos y el desarrollo de procesos identitarios basados en la revalorización de lo nativo, la

recuperación de símbolos y significaciones culturales locales, de los saberes populares, de las lenguas autóctonas y de las experiencias de religiosidad popular.

Por ello que se propone como base y sustento de análisis los Estudios Decoloniales en Trabajo Social, donde se ofrece como alternativa, un Trabajo Social Emancipador, que, permite hacer visible, develar y deconstruir los mecanismos discursivos que están presentes en el imaginario colectivo que legitima las relaciones de subordinación y dominación presentes no solamente entre las clases sociales sino también entre etnias, géneros, entre grupos de nacionalidad diversa, con opciones sexuales diversas o edades distintas. Además, se opone y cuestiona al colonialismo, subordinación y exterminio de los pueblos originarios latinoamericanos.

Ante estos análisis presentados, es importante cerrar con una reflexión potente e indisciplinada como propone Silvana Martínez (2021), haciendo mención a necesitar un Trabajo Social crítico que abrace la multiplicidad de voces y perspectivas críticas nuestras, que aporte a los procesos emancipatorios de nuestros pueblos, que acompañe sus luchas, porque en definitiva son nuestras luchas, porque somos parte del pueblo, de ese pueblo que han intentado aniquilar una y mil veces de mil formas, pero que resiste, lucha y persiste en la construcción de mundos otros (2023, p. 47).

Es indiscutible la necesidad de formar Trabajadoras y Trabajadores Sociales con miradas, críticas, lecturas y posicionamientos descoloniales. No se puede seguir sosteniendo y reproduciendo formaciones académicas de esta disciplina con materiales bibliográficos, que poco rozan las cuestiones sociales actuales, los debates e intervenciones otras, que surgen desde la misma región, desde el pueblo donde se habita, que no encasillan a las personas en formularios vacíos o ajenos a sus realidades. Se sueña, proyecta, interpela, un Trabajo Social nuestro, de acá, con raíces, ramas y frutos de esta tierra, de nuestra cosecha, con riegos y nutrientes naturales, originarios, históricos, comprendidos y aplicados acá. Únicos, puestos y expuestos a críticas que construyan teorías, epistemologías, saberes, interpretaciones nuestras.

CIERRE

Desde la formación de ambas colegas y desde los espacios donde hemos transitado lugares académicos, se repiensa que los espacios de estudios, enseñanza y aprendizajes para futuras y futuros profesionales, debe darse en un giro descolonial de 360 grados, como única salida para la formación con perspectiva crítica-situada. Considerando como punto de encuentro y proyección del debate aquí desarrollado para ambas profesionales, la carrera de Doctorado en Trabajo Social en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (UNMP), que integra el núcleo político-estratégico de Universi-

dades Nacionales que forman recursos humanos del más alto nivel para la producción de conocimientos en Trabajo Social.

Parece oportuno diferenciar que nuestra formación de grado estuvo atravesada por una visión eurocentrista y adultocéntrica. Hoy se celebra la posibilidad de que se dicte un Doctorado en Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño descolonizado a fin de pensar posibles horizontes para intervenciones situadas acorde a nuestra realidad social.

Esta formación tiene como objetivo poder formar recursos humanos capaces de producir conocimientos científicos originales desde la perspectiva de un pensamiento crítico situado, emancipador, descolonial y feminista, que aporte a la interpelación, elucidación, comprensión, explicación, interpretación y abordaje de los procesos de construcción, reproducción y transformación del orden social y de las desigualdades, problemáticas y fenómenos sociales derivados del mismo.

Desde este modelo de Trabajo Social Emancipador, Indisciplinado, Pluridiverso y Descolonizante, buscando la lectura de lo local, trabajo con otras/otros/otres que realicen aportes propios desde la territorialidad a fin de promover y generar espacios para el debate de ideas con nuestros pueblos a quienes intentaron destruir los colonos y no pudieron.

La profesión del Trabajo Social, evoluciona en las formas de intervenciones. Todos los hechos sociales que históricamente marcan y trascienden a nivel mundial, latinoamericano, nacional y local, son los delimitados para que la profesión pueda asistir, transformar, acompañar o emancipar en la vida de las personas.

Es por ello que necesitamos partir de reconstruir los procesos coloniales que invisibilizaron, anularon, silenciaron otras maneras de ser y de hacer, aniquilaron pueblos, lenguas, costumbres, creencias, saberes, jerarquías, haciéndonos creer que todo lo objetivo era lo claro, lo que marcaba el profesionalismo a la hora de intervenir. El no manifestar la postura se creía que era lo que nos hacía mejores profesionales, entre más alejados de la realidad, entre menos contacto con las historias de las personas y más distantes, ajenas, mejores intervenciones haríamos, mejores Trabajadoras Sociales éramos.

Silvana Martínez y Juan Agüero plantean una perspectiva desde y para América Latina y el Caribe que fundamente al mundo de la vida y señalan horizontes de sentidos más profundos de las prácticas profesionales. La propuesta de Trabajo Social Emancipador interpela profundamente los procesos de formación profesional, las categorías y marcos teóricos utilizados, los enfoques epistemológicos y también las prácticas profesionales. Esta interpelación es más elocuente aún desde la perspectiva decolonial, porque pone en evidencia que muchas veces el propio Trabajo Social es un poderoso dispositivo de dominación cultural, control social y reproducción de la lógica o patrón colonial de poder. En este caso no sólo no contribuye a generar procesos de emancipación social, sino que aumenta y profundiza la opresión y la dominación social (2021, p. 117).

Pero ¿cómo es posible hacer un Trabajo Social de aquí, de nuestros territorios, sin nuestra mirada, sin nuestras riquezas culturales, analíticas, epistémicas, intelectuales, subjetivas?

Ese es hoy el análisis que proponemos a la hora de formar o “deformar” profesionales, nada para nosotras, sin nosotras. Nada de profesionalismo sin crítica, análisis, resistencias, luchas, conquistas diarias. Sin nuestras historias contadas en primera persona, interpretadas y vividas como vecinas, mujeres, trabajadoras, feministas, profesionales.

No se puede pensar un Trabajo Social Emancipador (y que este colabore en emancipar a los pueblos), sin sus propias lógicas constructivas, de-constructivas, sin la influencia del pensamiento crítico de Latinoamérica y su incidencia en el Trabajo Social contemporáneo. Replantando y obligando a revisar los planteamientos de orden histórico, epistémico, político, ontológico y ético, los cuales han ratificado las acciones críticas vistas desde la América Latina en que nos desenvolvemos y que aspiramos tener en un futuro (Gómez, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía, Madrid.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o posdesarrollo? En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- Falla, Uva. (2010). Praxis o investigación: dilemas de una profesión que se construye como ciencia. *Tabula Rasa*, N° 13, julio-diciembre, pp. 293-319. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525013.pdf>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Fonseca Pinheiro dos Santos, M. (2022). Feminismo Negro en Brasil: recuperando trayectorias, obras e ideas. En S. Martínez & M. E. Hermida, *Feminismos del Sur e intervención social: genealogías, diálogos y debates*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Galasso, N. (2011). *Cómo pensar la realidad nacional. Crítica al pensamiento colonizado*. Coligüe, Buenos Aires.
- Guzmán, A. (2019). *Descolonizar la memoria. Descolonizar los feminismos*. Llojeta, La Paz, Bolivia.
- Hermida, M. E. (2017). Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal. *RevIISE – Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 9(9), pp. 127-145. <https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/132>

- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América latina*. Instituto Pensar, Bogotá.
- Martínez, S. & Agüero, J. (2008). La dimensión político-ideológica del Trabajo Social. Claves para un Trabajo Social Emancipador. En Dunker (2014), *Trabajo Social Emancipador: de la disciplina a la indisciplina*. Editorial Fundación La Hendija, Paraná, Argentina.
- Martínez, S. & Agüero, J. (2020). Cartografías epistemológicas feministas: del feminismo occidental a la descolonización de los feminismos. *Revista La Manzana de la Discordia*, Vol. 15, N° 2, junio-diciembre, pp. 27-46.
- Méndez, Johan. (2012). Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial. *Omnia*, 18 (3), pp. 49-65
- Merton, Robert (2012). *Teoría y estructura social*. FCE, México.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro, S. & Grosfoguel, R. (Ed.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre, Bogotá.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Texto inédito, Lima, Perú.
- Vargas Soler, J. C. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Revista Otra Economía*, 3(4).
- Vilas, C. M. (2001). *Después del Neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia. En Castro, S. & Grosfoguel, R. (Ed.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre, Bogotá.

TRABAJO SOCIAL TRANSMODERNO: UNA PRÁCTICA DESDE LAS PERIFERIAS

JAIRO FANUEL FERNANDO CASTRO VILLAGÓMEZ¹

Las teorías tradicionales y críticas son insuficientes para satisfacer las necesidades latinoamericanas. Aquellas, porque no cuestionan su lugar de enunciación, y éstas porque hacen de la totalidad moderna la fuente de su movilidad crítica; es decir, la creatividad termina ahí donde se hallan los límites de la modernidad.

(BRITO, 2021, p. 81)

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, son evidentes las señales de que el modelo de racionalidad científica moderno atraviesa crisis profundas; Trabajo Social, desde esta perspectiva, la podemos identificar como disciplina que forma parte del problema en tanto constitutivamente moderna. Dentro de las distintas posturas que explican la historia del Trabajo Social, la propuesta de Evangelista (2018) nos permite considerarla como producto de la modernidad.

El presente ensayo propone un análisis de la idea de Trabajo Social Transmoderno (Evangelista, 2018) como alternativa a las distintas tradiciones que existen dentro de la disciplina, pero aportando elementos esenciales para una posible configuración a partir de la idea de exterioridad de Dussel (2011) y la hermenéutica analógica de Beuchot (1997) como camino para el diálogo y la horizontalidad metodológica en términos de Corona y Kaltmeier (2020).

Desde el nacimiento de la ciencia social moderna se ha tenido el objetivo de poder alcanzar una descripción general de la sociedad, esto ha sido una parte esencial en la tradición de la racionalidad instrumental occidental. Evangelista (2018) nos dice que:

La racionalidad instrumental es considerada como el parámetro que define lo moderno y se traduce en ver a la razón como instrumento para enfrentar y/o solucionar proble-

1. Universidad Nacional Autónoma de México.

mas, misma que adopta una postura cientificista, es decir un enfoque que considera a la ciencia el conocimiento más importante, adecuado, prioritario y cuasi-universal en la vida social. (p. 45)

Este proceso de racionalización objetiva ha venido acompañando desde su origen y en su desarrollo al Trabajo Social y sus diversas propuestas metodológicas. De esta forma vemos, como menciona Dussel (2014), que el fundamento ontológico del pensamiento moderno reside en “la subjetividad del sujeto que pone la objetividad del objeto” (p. 33), esto es que se dicta que no hay conocimiento si no hay racionalidad y objetividad; por lo tanto, se dice que, pensar más allá de dicha subjetividad es pensar más allá de la modernidad.

Durante el proceso de reconceptualización de las ciencias sociales, y en particular del Trabajo Social, se hizo presente la necesidad de un giro metodológico debido a la insatisfacción de la metodología tradicional, buscando un camino distinto desde la crítica y la ética, sin embargo, no se cuestionó nunca a la epistemología moderna, se pensó de forma crítica sí, pero desde la propia modernidad.

Si la etapa crítica del Trabajo Social se vio fácilmente interrumpida debido al casi nulo debate epistemológico, y que privilegió el activismo y la papel político-ideológico en la sociedad, considero que es necesario retomar algunos horizontes de cambio de perspectiva disciplinar, pero ahora contando con herramientas ontológicas, epistemológicas y teóricas que den el andamiaje disciplinar necesario para dar respuesta a las problemáticas sociales que aquejan o nos quejan, en plural, tanto en la academia como en la sociedad.

Este diálogo acompañado del uso de categorías como la exterioridad pueden acompañar una nueva configuración disciplinar distinta. Para alcanzar dicho objetivo es necesario situar que “la modernidad comienza con la apertura al Océano Atlántico del mundo latino-germánico de la cristiandad medieval en 1492” (Dussel, 2014, p. 297) y con ella se inauguran otros fenómenos: se excluyó a diversos sistemas culturales en la construcción del “nuevo mundo”; se hicieron recortes y el excedente quedó fuera del proyecto moderno como algo inútil, marginal.

LOS EXCEDENTES DE LA MODERNIDAD

Los excedentes de la modernidad los podemos situar en las ausencias producidas por “la realidad hegemónica” (Sousa, 2006) como los elementos residuales producidos por la monocultura de la modernidad: monocultura del saber, que invalida todo tipo de conocimiento alterno; monocultura del tiempo lineal definido por la idea de sociedades desarrolladas y subdesarrolladas, primer o tercer mundo; monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan las jerarquías sociales; monocultura de la escala dominante que

torna lo global y universal hegemónico por encima de lo local y lo comunitario; y monocultura del productivismo capitalista que prioriza el crecimiento capitalista y el enriquecimiento individual por encima de otras formas de producción y sostenimiento de la vida.

La modernidad acabó con la utopía y con la capacidad de imaginar otros mundos posibles; se pensó a la sociedad como un ente o un objeto y no desde su componente esencial, que es humano, se le despojó de su realidad metafísica, como algo manipulable y digno de analizarse, como un sistema. Esta reducción de la sociedad es dada por la necesidad de dominación, por lo tanto, el conocimiento que llamamos “objetivo” no es más que el conocimiento de un ente en relación con un proyecto, el moderno.

Para poder hablar de un Trabajo Social Transmoderno, retomo a Dussel (2011), él nos habla de la exterioridad como ese ámbito “más allá” desde el cual el Otro me habla. A partir de la idea anterior el trabajador social necesita ser interpelado por la exterioridad, por los oprimidos y desplazados de la hegemonía, necesita moverse hacia ellos sin querer insertarlos en el proyecto de la modernidad. Sólo podríamos hablar de transmodernidad, dentro del Trabajo Social, si se responde a las situaciones de la periferia, si repensamos más allá del razonamiento eurocéntrico y académico encerrado en fines investigativos y lejanos a los acontecimientos sociales, si somos subversivos, si intentamos construir tantos mundos como necesidades existan en la búsqueda de cambios sociales factibles.

Para lograr dicho objetivo antihegemónico, es urgente un permanente diálogo y reflexión a través de la hermenéutica analógica que propone el filósofo mexicano Mauricio Beuchot (1997) como aquella propuesta que se posa sobre un ámbito intermedio entre la univocidad y la equivocidad, pero siempre inclinada a esta última (Beuchot, 1997) que permita pensar un Trabajo Social al servicio del Otro, con un compromiso político para la liberación del Otro; pensar la liberación de las mujeres y hombres del sistema patriarcal, la liberación de los estudiantes de la educación bancaria, etcétera.

Poder hacer cambios sociales factibles desde el Trabajo Social, bajo esta perspectiva implica descolonizar el pensamiento, proponer otros caminos no recorridos, hacer investigación en sintonía con los pueblos y las comunidades con los que se está en diálogo, pero de forma situada; implica responder en colaboración a las distintas situaciones de los pueblos de Abya Yala.

DIALOGO DE SABERES: TRANSDISCIPLINA, HORIZONTALIDAD, DESCOLONIALIDAD Y SOLIDARIDAD

Un Trabajo Social Transmoderno implica respetar las otras formas de ser, nos compromete a realizar un verdadero vínculo entre epistemologías y metodologías para poder “proponer un trabajo social crítico, situado, dialogante y comprometido con la búsqueda de justicia cognitiva en tanto forma de justicia social” (Rain y Muñoz, 2017, p. 320).

Para Tello (2019):

Para que el Trabajo Social sea una construcción teórica integral, desde una epistemología específica y un estilo de razonamiento transdisciplinar, es necesario construir un andamiaje bien articulado de conocimientos, desde donde se aborda un segmento de la realidad social. Ello a pesar del grado de dificultad que represente en la práctica, por tratarse de una lógica alterna, opuesta al pensamiento lineal dominante fragmentado. (p. 30)

De esta forma el Trabajo Social situado desde una transmodernidad “advierte la necesidad de plantearse interrogantes que den alternativas locales y globales, particulares y generales, concretas y abstractas, singulares y plurales” (Evangelista, 2018, p. 120).

Los nuevos escenarios a los que se enfrenta América Latina dan cuenta de una forma específica de saber, existe un cúmulo de conocimiento que vuelve a los sujetos capaces de reciprocidad. Este conocimiento denominado solidaridad (Sousa, 2021) muestra una posibilidad de construcción social de cambio, pero al mismo tiempo interpela a las ciencias sociales en la búsqueda de reconocimiento de la intersubjetividad.

De esta forma, el objetivo de hacer distancia con la tradición del pensamiento occidental moderno es poder “abrir espacios analíticos para realidades sorprendentes porque son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas” (Sousa, 2021, p. 112), por tanto, es una necesidad científica emitir una sospecha al discurso científico dominante.

PENSARNOS DESDE LA UNIVERSIDAD

Decía en un principio que las crisis a las que se enfrenta el actual modelo de pensamiento científico moderno son evidentes, este modelo que reproduce la hipercientificación como un pilar de la emancipación humana “derivó en promesas brillantes y ambiciosas [...] con el paso del tiempo, se hizo evidente no solo que muchas de esas promesas continuaban incumplidas, sino que la ciencia moderna [...] contribuyó a recrearlas en moldes renovados” (Sousa, 2021, p. 24). Esta crisis paradigmática se recrea en la búsqueda de un discurso científico en el Trabajo Social, objetivo, alejado de las coyunturas relacionales en el que predomina una visión que reduce los sentires y pensares sociales a sus dimensiones externas, observables y mensurables.

Pensarnos desde la formación universitaria en la disciplina de Trabajo Social nos llama a cuestionar el conocimiento con el que se forma a los futuros trabajadores y trabajadoras sociales; el conocimiento científico desde una mirada crítica que busca el diálogo con los actores sociales situados representa, como menciona Sousa (2021) “un conocimiento mínimo que cierra la puerta a muchas otras formas de conocer el mundo [...] es

un conocimiento triste y desencantado que convierte la naturaleza en un autómatas [...] en un interlocutor terriblemente estúpido” (p. 48).

¿Qué acciones estamos desarrollando desde la universidad en la formación en Trabajo Social?, ¿son consideradas las situaciones locales en las que se encuentran y conviven los estudiantes en su vida cotidiana para potencializar acciones en búsqueda de cambios sociales factibles?, ¿qué habilidades se están buscando alcanzar en los procesos formativos de prácticas escolares entre los estudiantes de Trabajo Social?,² ¿Son considerados los sujetos sociales de las comunidades en las que se insertan los estudiantes para el desarrollo de sus prácticas escolares de Trabajo Social?

Sousa Santos (2021) refiere que las epistemologías del sur —en plural— entendidas como “la producción y validación de conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que padecen sistemáticamente la injusticia, la opresión y la destrucción causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (p. 115) posibilitan la idea de justicia social y justicia cognitiva. Esta justicia nos abre el panorama a pensar que no necesitamos alternativas, es necesario un pensamiento alternativo de las alternativas.

URGENCIAS EPISTÉMICAS: DEBATES OLVIDADOS, EL OCASO DEL TRABAJO SOCIAL TRADICIONAL

La epistemología, centrada en la razón moderna, ante los escenarios sociales multidimensionales latinoamericanos, se ve encerrada debido a que no se cuestiona desde la práctica su lugar de enunciación; y la epistemología crítica se vio en su momento de reconceptualización limitada porque hizo de la totalidad moderna su fuente de crítica.

De esta forma, como enuncia Dussel (2011) es necesaria una crítica que afirme lo imposible para el sistema, una “negación de la negación, desde la afirmación de la exterioridad” (p. 241) que, además de trazar un sendero hacia lo radicalmente humano, lo radicalmente otro, añade un componente ético esencial.

El componente ético esencial, desde la exterioridad, que se añadiría al Trabajo Social es entonces un conocimiento relacional, humanista y práxico; un conocimiento a contraposición de lo objetivo, de lo funcional y de lo contemplativo. Un componente

2. Por procesos formativos de la práctica escolar entiendo los procesos que permiten a los estudiantes de pregrado hacer una vinculación práctica-teoría-práctica al insertarse en territorio y acompañar a comunidades, personas, grupos, colectivos, diseño, implementación o evaluación de políticas sociales y que les permiten reconocer su acción y especificidad disciplinar sin importar el ámbito en el que se desarrollan y que suma al proceso de la sistematización de la experiencia.

ético relacional que permita responder a las necesidades situadas desde la periferia de la modernidad, que escuche la voz de lo social, en lugar de tematizar a lo social. Implica ser una contraposición de la teoría social antihumanista de Luhmann y ser una teoría de lo social radicalmente humanista.

Este giro epistemológico y ético, desde la transmodernidad, implica ser parte como disciplina de lo social, de un proyecto de cambios sociales, que son el tercer nivel de la praxis crítica que propone Dussel; esto implica no intentar retener la totalidad, sino transformarla hacia momentos de cambio posibles.

Finalmente, el ámbito de los cambios posibles en lo social, desde la praxis crítica, surge desde un momento analéctico, que nos conduce al ámbito metafísico

[...] refiriéndose semánticamente al otro. Su categoría propia es la exterioridad; por ello, el punto de partida de su discurso metódico [...] es la exterioridad del otro; su principio no es el de identidad sino el de separación, distinción. El saber pensar [...] desde la dignidad del expulsado [...] es una cuestión analéctica. (Dussel, 2011, p. 239)

REFLEXIONES FINALES

Poder comprender a la ciencia social y en particular al Trabajo Social como producto de la modernidad, como algo creado a partir de una visión particular del mundo, nos permite visibilizar la dialéctica siempre presente en el hacer de la profesión de las y los trabajadores sociales.

Presentar la idea del diálogo reflexivo desde la hermenéutica analógica como fundamento para la construcción de un Trabajo Social Transmoderno nos permite pensar en la recuperación de saberes diversos, que han sido marginalizados e invisibilizados a partir del proceso de colonización en los diferentes pueblos de Abya Yala.

Poder hacer un Trabajo Social Transmoderno implica apostar por una actitud decolonial, una postura ético-política y teórica; poder promover epistemologías originadas desde los excluidos y marginados de la hegemonía del pensamiento; una ecología de saberes en el que se reconozca la copresencia de los Otros y encontrar afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones.

Si pretendemos asumir proyectos distintos al proyecto moderno es necesario repensar la forma en que hemos venido criticando y asumiendo roles en la profesión de Trabajo Social que han seguido ignorando a pueblos, comunidades e identidades de forma histórica. Sólo si realmente pretendemos un mundo más justo en el que quepan otros mundos posibles, el Trabajo Social Transmoderno en la contemporaneidad debe de reconocer las distintas formas de ser y de pensar.

Considero que, desde esta perspectiva y desde la academia, la sociedad puede dejar de ser el objeto del conocimiento científico y pasa a convertirse “en el sujeto que cuestiona la ciencia” (Sousa, 2021, p. 151); se reduce el espacio del científico social que toma distancia y escribe negando la contemporaneidad del Otro (Fabian, 1983, p. 23); logramos dar el salto cualitativo de la violencia epistémica a la co-labor (Briones, 2020).

Pensar un Trabajo Social fuera del proyecto moderno implica metodológicamente un proceso horizontal y dialógico en el que las distintas voces situadas produzcan un conocimiento mutuo (Alcántara y Ornelas, 2018) que nos permita partir de un supuesto en el que los sujetos sean reconocidos como los expertos en su situación en la que viven y poder “traspasar las asimetrías en la investigación y las desigualdades en la producción del conocimiento, así como la operacionalización intervencionista; optando por el lenguaje y la enunciación, en coparticipación” (Rios, 2022, p. 60).

REFERENCIAS

- Alcántara, N. & Ornelas, G. (2018). La interculturalidad y la discapacidad en entornos universitarios. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, 29 (75), pp. 133-152.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. Ítaca.
- Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. En Cornejo, I. & Rufer, M. (Eds.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. CALAS-CLACSO.
- Brito, A. (2021). Derivaciones sociológicas de la filosofía de la liberación. *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, 21, (41). pp. 77-99. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. FCE.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de Economía Política: interpretación filosófica*. Siglo XXI.
- Evangelista, E. (2018). *Aproximaciones al Trabajo Social Contemporáneo*. Entorno Social.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. Columbia University Press.
- Rain, A. & Muñoz, G. (2017). Epistemología mapuche e intervención comunitaria: aportes a la justicia cognitiva desde el Trabajo Social. En Hermida, M. & Mes-

- chini, P. (Comp.), *Trabajo Social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. EUEM.
- Rios, B. (2022). *Comunidad y redes sociales. Propuesta metodológica para la construcción de objetos de acción en Trabajo Social*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2022/marzo/0823443/Index.html>
- Sánchez, A. (2021). Trabajo Social frente a un caso como Ayotzinapa. En Gutiérrez, L. (Comp.), *Apuestas teóricas y políticas desde el Trabajo Social Latinoamericano*. Facultad de Trabajo Social-Universidad Nacional de La Plata. pp. 70-114.
- Tello, N. (2019). *Trabajo Social*. ENTS-UNAM.

EL AUTOCUIDADO PROFESIONAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE REDES DE APOYO COMO ESTRATEGIAS PARA DESCOLONIZAR LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

BLANCA PAULINA CÁRDENAS CARRERA¹

INTRODUCCIÓN

En el trabajo se busca analizar y reflexionar sobre la importancia de incorporar estrategias de autocuidado profesional y la construcción de redes de apoyo en la formación del estudiantado en Trabajo Social como elementos fundamentales para explorar nuevas posibilidades en donde la universidad sea un escenario vivo, en lo individual y lo colectivo, lo que contribuirá a la descolonización educativa. El trabajo se sitúa en el contexto de la formación académica, sugiriendo prácticas concretas para el ámbito educativo.

La salud socioemocional ha cobrado relevancia y atención, debido su impacto en contextos de emergencia social, y los efectos a nivel personal y social.

Diversos sectores de la población reciben los efectos de diferente magnitud, todos son prioritarios, pero para fines del presente trabajo ocupa centralidad los estudiantes universitarios.

Se presenta la aplicación de un micro taller de “autocuidado y redes de apoyo”, realizado a estudiantes de licenciatura y posgrado de Trabajo Social, como referente de una experiencia que integra estos elementos en la formación, se desafían las estructuras coloniales que han limitado la atención a la salud socioemocional de los estudiantes, proponiendo en su lugar un enfoque que promueva el bienestar integral como una parte esencial del proceso educativo.

ARGUMENTACIÓN

La Universidad y su comunidad, a nivel macro y micro es un espacio que permite conocer la dinámica socioemocional de este sector y la relevancia de su atención, prevención y gestión.

1. Profesora Escuela Nacional de Trabajo Social (UNAM), México.

Tomando como referencia los trabajos desarrollados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO IESALC, 2020), Pedró (2020) realizó un breve pero sustancial análisis en donde documenta cómo el sector de la educación superior y sus actores fueron afectados por la pandemia. El documento explica los impactos pedagógicos, socioemocionales, financieros, sobre la movilidad académica, laborales y sobre la demanda y la oferta de educación superior. Aunque todos son importantes, particularmente haré énfasis en el hecho de que

inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrá un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio. (p. 6)

Esto nos hablaría de estudiantes que ya tenían condiciones de salud socioemocional que atender, pero que se agudizaron en la pandemia, y de otros estudiantes que tuvieron manifestaciones durante la pandemia, y que viven sus efectos, en ambos las huellas son latentes y se encuentran presentes. Aunque se ha señalado que la crisis impacto en distinto grado a los diferentes perfiles de estudiantes, se hizo visible como se profundizaron las desigualdades existentes, por lo que se ha manifestado la imperativa necesidad de atender los ámbitos pedagógicos, económicos “y también socioemocionales de aquellos estudiantes que, por sus características personales o socio económicas, puedan haber tenido, o tengan, mayores dificultades para continuar su formación” (p. 11).

En el estudio de Salas et al. (2023) explican como la emergencia por COVID-19, provocó en el profesorado y estudiantado:

Estados de afectación por el aislamiento físico y social, incertidumbre por la pérdida de rutinas y espacios pedagógicos, temor por el riesgo a contagio de la enfermedad por las nuevas variantes, duelo por la muerte de amigos o familiares, y estrés por la presión de adoptar nuevos medios y formas de desarrollar la enseñanza y el aprendizaje para los cuales no estaban preparados; en la actualidad, otras crisis provocan estrés académico y laboral que demandan desarrollo de habilidades, competencias o aprendizajes socioemocionales. (p. 2)

En México, distintas investigaciones reportan afectaciones emocionales entre las comunidades universitarias:

Disminuciones importantes de expresiones emocionales de bienestar e incremento en las relacionadas con el malestar. El enojo, el miedo y la ansiedad han sido emociones fuertemente relacionadas con las condiciones materiales, tecnológicas y de conectividad de la población estudiantil universitaria para mantener la continuidad pedagógica. Además, el aislamiento social y la falta de socialización con sus pares ha tenido impactos negativos en la salud mental de esa población. (López et al., 2022, p. 155)

Como se puede observar la pandemia impacto en la salud socioemocional de jóvenes universitarios y docentes, aunque el aislamiento social termino en 2022, aún se viven sus efectos. En mi acercamiento como docente de jóvenes universitarios de cuarto y quinto semestre de licenciatura, y estudiantes de maestría, doy cuenta de que presentan con agudeza signos de depresión, ansiedad, estrés postraumático, duelos no resueltos, episodios de pánico, incertidumbre, procrastinación, entre otras afecciones, algunos diagnosticados medicamente, pero en su mayoría no. Aspectos que afectan considerablemente en su desempeño académico y proceso de formación profesional.

La salud socioemocional de jóvenes universitarios tiene una repercusión actual y futura, su abordaje resulta de pertinencia, no sólo por una cuantificación estadística, sino también por los efectos en la vida cotidiana, trayectoria académica y posterior inserción laboral y profesional.

La justificación de su atención e importancia se puede visualizar en tres vertientes:

- La salud socioemocional como elemento central en la trayectoria académica actual de jóvenes universitarios, dado que puede impactar en su rendimiento, deserción y desafiliación escolar.
- La salud socioemocional en la vida cotidiana, relación con sus pares, entorno, adicciones, salud mental, física, autocuidado, habilidades de resiliencia, empatía, superación de duelos, alteraciones emocionales, depresión (y demás neurodivergencias) e intentos o consumación de suicidio.
- La salud socioemocional en la inserción, permanencia y trayectoria laboral futura.

La salud socioemocional, o su ausencia, tiene impactos positivos y negativos en lo individual y social. Su atención en espacios universitarios es pertinente, sin embargo, tiene algunos retos; Salas et al. (2023, p. 3) detallan como es que en la educación superior la integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo es un desafío y presenta una complejidad desde los planteamientos teóricos, debido a: la estructuración rígida de asignaturas orientadas al desarrollo de contenidos de disciplinas, es un camino por construir como innovación con nuevas formas de diseño y desarrollo del currículo, con flexibilidad, transversalidad, interdisciplinariedad; un reto pedagógico que requiere de construcción de conocimiento didáctico por el profesorado; y un desafío para las

políticas educativas universitarias en cuanto a generar normas con la ampliación de la participación de los actores para el consenso con el cambio.

Esto también implica reflexionar sobre el ámbito privado de la salud socioemocional, y su intervención requerirá de un abordaje ético.

Murillo et al. (2018) explican que la promoción de la salud se lleva a cabo por medio de mecanismos de autocuidado, ayuda mutua y entornos sanos, en este sentido expresan que:

Se esperaría que la universidad sea uno de estos entornos sanos, donde el alumnado reconozca la importancia de llevar a cabo estilo de vida saludables; más aún, donde adquiera las habilidades necesarias con el propósito de implementar conductas protectoras para su salud física y psicológica. (p. 137)

Aunque su estudio lo enfocan en estudiantes del área de la salud, quienes en su opinión son responsables de promover estilos de vida saludables en la población general, sus conclusiones son aplicables a otras áreas profesionales, por ello apuntan la necesidad de identificar la influencia de las universidades en los estilos de vida.

También Guillén (2018, p. 64) resalta la importancia de la educación socioemocional como parte de un proceso interpersonal maestro-alumno, el cual implica la necesidad de educarse en el “manejo de las emociones, como un acto esencial del proceso educador”. El autor se dedica a estudiar la empatía como elemento central de la educación socioemocional, porque la empatía le permite comprender el proceso emocional de su estudiantado y “darse cuenta de”, lo que le permite

que se lleve a cabo la educación socioemocional, porque en ésta el maestro toma conciencia de sí y vive un encuentro con el otro; se abre a la escucha del otro sin juicios, se abre a la oportunidad de escuchar la experiencia del otro y “compartirla”, aunque no la viva como la vive la otra persona. (p. 67)

Es en este marco en el que se comparten los elementos centrales de un micro taller, que he diseñado, adaptado y aplicado desde hace nueve años con estudiantes de la licenciatura y maestría en Trabajo Social.

MICRO TALLER: “AUTOCUIDADO Y REDES DE APOYO”

OBJETIVO: Que el estudiantado conozca las estrategias de autocuidado y su importancia para atender su salud física e higiene mental y emocional, así como la construcción

de redes de apoyo, por medio de técnicas de aprendizaje significativo que le permitirán aplicar los contenidos en su ejercicio profesional y vida cotidiana.

EJES TEMÁTICOS:

- El autocuidado y su importancia.
- Estrategias de autocuidado.
- Las redes de apoyo: ¿qué son, ¿cuál es su importancia, ¿cómo fortalecerlas y cómo construirlas?
- Reflexiones en torno al tema en Trabajo Social.

PRINCIPIO EDUCATIVO DEL TALLER

La estrategia pedagogía se fundamenta en el principio de la autonomía intelectual que favorece al estudiante en la construcción significativa y representativa de su conocimiento, dotando de herramientas que le permitan elaborar e interpretar la información.

Duración: debido a que es un taller que se adapta a los tiempos de clase, este lo realiza en una o dos sesiones de cuatro horas cada día, depende del número de estudiantes, aunque los grupos no exceden los 15 estudiantes.

Técnicas y estrategias: en el taller se hacen diferentes técnicas que busquen dinamizar al grupo y reflexionar sobre los contenidos. Se presentan imágenes, ejemplos y materiales para lograr captar la atención y trascendencia de la temática en su formación y vida cotidiana. Por ejemplo, preguntas para reflexionar en grupo:

- ¿Habías pensado en la importancia del autocuidado?
- ¿Te cuidas?
- ¿Cómo te cuidas?
- ¿Qué estrategias de autocuidado podrías incorporar?

Contenido: en seguida se muestran los contenidos generales que se abordan en el taller, durante la exposición se van realizando intervenciones del grupo, lo que permite generar un espacio de confianza y reciprocidad.

Naranjo et al. (2017) exponen como es que el autocuidado es un concepto introducido por Dorothea E. Orem en 1969, el autocuidado es una actividad aprendida por los individuos, orientada hacia un objetivo. Es una conducta que existe en situaciones concretas de la vida, dirigida por las personas sobre sí mismas, hacia los demás o hacia el entorno, para regular los factores que afectan a su propio desarrollo y funcionamiento en beneficio de su vida, salud o bienestar. Dorothea E. Orem presenta su teoría del déficit de autocuidado como una teoría general compuesta por tres teorías relacionadas entre sí: Teoría de autocuidado, teoría del déficit autocuidado y la teoría de los sistemas de Enfermería.

El autocuidado es una función humana reguladora que debe aplicar cada individuo de forma deliberada con el fin de mantener su vida y su estado de salud, desarrollo y bienestar, por tanto, es un sistema de acción. La elaboración de los conceptos de autocuidado, necesidad de autocuidado, y actividad de autocuidado conforman los fundamentos que permiten entender las necesidades y las limitaciones de acción de las personas que pueden beneficiarse de la enfermería. Debe aprenderse y aplicarse de forma deliberada y continúa en el tiempo, siempre en correspondencia con las necesidades de regulación que tienen los individuos en sus etapas de crecimiento y desarrollo, estados de salud, características sanitarias o fases de desarrollos específicas, factores del entorno y niveles de consumo de energía.

Dorothea E. Orem usa la palabra agente de autocuidado para referirse a la persona que realmente proporciona los cuidados o realiza alguna acción específica. Cuando los individuos realizan su propio cuidado se les considera agentes de autocuidado. La agencia de autocuidado es la capacidad de los individuos para participar en su propio cuidado. Los individuos que saben satisfacer sus propias necesidades de salud tienen una agencia de autocuidado desarrollada capaz de satisfacer su necesidad de autocuidado.

TIPOS DE AUTOCUIDADO

1. Autocuidado físico (ejercicio y aseo personal).
2. Biológico (salud dental, alimentación y funcionamiento gastrointestinal).
3. Psicológico (cuidado emocional y cuidado del estrés).
4. Social (prevención de accidentes y enfermedades, y seguridad).

Barreto y De la Torre (2012) indican que las profesiones que tienen contacto directo con personas que sufren o que trabajan en organizaciones cuyo objeto de trabajo son las personas (como lo es Trabajo Social) pueden ser: vulnerables emocionalmente, presentar psicopatologías (depresión), estrés laboral, deterioro en la calidad de sus servicios profesionales, incapacidad para atender y acompañar sin sobre implicarse emocionalmente y distanciarse a tal grado que su labor sea impersonal e inefectiva. Invitan a incorporar en nuestra vida cotidiana oportunidades de experimentar satisfacción, invirtiendo así en lo que denominan el autocuidado y señalan algunas medidas de prevención del desgaste emocional en el profesional:

- Supervisión adecuada.
- Desarrollo de habilidades de autoconciencia.
- Continuar actividades educacionales.
- Participar en investigación.
- Entrenamiento en habilidades de comunicación.
- Meditación mindfulness (conciencia plena): Poner especial atención a los cambios

que minuto a minuto se dan en el cuerpo, mente y emociones y alrededor, mientras se mantiene una actitud amable, sin juzgar, hacia uno mismo y los demás. Se trata de la capacidad humana, universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente, momento a momento.

ESCRITURA REFLEXIVA

Se define como aquel tipo de escritura autorreflexiva, por medio de la cual las personas expresan sus propias emociones. Posee beneficios tales como el incremento de la consciencia y el compromiso empático.

Para incorporar estrategias de autocuidado, se les pide participar con la aplicación de algunas de esas ideas, y se les solicita que puedan sumar algunas otras estrategias de autocuidado al grupo, resultado de esa participación es que presentamos un listado de algunas de ellas, que pueden ser de utilidad como: música, ejercicio, descansar, realizar manualidades, aromaterapia, lectura, orden en espacios privados y de estudio, contacto con la naturaleza y las mascotas, ejercicios de respiración, cocinar/repostería, asistir a conciertos, museos o exposiciones, dibujar, colorear, fotografía y el arte, escribir, pasar tiempo de calidad con familia y amigos, tener una agenda y hacer un plan de autocuidado a corto, mediano y largo plazo.

Es cierto que no podemos controlar todas las situaciones, pero si podemos estar al pendiente de nuestras limitaciones de saber cuándo ya no podemos con la situación. Worden (2010, pp. 219-220) también indica que ante la experiencia de trabajar con los demás, podemos experimentar frustración, enfado, incomodidad al ser testigos del dolor de la otra persona y malestar que nos puede llevar a hacer más breve la relación. Además de cuestionar nuestra necesidad de ser útiles, la experiencia nos toca personalmente de diversas maneras. Por eso invita a señalar oportunamente que el profesional debe tener presente: “dónde conseguir apoyo emociones, cuáles son sus limitaciones, y como pedir ayuda cuando la necesita” (p. 225). Es en este momento que se abre el tema al abordaje de las redes de apoyo, ya que estas son indispensables como formas de relación y como sistema de reciprocidad, pueden proveer varios beneficios y retribuciones para las personas, se puede considerar un campo de intercambio de relaciones, servicios y productos. Uno de los aspectos positivos de las redes es que pueden evitar problemas de salud mental, como el estrés y la depresión. Algunos estudios han mostrado que la depresión está negativamente relacionada con el apoyo social, es decir, que las personas con bajos niveles de apoyo, suelen presentar una mayor sintomatología depresiva y viceversa. Lavatelli et al. (2014) muestran una investigación en la que se identifican cómo construyen sus proyectos y trayectorias los jóvenes de sectores sociales vulnerables, considerando sus inserciones significativas en diversos contextos y los procesos subjetivos en juego, focalizan en el significado de las trayectorias y los recursos y redes

de apoyo con los que cuentan los jóvenes para la construcción de las mismas, se observa la importancia que adquieren para los jóvenes los apoyos y redes que construyen, tanto como soporte y sostén de sus proyectos, así como enriqueciendo y dando sentido a los mismos, a partir de ofrecer modelos identificatorios. Las redes de apoyo configuran la significación que se le atribuye a las trayectorias y pueden favorecer o no el desarrollo de las estrategias de los jóvenes.

RESULTADOS DEL TALLER

Los planes y programas de estudio no contienen el tema dentro de su currículo, por eso la importancia de abordar el tema como eje central y transversal ha resultado pertinente y necesario. El estudiantado hace un ejercicio de autoanálisis y reflexión, que le permite tomar decisiones a corto y mediano plazo, además de desarrollar su plan de autocuidado. Los testimonios del taller me han permitido valorar su eficacia y evidenciar su impacto tanto de forma individual como grupal, además ha resultado ser una estrategia docente enriquecedora.

CIERRE

Algunas ideas generales que resultan de la reflexión apuntan a que:

- La desinformación y desatención de la salud socioemocional de jóvenes universitarios puede generar deserción académica, agudizar problemas mentales y sociales, y tener impactos a largo plazo en su inserción laboral y vida cotidiana.
- La intervención docente en la salud socioemocional de su estudiantado es importante y sustancial debido a su cercanía e impacto en las trayectorias académicas.
- La producción de conocimiento en la investigación e intervención del tema permite diseñar e implementar estrategias de intervención desde Trabajo Social, disciplina capaz de generar un corpus teórico metodológico y teórico en la prevención y atención de la salud socioemocional.
- Al mostrar como las estrategias de autocuidado profesional y la construcción de redes de apoyo, son elementos centrales para la atención en la salud socioemocional de jóvenes universitarios, su abordaje resulta de pertinencia por los efectos en la vida cotidiana, trayectoria académica y posterior inserción laboral y profesional, aspectos centrales para la descolonización educativa.
- Algunos de los aspectos que quedan pendientes para la reflexión, es la implicación ética del abordaje de la salud socioemocional en el contexto educativo, la salud socioemocional del docente y su posible sobre implicación en el proceso, y la atención de la universidad en las neurodivergencias de su comunidad escolar.

- Otro aspecto a profundizar es cómo estas prácticas pedagógicas contribuyen a la descolonización educativa, a través de la lectura de las pedagogías decoloniales actuales, lo que puede ofrecer otros elementos de análisis y reflexión.

A 100 años del Trabajo Social en América Latina y el Caribe repensar nuestras prácticas pedagógicas son una oportunidad necesaria para la memoria colectiva, el debate de los desafíos actuales de la disciplina y también el fortalecimiento de la profesión desde el proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, M. P. & De la Torre, H. O. (2012). *Estrategias de auto-cuidado de los profesionales. En duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida*. [Ponencias del III Symposium del Observatorio del duelo de la Asociación Viktor E. Frankl].
- Guillén Baca, E. A. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac* 72, pp. 64-69.
- Lavatelli, L.; Aisenson, G. & de Marco, M. (2014) La importancia de las redes y apoyos como recursos en la construcción de trayectorias de jóvenes vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, XXI(), pp. 93-103.
- López Sánchez, O.; González Carrada, E. & Villeda Sánchez, M. A. (2022). Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por COVID-19. *Nómadas* (56), pp. 153-171. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a8>
- Murillo García, N.; Cervantes Cardona, G. A.; Nápoles Echauri, A.; Razón Gutiérrez, A. C. & Rivas Rivera, F. (2018). Conceptualización de Competencias. Socioemocionales y Estilo de Vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, 14(1), pp. 135-153.
- Naranjo Hernández, Concepción Pacheco & Rodríguez Larreynaga. (2017). La teoría Déficit de autocuidado: Dorothea Elizabeth Orem. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(3), pp. 89-100.
- Pedro, F. (2020). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas* [Informe de Análisis]. Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Salas-Hernández, J. I.; Guarnizo Vargas, C. M.; Salazar Serrano, L. E. & Murillo Roza, S. A. (2023). La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1). <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1635>
- Worden, W. (2010). *El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia*. Paidós.

¿QUÉ HAY DETRÁS DE LAS TOPADORAS? CURRÍCULAS Y RESISTENCIAS DESDE EL NOROESTE DE ARGENTINA

ROSA ISAC¹

“Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo”.

(AUDRE LORDE)²

INTRODUCCIÓN

Estas reflexiones fueron presentadas en la mesa inaugural del 1er Congreso Provincial de Trabajo Social y 5to Congreso Regional FAUATS NOA, 10 de agosto de 2023. El título alude a las maquinarias utilizadas para empujar y excavar terrenos. Estas han sido históricamente empleadas en la tala de monte a gran escala, especialmente para derribar árboles durante los procesos de deforestación y saqueo de bienes naturales en Santiago del Estero y otras provincias del NOA. Santiago del Estero es una de las provincias con mayor índice de deforestación en estos años. La pérdida de bosque nativo sólo durante 2020 en el norte de Argentina fue de 114.716 hectáreas: Santiago del Estero 32.776, Jujuy 30.071, Salta 20.962 hectáreas, Formosa 17.779 hectáreas y Chaco 13.128 hectáreas. Cabe advertir que a pesar de las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19,

1. Mg. Género, Sociedad y Políticas (FLACSO), Lic. en Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Ciencias y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero (FHCSyS-UNSE), Santiago del Estero, Argentina. Profesora regular de Trabajo Social III: nivel de intervención en comunidad y desarrollo local; docente de Seminario Optativo Feminismos, Violencias, Políticas y Derechos, como también docente responsable de Cátedra Libre sobre aborto María Campos, FHCSYS-UNSE. Investigadora en Equipo Género, Política y Derechos del INDES (UNSE-CONICET). Integrante de la Red tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

2. Audre Lorde fue una escritora afroamericana, feminista lesbiana y activista por los derechos civiles. Puso en cuestión las estructuras de poder existentes, exponiendo los límites de esas mismas herramientas para un cambio profundo de las desigualdades presentes.

durante 2020 la deforestación en esas cuatro provincias fue levemente superior al año anterior (Greenpeace, 2021, p. 15). Entre enero y octubre de 2024 la deforestación en Santiago del Estero alcanzó las 45.137 hectáreas; en Chaco 36.045 hectáreas; en Formosa 12.879 hectáreas; y en Salta 9.755 hectáreas; totalizando 103.816 hectáreas, el equivalente a cinco veces la superficie de la ciudad de Buenos Aires (Greenpeace, 2024).

Esta reflexión tiene como objetivo vincular los procesos de cambio curricular con los contextos en los que son producidos, situando la mirada en el Noroeste de Argentina (NOA). No es posible pensar el devenir de una disciplina, ni de una currícula, sino es de forma situada geopolíticamente pero también situada en el marco del proyecto de la modernidad. Es necesario incorporar lo que acontece en los territorios como clave para pensar estos procesos de cambio, desde una perspectiva feminista y descolonial. Y desde allí disputar sentidos emancipadores otros tanto en las instancias de formación y de reconfiguración de la disciplina, como en la incidencia de la misma en el entramado de las políticas en este contexto de avance del proyecto patriarcapitalista, colonial, racista y heteronormativo en Nuestramérica y en particular en Argentina. La perspectiva feminista y decolonial se configura como lupa desde dónde desnaturalizar, interpelar, relocalizar y transformar la forma euro y androcéntrica en que se conciben el conocimiento, la educación y el Trabajo Social. Posibilitando dejar de mirar desde el centro, desde el método, desde el poder, y comenzar a sentipensar y construir —como aportan autoras y autores del pensamiento feminista y decolonial nuestroamericano— desde otras corporalidades, otras experiencias, otras memorias y otros territorios. Configurando la posibilidad de producir conocimientos situados, relacionales y comprometidos con la justicia social y epistémica, que reconozcan las múltiples opresiones y resistencias que atraviesan las y los sujetos con los que trabajamos.

En este recorrido se presentan tres momentos articulados. En primer lugar, se analizan los procesos de reforma curricular en Trabajo Social en el NOA, desde una mirada crítica y situada. Luego, se profundiza en los entramados de despojo, violencia y resistencias presente en los territorios, recuperando saberes y luchas desde una perspectiva decolonial. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las universidades y las currículas para gestar un Trabajo Social que abrace otras epistemes con vocación transformadora y comprometida con la vida.

CURRICULAS ENCARNADAS. DESPOJOS Y RESISTENCIAS DESDE EL NOA

Muchas carreras de Trabajo Social del país —también las del NOA—, han impulsado procesos de modificación de sus currículas en los últimos años. En este sentido, cobra interés la tensión en relación a los debates académicos, curriculares, políticos

y ecológicos que los colectivos profesionales del NOA vienen dando en torno a las funciones históricas del Trabajo social, a sus contradicciones e interpelaciones en los contextos situados de nuestra intervención. A la discusión sobre qué Trabajo Social y qué perfil de Trabajadoras/es Sociales queremos en torno a los contextos particulares donde estos discurren y se desarrollan. Parte de estos análisis han estado presentes tanto en mesas centrales como en foros de jornadas, encuentros y congresos regionales, nacionales y latinoamericanos que se dieron en la región en estos últimos años. Estos espacios han sido el resultado de las preocupaciones planteadas en las mesas de trabajo de la región, conformadas por representantes de cada universidad en la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) que nuclea a las carreras de Trabajo Social de todo el país.

Analizar situadamente nuestros espacios de intervención implica Interpretar los procesos de modernización periférica del NOA en su relación con otras regiones y especialmente con los centros (Martínez, 2013). La región NOA es parte del rincón del país históricamente articulado a las sociedades andinas y a su pasado colonial hispano-indígena. Marrón, indígena, campesino, popular, diverso, aunque estas identidades múltiples se oculten sistemáticamente. Una región que al igual que muchos lugares de Nuestramérica, muestra las marcas de las continuidades coloniales en su historia pasada y reciente en los cuerpos-territorios,³ categoría aportada por activistas indígenas, pero también por feminismos de los sures, entendiendo el *sur* como posicionalidad y no sólo como localización geográfica.

La destrucción de bosque nativo, el cercamiento de las tierras, la problemática del agua, las fumigaciones con agrotóxicos, los efectos de la megaminería contaminante en el agua y el aire son algunas de las diversas manifestaciones de la “acumulación por desposesión” (Harvey, 2003 como se citó en Quiroga Díaz y Gago, 2015) que afecta a nuestras comunidades en el NOA.⁴ Las formas de violencia explotativas en las provincias de Santiago del Estero, Salta, Jujuy, Catamarca, Tucumán, La Rioja se expresan sobre la naturaleza, pero también sobre los cuerpos. La tasa de femicidios de

3. Cabnal, Lorena (2010); Cruz Hernández, Delmy Tania (2016); Tzul Tzul, Gladys (2015); Segato, Rita (2014), referentes —entre muchas otras—, que dan cuenta desde distintas inscripciones de la relación cuerpo-territorio y despojos.

4. Son muchos los trabajos que documentan estos procesos explotativos y extractivistas en el NOA. Comparto aquí a modo ilustrativo sólo algunos trabajos que referencian estos procesos: Landghen y García (2020); Toledo López, Virginia, García Batán, Jimena y Pereyra Horacio (2020); Fernández, Luciana y Verón Ponce, Belén (2022); Pragier, Deborah (2019); Maresca, Camila y Parodi, Camila (2023); Isac, Rosa y Canevari Cecilia (2019); Solá Álvarez, Marian (2022), etc.

la provincia se ha ubicado durante el período que comprende entre el 2008 y el 2023 en la posición más alta del país con algunas variaciones con la provincia de Salta. Es una cifra con oscilaciones anuales, pero ronda el 2,7 femicidio por cien mujeres que habitan en Santiago del Estero, siendo la tasa promedio nacional de 1,2 de modo que supera en más del doble esta tasa nacional media. En aquellos territorios más expuestos al avance del frente estatal empresarial hay un crecimiento de la violencia patriarcal feminicida (Isac y Canevari, 2019).

Los registros de saqueo en los territorios como de intervenciones violentas y racistas de las Instituciones estatales hacen visible el pasado en el presente: un sistema de clasificaciones que ponen a algunos/as sujetos/as, colectivos, comunidades en un lugar de menor valía, de minoridad, de inmorales y por lo tanto posibles de ser intervenidos en sus cuerpos-territorios-tierra con un sentido colonizador.⁵ Se reactualiza hoy como hace 533 años los debates entre Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda en la afirmación de este último acerca de que los indios no tenían alma y por lo tanto se tenía derecho a la intervención sobre sus cuerpos y sus vidas, justificando el genocidio y la violencia como un paso para el progreso. Rivera Cusicanqui (2015) plantea que, en el siglo XXI, aparecen figuras desechables sobre las que se actualiza la dinámica colonial. Una situación de conquistualidad permanente, en tanto la conquista no se ha cerrado y nos impone un permanente avance expropiador (Segato, 2023).

CURRICULAS EN CLAVE DECOLONIAL DESDE LOS TERRITORIOS

Nuestro Estado-Nación no ha logrado, más allá de la configuración de políticas públicas para transformar las situaciones de desigualdad y discriminación, frenar la violencia sino todo lo contrario, siendo este un tiempo de profundización de prácticas racistas, odiantes y ecocidas. Son los integrantes de las comunidades quienes están construyendo explicaciones desde los territorios de estos procesos. En el 2023 hubo en la provincia de Jujuy un conflicto a raíz de la reforma de su constitución que dejó a las comunidades indígenas sin derecho a la consulta previa para el uso de los bienes naturales. En este contexto, las comunidades hicieron escuchar sus voces diciéndonos que vienen por el agua, por la tierra y por el derecho fundamental que es el derecho a

5. Sólo a modo de ejemplo Azperoz Cleñan (2025), politóloga mapuche plantea que el Censo Nacional de población y vivienda no tiene el consentimiento indígena ya que promueve una medición poblacional separatista. Expresa que estamos frente a una política de racialización estadística. En: <https://tinyurl.com/2bfbnaxj> [Recuperado 20 mayo de 2025].

sostener la vida. Melany Huanca,⁶ una mujer indígena explica y mientras explica, llora “nos tratan de ignorantes, no somos ignorantes”. Le duele el dolor de la tierra, le duele el dolor de sus hermanas/nos. Sabe que es necesario luchar por los bienes comunes. Sus saberes vienen de muy lejos.

Y es necesario mirar allí para poder pensar estos procesos de transformación de nuestras curriculas, pero también de nuestras universidades. Una invitación a una interpelación necesaria para gestar un Trabajo Social otro, no en términos de oposición sino de configuración de un Trabajo Social que abrace epistemes nuestramericanas. Argumentando, asumiendo y sobre todo defendiendo que también existen formas otras igualmente válidas, útiles y pertinentes en/desde/por/para el contexto donde se originan. Castro-Gómez (2014) plantea que el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. El proceso de conocer implica una dinámica de autoconciencia-individual y colectiva que permita reconocer las relaciones de opresión y facilitar la liberación (Vázquez Arena, 2008).

El Trabajo Social nace en el marco del proyecto hegemónico, blanco, heteronormativo y su proceso de configuración está impregnado por esa lógica capitalista, patriarcal, racista y colonial. Larisse Britos (2021) nos dice que un primer ejercicio de descolonización para construir un Trabajo Social otro —una currícula otra— es el reconocimiento de la colonización como un acontecimiento que operó para el genocidio físico, lingüístico, social, cultural, histórico y político de los pueblos no blancos en Abya Yala. Y que este proceso continúa. Esta continuidad se hace manifiesta en las diversas expresiones de las políticas de despojo: avance de las fronteras agrícola-ganadera para el desarrollo de la soja, los desalojos en contexto de extractivismo, la contaminación del suelo y el agua para el desarrollo del litio a partir de la aprobación del RIGI.⁷ Pero también en las practicas del chineo, las muertes evitables, los crímenes de

6. Huanca, Melany (2023). Programa Desiguales TV Pública. En: https://www.youtube.com/watch?v=4j5xtIYFb_g [Recuperado 25 de marzo de 2024].

7. El RIGI fue aprobado por la Ley 27.742 de Bases y Puntos de Partida en 2024. Este aplica a los propietarios de proyectos de inversión calificados y a proveedores de bienes y servicios. Es un régimen de incentivos para grandes inversiones que contempla beneficios fiscales, entre ellos: reducción de impuestos, devolución del IVA, estabilidad tributaria y aduanera por 30 años a los proyectos que se adhieran. Permite inversiones en sectores como petróleo, gas, minería, energías renovables, siderurgia, tecnología, infraestructura y turismo. El régimen se concentra únicamente en cuestiones económicas sin evaluar los efectos ambientales y su remediación. Poniendo en peligro los ecosistemas y la sostenibilidad de las comunidades donde se aplique, pero sobre todo la soberanía nacional.

odio, la criminalización de la pobreza y de la protesta, las migraciones forzosas, entre muchos diversos efectos. Por último, el desguace de instituciones estatales, centrales para el acceso a derechos, pero sobre todo para exigir procesos reparatorios al mismo Estado que los viola.

Cumes (2014) nos expresa que no se puede reflexionar sobre las violencias y las desigualdades del presente sino las pensamos desde la marca colonial que nos atraviesa. El genocidio inicial desarrolló métodos, técnicas y epistemologías de cómo matar al indio. Y son las mismas formas despiadadas, pero con distintos ropajes que se usarán luego de la conformación de los Estados Nación. No hubo rupturas, sino continuidades. Justificaciones jurídicas, sociales (el progreso, el desarrollo), naturalizaciones, ocultamientos de esta colonialidad moderna.

En este contexto de continuidades y rupturas coloniales, se da una lucha por significar el presente desde este lugar del mundo. Hermida (2017) nos dirá que es necesario problematizar dónde estamos, y desde donde pensamos, escribimos, enseñamos como el primer paso para una genealogía nustramericana que interpele las estructuras que nos oprimen y sobre las que nosotros vamos a intervenir. Y en esta lucha se producen y reproducen ejercicios epistemológicos, teóricos, políticos de borramiento de nuestra historia. Que oculta una realidad en movimiento y el despliegue de la potencialidad de los/as sujetos/as en el territorio en el pasado y en el presente (Valiente, 2021). Formas otras de sostener la vida, vínculos otros con la naturaleza, formas otras de resistencias y re-existencias, de abordar la economía, los problemas, de organizar las familias, las comunidades. La colectivización de la tierra, las estrategias comunales para el cuidado, la producción y cuidado de las semillas nativas, formas no extractivas de producción, estrategias colectivas para resolución de conflictos, la articulación de luchas en contra de la opresión son expresiones de horizontes emancipadores nuestros.

Este proceso de borramiento, ninguneo, minorización, naturalización, sostenimiento de un relato moderno involucra a las Universidades, y nos involucra como parte de la misma. Las universidades nacen en la modernidad con la propuesta de superación de la barbarie mediante la educación científica y racional para lograr el progreso humano. Y esta marca colonial está presente y se reactualiza de diferentes modos. Aunque en estos tiempos con mucha más fuerza, en tanto el avance de la ultraderecha ha puesto a las universidades en un escenario de disputa por validar las narrativas del avance del capital, por asociarla más que nunca a este proyecto. E invalidar cualquier alternativa y desacreditar cualquier conocimiento que fundamente alternativas políticas a las hegemónicas. Las universidades y sus vínculos con proyectos extractivistas, las universidades poniendo foco sobre todo en el desarrollo de tecnologías para el avance del proyecto extractivo del capital y no de la vida, o facciones

dentro de las universidades, apoyando el negacionismo de los pueblos preexistentes son algunos ejemplos.⁸

Mignolo (como se citó en Fernández Peychaux y Álvarez Ruiz, 2024) expresa que el conocimiento está cada vez más al servicio de valores y horizontes de vida corporativos, del desarrollo, del liberalismo y de una concepción de la naturaleza como objeto de conocimiento, dominación y explotación. Aunque al mismo tiempo se presentan intersticios desde donde se resiste y se instituyen espacios para repensar la universidad. Los movimientos sociales, docentes investigadores, estudiantes comprometidos han ido construyendo un acercamiento de las epistemes y saberes comunales, visibilizándolas a través de las tareas de extensión y comunitaria. Hacer ver las epistemes que se configuran en los territorios con intelectuales empíricos que nos están diciendo desde otras formas de hacer el mundo —conocimiento contado, cantado, gritado, bailado, ritualizado— sobre las causas estructurales de estos despojos.

REFLEXIONES FINALES

Estas violencias, expresión de pedagogías de la crueldad presentes en nuestro NOA, en Nuestramérica, como también las resistencias y las formas otras de sentipensar el mundo tienen que ser parte central de los debates sobre qué Trabajo Social queremos porque allí se juega qué trabajadoras/es sociales necesitamos formar para estos tiempos.

Los movimientos sociales, los feminismos del Sur, las/los pensadoras/res populares, comunales nos están mostrando epistemes que hacen visible las contradicciones entre capital-vida (Orozco, 2014) pero por sobre todo formas de politicidad que ponen en el centro la comunidad, lo colectivo. Nos están dando datos concretos de cómo las democracias, los derechos humanos, el Estado como producto de la colonia, tienen una falla de origen que hay que poder trastocar para cuidarlas. Aunque imperfectas, en ellas se configura la posibilidad de disputar sentidos y cuidar la vida. Como dice Lang, Machado Araoz y Rodríguez Ibáñez (2019) estas institucionalidades no son sustantivos, son

8. El Consejo Superior de la universidad de Tucumán aprobó por unanimidad en junio de 2024 un acta acuerdo entre el rector y el gobernador de Catamarca para volver a recibir el 40% de las regalías por la megaminería en el YMAD (Yacimiento Mineros Aguas del Dionisio). En: <https://www.laizquierdadiario.com/Fondos-mineros-el-MPE-y-la-Franja-Morada-al-servicio-del-extractivismo> [Recuperado 23 de abril de 2025]. En el año 2015 la Universidad Nacional de Jujuy firmó un convenio con YPF para trabajar de forma conjunta en el desarrollo de una planta para industrializar el litio. En: <https://www.todojujuy.com/jujuy/acuerdo-el-desarrollo-litio-n40776> [Recuperado 23 de abril de 2025].

relaciones sociales y es posible su transformación. La transformación social ha sido y es el horizonte del Trabajo Social. Será necesario poder repensarlo para no reproducir currículas ni prácticas profesionales colonizadoras.

Debemos incorporar en los debates de los cambios curriculares la emoción, los sentimientos, la ternura para romper con la razón instrumental en las currículas, en las aulas y en los territorios donde trabajamos. Ésta ha deshumanizado nuestras miradas y nuestras intervenciones o por lo menos las ha automatizado anteponiendo el método a los sentires de las personas con las que interactuamos.

Es necesario politizar nuestros aprendizajes en tanto, nada es sólo del orden de lo metodológico en Trabajo Social, sino que implica lo teórico, lo epistemológico, lo político, lo ético, lo afectivo. Otra división construida por la ciencia moderna (teoría-práctica) que llevamos y hemos reproducido en la estructuración de las currículas y en las pedagogías que usamos para enseñar también.

Espantarnos, afectarnos, ser profundamente humanas/os. Encarnar las currículas para que puedan sostener y constituir epistemologías de la esperanza (García Linera, 2022) o epistemologías de las dignidades (Mejías Sandía y Suarez Manríquez, 2019) que recuperen la idea de la interdependencia y la ecodependencia (Herrero, 2013) como premisas para aportar a la reproducción de la vida de las personas que tienen hoy sus vidas amenazadas.

El desafío entonces es la memoria de estas experiencias pasadas y actuales de estos procesos de diferenciación y racialización que operan en nuestros pueblos, pero también en nuestras subjetividades. Y que se expresan muchas veces en las políticas, en las instituciones que habitamos, en las que transitamos.

Por eso es importante recuperar la memoria de experiencias académicas otras y de las tramas comunitarias de los pueblos en Nuestramérica. De sus estrategias de luchas y re-existencias, de cuidados de sí y de los otros. Son estas experiencias, racionalidades, epistemes que aportan los pueblos de Abya Yala las que nos permitirán reorientar comprensiones y combates para construir currículas de Trabajo Social otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Lorde, Audre. (2003). *Sister outsider: Essays and speeches*. Berkeley, CA: Crossing Press.
En particular: The master's tools will never dismantle the master's house (pp. 110-113).
- Azpiroz Cleñan, Verónica. (28 de diciembre de 2021). El separatismo del INDEC en el censo de población. *Página 12*. En: <https://www.pagina12.com.ar/392108-el-separatismo-del-indec-en-el-censo-de-poblacion> [Recuperado 23 de abril de 2025].

- Britos, Larisse. (2021). *Hacia un Trabajo Social Decolonial* [Ponencia]. I Ciclo de Trabajo Social y Descolonialidad. Organizado por la Red Tejidos Interculturales y Descoloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño, llevado a cabo los días 9, 16 y 23 de noviembre de 2025. Modalidad Virtual.
- Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feministas Siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias, Madrid. Recuperado de <https://porunavidavivible.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Castro Gómez, Santiago. (2014). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Palermo, Zulma (compiladora), *Des/descolonizar la universidad*. CABA, Del Signo.
- Cumes, Aura. (2014). *La “india” como “sirvienta”: Servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala* [Tesis Doctoral]. CIESAS, México.
- Cruz Hernández & Delmy Tania. (2016). Una mirada muy otra a los territorios- Cuerpos femeninos. *SOLAR, Revista de Filosofía Iberoamericana, Año 12, Vol. 12-1*, pp. 56-71.
- Fernández, Luciana & Verón Ponce, Belén. (2022). Tejer la seda, tejer resistencias: otras maneras de sentir, habitar y defender el territorio en el Dpto. Ancasti, Catamarca. *Tejiendo la PIRKA. Volumen 20*. Cuadernos de Trabajo del Centro Internacional de Investigación PIRKA-Políticas, culturas y artes de hacer. Cali, Colombia.
- Fernández Peychaux, Diego & Álvarez Ruiz, Fermín. (6 de febrero de 2024). “No podemos decolonizar la universidad pero sí hacer trabajo decolonial en las universidades” [Entrevista a Walter Mignolo]. *Revista BORDES*, (32), pp. 7-26. Disponible en: <http://revistabordes.unpaz.edu.ar/no-podemos-decolonizar-la-universidad-pero-si-hacer-trabajo-decolonial-en-las-universidades/>
- Gago, Verónica. (2015). *Silvia Rivera Cusicanqui. Contra el colonialismo interno*. Revista Anfibia, UNSAM. En <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/contra-el-colonialismo-interno/> [Recuperado el 20/03/2017].
- García Linera, Álvaro. (2022). *La política como disputa de las esperanzas*. CLACSO.
- Greenpeace. (2024). *Los desmontes en el norte superaron las 100.000 hectáreas en lo que va del año*. En: <https://www.greenpeace.org/argentina/story/problemas/bosques/los-desmontes-en-el-norte-superaron-las-100-000-hectareas-en-lo-que-va-del-ano/>
- Greenpeace. (2021). *Informe Anual de deforestación*. En: <https://www.greenpeace.org/argentina/story/problemas/bosques/preocupante-aumento-de-la-deforestacion-ilegal-en-el-norte-argentino/>
- Hermida, María E. (2017). Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal. *RevIISE, Vol. 9, N° 9*, pp.127-145.

- Herrero, Yayo. (2013). Miradas ecofeministas para transitar un mundo justo y sostenible. *REC Revista de Economía Crítica*, N°16, pp. 278-307.
- Isac, Rosa & Canevari, Cecilia. (2019). Tiempos modernos. Mujeres, violencias y derechos en Santiago del Estero. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja*, N° 20, julio-noviembre 2018, pp. 65-94. Buenos Aires, Argentina.
- Quiroga Díaz, Natalia & Gago, Verónica. (2015). Los comunes en femenino. Cuerpo y poder ante la expropiación de las economías para la vida. *Revista Economía y Sociedad*, Vol. 19, N° 45, pp. 1-18. En: www.revistas.una.ac.cr/economia
- Landgbhen, Lorenzo & García, Patricia. (2021). Cronología de un conflicto de tierras en Santiago del Estero. El caso de Piruaj Bajo y Vilmer, Departamento Copo (Caso Land Matrix N°6848). En Simon, Martin Pablo et al., *El acaparamiento de la tierra desde adentro. Dossier N°2*. Editorial Fundapaz.
- Lang, Miriam; Machado Aráoz; Horacio & Rodríguez Ibáñez, Mario. (2019). Trascender la modernidad capitalista para re-existir Reflexiones sobre derechos, democracia y bienestar en el contexto de las nuevas derechas. En Gabbert, Karin & Lang, Miriam (Editoras), *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad* (pp. 343-386). Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala.
- Martínez, Ana Teresa. (2013). *Cultura, Sociedad y Poder en Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero*. EDUNSE Editorial Universitaria.
- Mejías Sandia, Carlos & Suarez Manríquez, Pablo. (2019). Las dignidades como nuevas epistemologías liberadoras-descolonizadoras del y los Trabajos Sociales otros. *Revista Cátedra Paralela*, N°16. En: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/18070> [Recuperado 30/03/2024].
- Observatorio MuMaLá. Mujeres, disidencias, derechos. (2024). *Registro Nacional de Femicidios, Femicidios Vinculados, Trans/Travesticidios, lesbicidios y otras muertes violentas*. En: <https://libresdelsur.org.ar/wp-content/uploads/Registro-femicidios-Observatorio-Nacional-MuMaLa-29-de-junio-2024.docx.pdf> [Recuperado 8/10/2024].
- Pérez Orozco, Amaia. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Pragier, Deborah. (2019). Comunidades indígenas frente a la explotación de litio en sus territorios: contextos similares, respuestas distintas. *Polis*, Vol. 18, N° 52. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2019-n52-1368>
- Segato, Rita. (2014). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. *Revista Estudos Feministas*, Vol. 22, N° 2, mayo-agosto, pp. 593-616 Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.

- Segato, Rita. (2023). *Jujuy: de vilcas y de dueños. La conquistualidad permanente*. Revista Anfibia, UNSAM. En <https://www.revistaanfibia.com/jujuy-de-vilcas-y-dueños/> [Recuperado el 12/10/2024].
- Solá Álvarez, Marian. (2022). *Praxis ecofeministas y conflictos socioambientales en torno a la megaminería Reflexiones a partir de la resistencia a la explotación el Cerro Famatina (La Rioja, Argentina)*. Mundo Urbano, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Toledo López, Virginia; García Battán, Jimena & Pereyra, Horacio (2020). Transformaciones territoriales y conflictos por el uso de agrotóxicos en Santiago del Estero (2001-2018). *Revista Administración Pública y Sociedad*, N° 10, julio-diciembre, pp. 18-35. UNC.
- Tzul Tzul, Gladys. (2015). Mujeres indígenas: Historias de la reproducción de la vida en Guatemala. Una reflexión a partir de la visita de Silvia Federici. *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 22, marzo-agosto, pp. 91-99. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Puebla, México
- Valiente, Silvia. (2021). Encubrimiento del sujeto y memoria del territorio en contextos de despojo. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*. Año 12, Núm. 18, enero-junio, pp. 119-151.
- Vázquez Arena, Gerardo. (2008). *Pensamientos "otros" (re)pensar(nos) intercultural y decolonialmente*. Revista Otros Logos. CEAPEDI, Universidad Nacional del Comahue.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

YAMILE EDITH BORDA PÉREZ¹

LEIDY JOHANNA RODRÍGUEZ HIGUERA²

INTRODUCCIÓN

La formación de trabajadores sociales en Colombia, motiva reflexionar sobre la descolonización de la educación ambiental crítica, dados los conflictos socioambientales de los territorios y la responsabilidad ético-política para forjar relaciones con la naturaleza. Por ello, categorías clave como saberes, educación, ambiente, cultura, territorio y participación se analizan desde la relación con la formación profesional que tiene como desafío principal la revisión de las perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas que surgen desde las experiencias de aprendizaje y la proyección de propuestas curriculares posibles.

Este trabajo aborda la formación profesional tradicional en Trabajo Social en Colombia, enfocándose inicialmente en el análisis de la estructura curricular de diversas unidades académicas y las rutas de formación diseñadas para articular la educación ambiental crítica. En una segunda instancia, se presentan fundamentos teóricos que respaldan la necesidad de transitar hacia una descolonización en la educación ambiental desde el Trabajo social. Finalmente, se proponen estrategias orientadas a fortalecer la formación desde una perspectiva de saberes diversos, promoviendo así una construcción teórica y epistemológica que responda a los desafíos socioambientales contemporáneos. Este enfo-

1. Doctoranda en Desarrollo sostenible. Magíster en desarrollo sostenible y medio ambiente. Magíster en salud mental comunitaria. Trabajadora social. Investigadora Grupo Sociedad, Cultura, desarrollo comunitario y familia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Integrante de la Red Nacional de Trabajo Social Intercultural y Decolonial.

2. Doctoranda en Administración para la Sostenibilidad. Magíster en TIC para la educación, Magíster en Educación con énfasis en Educación Superior, Magíster en Orientación Educativa Familiar, Trabajadora social. Investigadora Grupo sociedad, cultura desarrollo comunitario y familia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

que también contempla la relación con la naturaleza, el cuidado de los bienes comunes, la valorización cultural y territorial, así como la participación comunitaria, con el fin de desarrollar metodologías otras que impulsen la autonomía, el liderazgo colectivo y la co construcción de conocimiento.

AVANCES HACIA UNA FORMACIÓN CRÍTICA, CONTEXTUALIZADA Y ECO-SITUADA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL EN COLOMBIA

Desde los años noventa, diversos procesos de revisión curricular han emergido en América Latina y el Caribe con el fin de cuestionar los modelos eurocéntricos que históricamente han dominado la formación del trabajo social. En este contexto, los programas colombianos han comenzado a integrar enfoques interculturales, participativos y socioambientales que reconocen el territorio, las luchas sociales, las diversidades culturales y la crisis ecológica como dimensiones clave del saber disciplinar.

Históricamente, la formación de trabajadores sociales en Colombia en instituciones públicas como privadas; priorizando los métodos de intervención, la investigación y una estructura interdisciplinar que acompaña los procesos de transformación social. No obstante, aún persisten tensiones derivadas de la imposición de modelos teóricos y metodológicos ajenos al contexto latinoamericano, lo que ha motivado la revisión crítica de la relación sujeto-objeto y la reivindicación de los saberes comunitarios.

El enfoque positivista y los paradigmas asistencialistas han dejado una huella significativa en los planes de estudio, reproduciendo una visión única del conocimiento. Frente a ello, la “colonialidad del saber” (Quijano, 2000) permite identificar cómo esta racionalidad moderna ha desplazado las epistemes locales. En respuesta, se han impulsado nuevas aperturas epistemológicas que valoran los saberes situados y contextuales.

Actualmente, Colombia cuenta con 75 programas activos de Trabajo Social según el SNIES, de los cuales 17 están acreditados por alta calidad. Estos programas se distribuyen en diferentes regiones del país, permitiendo una aproximación territorializada a las realidades locales. La diversidad geográfica influye en las rutas de formación, las cuales se organizan en varias dimensiones clave:

1. Teoría y epistemología: Se integran fundamentos del pensamiento social, incluyendo cursos centrados en el positivismo, materialismo histórico, complejidad y epistemologías del sur. Aunque predominan los enfoques positivistas y hermenéuticos, hay una transición hacia lo crítico como base para teorías descolonizadoras.
2. Metodologías de intervención: Se abordan diversas formas de intervención (individual, grupal, comunitaria) y se valoran las prácticas como espacios de articulación entre teoría y contexto.

3. Investigación: Si bien muchos planes se mantienen en paradigmas tradicionales, algunos programas avanzan hacia metodologías críticas a través de laboratorios comunitarios de investigación enfocados en la participación.
4. Interdisciplinariedad: Cursos en sociología, economía, derecho, política, demografía y género, entre otros, fortalecen el enfoque integral y permiten analizar la complejidad de la cuestión social.
5. Educación ambiental crítica: Algunas unidades académicas han incorporado cursos que abordan problemáticas ecológicas desde una perspectiva crítica, como geografía ambiental, ecología, cultura y saberes, educación popular y participación comunitaria.

Estos elementos reflejan un tránsito hacia una formación eco-situada que cuestiona la hegemonía epistémica, y que, desde las epistemologías del sur (De Sousa Santos), apuesta por una reconstrucción de prácticas arraigadas en los territorios. La educación ambiental crítica, en este marco, se propone como una vía para conectar saberes ecológicos locales con la acción profesional, generando respuestas transformadoras frente a los desafíos sociales y ambientales actuales.

La incorporación de estos enfoques enfrenta aún retos estructurales como la rigidez curricular y la resistencia institucional. Sin embargo, los avances evidencian una voluntad creciente de resignificar el trabajo social desde paradigmas más inclusivos, críticos y comprometidos con la justicia socioambiental.

DEL TRABAJO SOCIAL ARTICULADO A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA, APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS

Durante los últimos años, las crisis ambientales se han hecho más evidentes. Diferentes estudios han encontrado las causas en “el uso de fuentes energéticas no biodegradables, la sociedad de masas, el proceso acelerado de industrialización y el agotamiento de los bienes naturales” (Mercado y Ruiz, 2006, p. 195). Dichos factores han provocado múltiples conflictos sociales relacionados con la administración y gestión de la naturaleza, la apropiación de ecosistemas y el uso de la tierra, afectando tanto a comunidades específicas como a la humanidad en general, dadas las transformaciones de la relación de los sujetos con la naturaleza y de los sujetos entre sí.

Lo anterior, dado que la neoliberalización de la naturaleza, tal como lo plantea Ávila-García (2015):

[...] se relaciona con la privatización y el despojo de los recursos naturales y los bienes comunes (ríos, lagos, acuíferos, mares); la fragmentación de los ecosistemas y la de-

vastación ambiental; así como con la mercantilización de los recursos naturales y los “servicios ambientales”; y la socialización de los costos ambientales. (p. 19)

Es por ello, que implementar un paradigma de educación ambiental crítico pueda ser propuesto desde el Trabajo Social para la generación de prácticas transformadoras que ante los desafíos de las crisis ambientales den lugar a procesos de educación ambiental relacionales, en tanto la educación se constituye en una herramienta transformadora para promover comportamientos concientes sobre la relación entre la humanidad y la naturaleza, especialmente en el escenario urbano, donde se producen la mayoría de las problemáticas ambientales que repercuten en las comunidades de las áreas rurales.

Pensar en una educación o pedagogía cuyo eje conector sea el ambiente, y que permita formar sujetos más conscientes de su entorno físico y simbólico, requiere problematizar también la manera en la que se produce el conocimiento en los contextos educativos. Al respecto, diferentes autores (Skliar, 2000; Fernández, 2008; Romero, 2011; Zemelman como se citó en Rivas, 2005) han planteado que los escenarios educativos tradicionales, se han erigido sobre pensamientos coloniales fundados en la idea de neutralidad científica y objetividad. Lo que, bajo el lema de la educación universal, ha promovido “la eliminación de las diferencias justificando clasificaciones y desvalorizando algunas identidades que no se adaptaban al modelo propuesto e impuesto” (Fernández, 2008, p. 341).

Se da lugar entonces a prácticas comunitarias en los territorios de preservación ambiental donde se co-construyen saberes ancestrales, populares y se generan prácticas sociales y culturales; a pesar de que la visión reduccionista del territorio a metros cuadrados o hectáreas, ampliándose la mirada a los imaginarios, los procesos de construcción mítica y ancestral de los tejidos de sentidos y significaciones que las comunidades van elaborando en sus modos de habitar la tierra, pues no se comprende el territorio sin gente y por lo tanto sin cultura; lo que lleva a la construcción de una identidad; donde los flujos de vivencias van dejando huellas, marcas y tatuajes que a su vez se mueven, van y vienen, configurando narraciones e historias de vida que muestran respeto, responsabilidad, solidaridad, cooperación y diferencia (Escobar, 2012).

Es el territorio entonces, donde la importancia de la vida, la cultura, la identidad y los procesos de participación propenden por el cuidado de los recursos naturales especialmente el agua desde el reencuentro de lo real y lo simbólico, en la resignificación del mundo y la naturaleza, en un entramado de relaciones de otredad y de saberes donde se reconfigura el ser, se reconstituyen identidades, y se conciben nuevos actores sociales en una política de la diferencia guiada por un deseo de saber y de justicia, en la reapropiación social del mundo y de la naturaleza (Leff, 2012) lo cual lleva a la convivencia en el disenso, la diferencia y la otredad.

La interculturalidad crítica no se limita a incluir lo “otro” en el discurso oficial, sino que transforma las lógicas de enseñanza-aprendizaje desde el reconocimiento del conflicto, la otredad y la diferencia. En lugar de imponer contenidos, se parte del diálogo de saberes (De Sousa Santos, 2010), legitimando conocimientos comunitarios, ancestrales y populares. Territorializar el conocimiento implica resignificar el currículo desde las experiencias concretas de los pueblos, reconociendo su agencia epistémica. En este contexto, la educación ambiental crítica permite vincular las luchas por el territorio con una pedagogía descolonizadora, promoviendo prácticas sostenibles, equitativas y profundamente contextualizadas en la biodiversidad cultural y ecológica de la región.

RETOS Y DESAFÍOS DEL TRABAJO SOCIAL EN CLAVE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA

Persisten barreras como la rigidez curricular, el racismo estructural, el clasismo académico y la resistencia de sectores institucionales a cuestionar la hegemonía epistemológica. La descolonización exige no sólo incluir nuevos contenidos, sino transformar el paradigma que sustenta la educación. Es vital fortalecer alianzas con movimientos sociales, comunidades, pueblos indígenas y redes de saber popular. En este camino, la educación ambiental crítica es una herramienta potente para conectar los saberes ecológicos locales con la acción profesional del trabajo social, desde una praxis comprometida con la vida, el territorio, la dignidad y la autodeterminación de los pueblos.

El Trabajo Social, con su enfoque en la justicia social, la equidad y el empoderamiento comunitario, tiene un papel fundamental en la educación ambiental crítica. Sin embargo, también enfrenta retos y desafíos significativos en este campo:

Un reto crucial es la descolonización del conocimiento dentro de la propia práctica del Trabajo Social. Esto implica cuestionar y transformar las perspectivas eurocéntricas y modernistas que pueden influir en la forma en que los trabajadores sociales comprenden y abordan las problemáticas socioambientales. Se requiere un esfuerzo consciente para valorar y priorizar los saberes locales, ancestrales e indígenas, reconociendo su validez y pertinencia en la construcción de soluciones sostenibles.

Construir saberes dado que la educación ambiental crítica reconoce que las problemáticas ambientales están intrínsecamente ligadas a relaciones de poder desiguales y a conflictos socioambientales. El Trabajo Social debe estar preparado para analizar y abordar estas dimensiones, visibilizando las injusticias ambientales, apoyando a las comunidades en la defensa de sus derechos y promoviendo la resolución pacífica de conflictos. Esto puede implicar trabajar en contextos de alta complejidad y tensión social.

La promoción del diálogo intercultural es un desafío constante. El Trabajo Social debe facilitar espacios de encuentro y aprendizaje mutuo entre diferentes culturas y sa-

beres, reconociendo la diversidad de cosmovisiones, valores y prácticas en relación con el ambiente. Esto requiere sensibilidad cultural, escucha activa y la capacidad de construir puentes entre el conocimiento científico y los saberes tradicionales.

Para enfrentar estos retos, es fundamental fortalecer la formación de los trabajadores sociales en temas de educación ambiental crítica, ecología política, interculturalidad, participación, educación popular, territorio y desarrollo comunitario. Además, se requiere promover la práctica reflexiva, donde los profesionales puedan analizar críticamente su propio rol, sus supuestos y sus intervenciones, buscando constantemente mejorar su desempeño y su compromiso ético-político.

APERTURAS REFLEXIVAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL COMO APOORTE EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA

Generar diálogos desde el Trabajo Social en clave de educación ambiental crítica, permite conceptualizarlo como aquel que promueve a partir del diálogo intercultural y el análisis de problemáticas socioambientales, la importancia de los saberes respecto a la relación que se establece con la naturaleza, la justicia ambiental y la construcción de procesos participativos con las comunidades y las otredades con miras a establecer procesos de educación social ambiental que promueva prácticas de cuidado y relacionamiento con los recursos naturales, ancestrales, culturales de los territorios y que aportan al respeto por la vida y el tejido de nuevos escenarios de transformación social.

Se fundamenta en el Paradigma de educación ambiental crítica, que está en proceso de consolidación teórica y epistemológica dando cuenta con ello a nuevas prácticas de comprensión de los cambios de la sociedad actual y la crisis ambiental vivida a nivel mundial demandan la puesta en marcha de prácticas educativas transformadoras e, incluso, en palabras de Zemelman y Quintar, de un nuevo contrato social en la educación.

Finalmente, la construcción de currículos con rutas de formación en educación ambiental para el Trabajo Social es posible cuando se da importancia a escenarios de formación bien sea desde la denominación y estructura de cursos con categorías asociadas a educación popular, interculturalidad, territorio, análisis de coyunturas, conflictos sociales y medioambientales, epistemología de la naturaleza, así como a la generación de diálogos de saberes que aporten en el posicionamiento de este paradigma de aprendizaje y la lógica de armonización y establecimiento de nuevas formas de relación con la naturaleza.

Este capítulo ha problematizado la formación del trabajo social desde una mirada crítico-decolonial y socioambiental, situada en los contextos de formación en Colombia. Se evidencian avances significativos en la incorporación de saberes territoriales y prácticas educativas alternativas, pero también se identifican tensiones estructurales y episte-

mológicas que deben ser debatidas con profundidad. Queda pendiente profundizar en estrategias pedagógicas que subviertan la colonialidad del saber y posicionen la interculturalidad crítica y la educación ambiental crítica como ejes transversales de la formación profesional, desde las propias luchas, memorias, territorios y narrativas de vida.

REFERENCIAS

- Ávila-García, P. (2015). Hacia una ecología política del agua en Latinoamérica. *Revista de Estudios Sociales*, (55), pp. 18-31. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/index>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce-https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y naturaleza del lugar. ¿Globalización o pos-desarrollo? En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 108-138). CLACSO, Buenos Aires. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/201007080451007_escobar.pdf
- Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720035631/29Ferna.pdf>
- Habermas, J. (1988). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos. <https://epistemologiauv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/64849213-habermas-jurgen-1967-la-logica-de-las-ciencias-sociales-130217190311-phapp02.pdf>
- Leff, E. (2012) La Complejidad Ambiental. *Polis [En línea]*, 16 | 2007, Publicado el 31 julio 2012, consultado el 19 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4605>
- Mercado Maldonado, A., & Ruiz González, A. (2006). El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo. *Espacios Públicos*, 9(18), pp. 194-213. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601813.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 162, pp. 201-220. En <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Skliar, Carlos, (2010), Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, N° 56, enero-abril, pp. 101-111. Medellín, Uni-

versidad de Antioquia, Facultad de Educación. En <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/9824>

Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), pp. 113-140. En <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SUA FASE DE DESCOLONIZAÇÃO

ADRIANA REGINA VETTORAZZI SCHMITT¹

HELDER BOSKA DE MORAES SARMENTO²

HELENA BELCHIOR ROCHA³

EDUARDO JOSÉ DA SILVA TOMÉ MARQUES⁴

INTRODUÇÃO

O texto analisa a internacionalização da educação em três fases interligadas: a educação internacional (mobilidade acadêmica medieval), a neoliberal (anos 1990, alinhada ao capitalismo) e a decolonial pós-2015, impulsionada por movimentos como Rhodes Must Fall. Objetiva demonstrar como essas fases refletem disputas políticas e propõem a perspectiva decolonial como ruptura antirracista, integrando saberes subalternizados e justiça cognitiva contra o epistemicídio.

Com base na pesquisa em curso e a partir dos autores aqui referenciados, identificamos que a internacionalização da educação, tal como a conhecemos atualmente, não constitui um fenômeno linear. Ao contrário, desdobra-se em três fases interligadas, que coexistem e se influenciam mutuamente, ainda que tenham emergido em contextos históricos distintos.

1. Doutora em Educação e mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Brasil (IFSC).

2. Doutor e mestre em Serviço Social. Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPSS/UFSC), em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

3. Doutora em Serviço Social. Professora Auxiliar no Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, subdiretora do Laboratório de Competências Transversais e investigadora integrada do CIES-Iscte, em Lisboa, Portugal.

4. Doutor e Mestre em Serviço Social. Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade dos Açores (UAC), em Ponta Delgada, Portugal.

A primeira fase, denominada Educação Internacional, remonta ao cosmopolitismo medieval, marcado pela mobilidade de estudantes e professores entre as universidades europeias, como Bolonha e Paris, em busca de conhecimento universalizado sob a égide da escolástica.

A segunda fase, ainda hegemônica, corresponde à Internacionalização Neoliberal da Educação Superior, consolidada na década de 1990 e teorizada por autores como Jane Knight e Hans de Wit (2004). Nesse modelo, a educação é reconfigurada como mercadoria, alinhada à lógica capitalista de acumulação, globalização de mercados e métricas de produtividade acadêmica —um processo que, segundo Marginson (2023), reforçou assimetrias entre o Norte e o Sul Global.

A terceira fase, contudo, emerge como ruptura: a Virada Decolonial pós-2015, catalisada pelo movimento Rhodes Must Fall na África do Sul. Esse protesto, que derrubou estátuas de Cecil Rhodes e demandou a descolonização curricular, transcendeu fronteiras, articulando vozes críticas do Sul Global em torno da recusa ao epistemicídio e à colonialidade do saber (Heleta; Chasi, 2023). Para pensadores como Walter Dignolo (2017), essa fase representa um projeto epistemológico insurgente, fundamentado no “pensamento fronteiro” e na desobediência às estruturas eurocêtricas que historicamente hierarquizaram conhecimentos.

Neste artigo, argumenta-se que a internacionalização, em sua fase decolonial, redefine-se como prática crítica e comparativa, oposta à comercialização do conhecimento. Inspirada no Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) —rede latino-americana que, desde os anos 1990, denuncia a “colonialidade do poder” (Quijano, 2000)— e em teóricos africanos como Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2018), que cunhou o termo *epistemicídio*, essa abordagem prioriza a integração de saberes subalternizados e a justiça cognitiva. Trata-se, portanto, de um movimento que não apenas questiona a mercantilização da educação, mas propõe alternativas radicais: uma internacionalização anti-racista, anti-hegemônica e comprometida com a equidade, capaz de transformar salas de aula, currículos e políticas em espaços de reparação histórica.

Ao analisar essas três fases, busca-se demonstrar como a educação, longe de ser neutra, reflete e reproduz lutas políticas mais amplas —mas também como pode tornar-se ferramenta de libertação, tal como propõem os movimentos decoloniais.

COMPREENDENDO A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para uma abordagem adequada da internacionalização da Educação e da internacionalização da Educação Superior, é fundamental reconhecer que ambas se desdobram em três fases distintas.

A educação internacional é um termo que precede o conceito de internacionalização e foi amplamente utilizado antes dos anos 1980. Está associado a atividades como mobilidade acadêmica, intercâmbios educacionais e cooperação técnica desde os tempos medievais e cosmopolitas. Conforme destacado por Knight (2004, p. 9), “antes dessa época, educação internacional era o termo preferido e ainda é em alguns países”. No entanto, a educação internacional, foi um termo que gradualmente foi substituído por “internacionalização” bifurcando-se no contexto mais amplo como internacionalização da educação e no mais restrito como do ensino superior, especialmente a partir da década de 1990, quando ganhou maior relevância no debate acadêmico e político.

Já a internacionalização da educação como um conceito mais amplo. Para Knight (2004), o escopo da internacionalização da educação abrange todos os níveis educacionais (básico, técnico, superior) e modalidades (formal, não formal, informal). Tem como objetivo central promover o intercâmbio cultural, competências globais e cidadania planetária desde a infância até a educação de adultos. Algumas práticas exemplares podem ser os programas de intercâmbio estudantil no ensino médio, a integração de temas globais (ex: sustentabilidade, direitos humanos, cidadania global) em currículos escolares, política, comércio, provedores e as parcerias internacionais para formação em uma gama imensa de cursos.

Já a definição de internacionalização do ensino superior, é apresentada de forma clara e abrangente: “A internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou entrega da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11). Essa definição, proposta por Jane Knight, enfatiza a integração sustentável da dimensão internacional em todos os aspectos da educação, desde o currículo até a pesquisa e os serviços prestados pelas instituições, nos cursos superiores. O foco central da internacionalização do ensino superior é definido como um processo dinâmico e contínuo. Para Knight (1994) a definição foi atualizada para refletir as mudanças no cenário global, incluindo a importância do nível nacional/setorial e a diversidade de provedores de educação. A internacionalização do ensino superior, portanto, não se limita a atividades isoladas, como intercâmbios ou parcerias, mas envolve a incorporação de uma perspectiva global em todas as funções e objetivos das instituições de ensino superior, visando preparar estudantes e acadêmicos “em casa at home” ou “em mobilidade” para um mundo cada vez mais interconectado. Essa modalidade de internacionalização só é eficaz quando há um comprometimento institucional robusto, que inclua planejamento estratégico e corresponsável, currículo internacional e o engajamento ativo da comunidade acadêmica.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990: UM MODELO ALINHADO AO CAPITALISMO E À GLOBALIZAÇÃO

A internacionalização da educação superior, tal como conceituada na década de 1990, representa um marco significativo no desenvolvimento das políticas e práticas educacionais globais. Autores norte-americanos, como Jane Knight e Hans de Wit, foram pioneiros na elaboração de definições e estratégias que moldaram a internacionalização como um processo integrado e sistemático. Essa fase, ainda fortemente presente em muitas instituições de ensino superior ao redor do mundo, está profundamente alinhada ao modelo capitalista de acumulação de capital, à globalização e à mobilidade digital, refletindo as transformações econômicas, sociais e tecnológicas da época (Marginson, 2023).

O CONTEXTO DA DÉCADA DE 1990: GLOBALIZAÇÃO E CAPITALISMO

A década de 1990 foi marcada por um cenário global de intensa globalização econômica e cultural, impulsionada pelo avanço das tecnologias de comunicação e pela consolidação de mercados globais. Nesse contexto, a educação superior não ficou imune às mudanças. A internacionalização passou a ser vista como uma estratégia para fortalecer a competitividade das instituições de ensino no mercado global, atraindo estudantes internacionais, estabelecendo parcerias transnacionais e promovendo a mobilidade acadêmica. Esse movimento foi profundamente influenciado pelo modelo capitalista e neoliberal, que passou a enxergar a educação como um setor de serviços, potencialmente lucrativo e estratégico para a geração de capital intelectual, financeiro e competitivo no mercado global.

Jane Knight (1994, p. 11), em sua definição seminal descreveu a internacionalização como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global às funções de ensino, pesquisa e serviço das instituições de ensino superior”. Essa definição reflete a visão de que a internacionalização não se limita a atividades isoladas, como intercâmbios estudantis, mas deve ser incorporada de forma sistêmica e estratégica nas instituições e alinhar-se às demandas do mundo globalizado.

Embora Jane Knight reconheça a importância de uma dimensão intercultural na internacionalização da educação superior, sua formulação insere-se em um quadro funcionalista, voltado para a aquisição de competências globais úteis à empregabilidade e à inserção em mercados internacionais. Nesse sentido, é importante citar que “a interculturalidade crítica difere da visão capitalista”. A interculturalidade é concebida como uma habilidade instrumental, passível de ser mensurada e treinada, que visa preparar o sujeito para adaptar-se a contextos diversos —o que, na prática, tende a reforçar processos de

assimilação cultural e a reprodução da hegemonia epistêmica do Norte Global. Em contraste, a interculturalidade crítica, formulada por autores decoloniais, parte da recusa de hierarquias coloniais do saber e propõe o diálogo horizontal entre epistemologias. Trata-se de um paradigma que valoriza a escuta ativa e o reconhecimento da legitimidade de saberes historicamente marginalizados, não como objetos de integração no sistema dominante, mas como fundamentos para uma justiça cognitiva. Essa visão busca transformar a educação em um espaço emancipador, comprometido com a pluralidade epistêmica, com a reparação histórica e a valorização dos povos originários e locais.

Hans de Wit et al. (2015, Executive Summary, p. 5) ampliaram essa perspectiva, enfatizando a intencionalidade institucional na internacionalização como “o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global... a fim de fomentar a qualidade... e dar uma contribuição significativa à sociedade”. Contudo, essa visão é contestada por perspectivas decoloniais, que defendem a desconstrução de paradigmas eurocêtricos para uma internacionalização centrada na equidade epistêmica.

ALINHAMENTO AO MODELO CAPITALISTA

A internacionalização da educação superior na década de 1990 estava intrinsecamente ligada ao modelo capitalista de acumulação de capital. As instituições de ensino passaram a adotar uma abordagem mais comercial, buscando atrair estudantes internacionais que pagavam taxas mais altas, estabelecendo programas de dupla diplomação e expandindo suas operações para outros países por meio de campi filiais. Essa mercantilização da educação foi impulsionada pela redução de investimentos públicos no setor educacional, especialmente em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, o que levou as universidades a buscar fontes alternativas de receita.

Além disso, a internacionalização foi vista como uma forma de fortalecer a competitividade econômica dos países. Ao formar profissionais com habilidades globais e conhecimentos interculturais, as instituições de ensino superior contribuíam para a inserção de seus países na economia globalizada. Essa lógica capitalista também se refletia na ênfase em rankings universitários e na busca por prestígio internacional, que se tornaram indicadores de sucesso e qualidade, sendo utilizados cada vez mais para atrair estudantes do Sul Global para o Norte e Ocidente.

A MOBILIDADE DIGITAL E A GLOBALIZAÇÃO

Outro aspecto fundamental da internacionalização na década de 1990 foi o impacto da mobilidade digital. O avanço da internet e das tecnologias de comunicação

permitiu que as instituições de ensino superior expandissem suas fronteiras de atuação, oferecendo cursos à distância e programas online para estudantes em diferentes partes do mundo. Essa digitalização da educação não apenas facilitou a mobilidade acadêmica, mas também abriu novas oportunidades para a comercialização de serviços educacionais nem sempre condizentes com a real função da educação, educar com qualidade e responsabilidade social.

A globalização, por sua vez, trouxe consigo a necessidade de preparar os estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais interconectado e competitivo. A internacionalização da educação superior passou a ser vista como uma forma de desenvolver competências globais, como a capacidade de trabalhar em equipes multiculturais, a fluência em idiomas estrangeiros e a compreensão de questões internacionais. Essas habilidades passaram a ser consideradas essenciais para o sucesso profissional em um mundo globalizado.

CRÍTICAS E LIMITAÇÕES

Apesar dos avanços trazidos pela internacionalização na década de 1990, esse modelo também recebeu críticas significativas. Uma das principais críticas é que ele reforçou desigualdades globais, privilegiando instituições de países desenvolvidos em detrimento das do Sul Global. Além disso, a ênfase excessiva na mercantilização da educação levou a uma perda de foco nos valores acadêmicos e sociais, como a promoção da equidade e da justiça social.

Outra crítica é que a internacionalização, ao se alinhar ao modelo capitalista, acabou por reproduzir lógicas de exploração e dominação, especialmente em relação aos estudantes internacionais, que muitas vezes enfrentam desafios como altas taxas de matrícula, dificuldades de adaptação cultural e exploração no mercado de trabalho. Essas questões destacam a necessidade de repensar a internacionalização de forma mais crítica e inclusiva.

Pode-se inferir que, a internacionalização da educação superior na década de 1990 representou um avanço importante na integração de uma dimensão global às instituições de ensino. Contudo, à medida que avançamos para o futuro, é essencial refletir sobre como a internacionalização pode ser reorientada para promover valores como a equidade, a justiça social e a cooperação global, em vez de reforçar desigualdades e lógicas de mercado. A internacionalização da educação superior deve ser um processo que beneficie a todos, e não apenas uma ferramenta de acumulação de capital.

A TERCEIRA FASE DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E O IMPACTO DO MOVIMENTO “RHODES MUST FALL”

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES PÓS-2015

É importante destacar que a ruptura decolonial começou a se delinear a partir de meados do século XX, com o surgimento de autores como Mignolo e Castro-Gómez e o envolvimento com outros pesquisadores ligados ao Modernidade/Colonialidade (M/C), projeto e grupo de pensamento crítico latino-americano, e ganhou novo fôlego em escala global a partir de 2015, com o movimento Rhodes Must Fall na África do Sul (que será explicado a seguir). Tradicionalmente vinculada à mobilidade acadêmica e à cooperação institucional orientadas por paradigmas eurocêtricos, a internacionalização da educação tem passado, desde então, por um processo de reconfiguração crítica. O movimento Rhodes Must Fall, ao ultrapassar fronteiras nacionais, desencadeou um debate global sobre a colonialidade do saber, reunindo vozes do Sul Global em defesa da educação como bem público e da desconstrução das hierarquias epistemológicas (Heleta & Chasi, 2023, pp. 269-270).

Essa terceira fase da internacionalização, sustentada por perspectivas decoloniais, desafia estruturas de poder historicamente consolidadas e propõe alternativas ancoradas na pluralidade epistêmica e na justiça cognitiva.

CONTEXTO HISTÓRICO E O MARCO DO MOVIMENTO RHODES MUST FALL

O movimento Rhodes Must Fall emergiu em 2015 na Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul, como resposta à permanência de símbolos coloniais, como a estátua de Cecil Rhodes. Mais do que uma demanda por remoção de monumentos, o movimento questionou a estrutura epistemológica das instituições educacionais, denunciando a marginalização de saberes africanos e a perpetuação de currículos eurocêtricos (Heleta, 2018, p. 45). Ao vincular a descolonização física à descolonização do conhecimento, o movimento destacou a educação como campo de luta política, onde a produção e a validação do saber são disputadas (Ndlovu-Gatsheni, 2018, p. 112). Essa crítica ecoou globalmente, inspirando protestos em universidades do Reino Unido aos Estados Unidos, e consolidou uma rede transnacional de intelectuais comprometidos com a desmontagem do legado colonial, que até então manifestavam-se nos bastidores (Marginson, 2023, p. 15).

DIALOGOS DECOLONIAIS: AMÉRICA LATINA E ÁFRICA

A crítica à colonialidade do conhecimento não é nova. Na América Latina, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C),⁵ com pensadores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Enrique Dussel,⁶ já articulava, desde as décadas de 1990, uma análise sistêmica da colonialidade —entendida não como evento histórico, mas como estrutura persistente que organiza poder, saber e ser (Quijano, 2000, p. 342). Para Quijano, a colonialidade do poder manifesta-se na “classificação racial da população como pedra angular do padrão de poder capitalista mundial” (Quijano, 2000, p. 343), relegando saberes indígenas e afrodescendentes à inferioridade. Walter Mignolo (2017, p. 89) propõe a “epistemologia da fronteira”, defendendo que “a desobediência epistêmica é a condição para descolonizar o conhecimento”.

Na África, teóricos como Achille Mbembe (Camarões) e Sabelo Ndlovu-Gatsheni (Zimbábue) dialogam com essa tradição, expandindo-a para contextos pós-coloniais africanos. Mbembe, em sua *Crítica da Razão Negra* (2013, p. 21), analisa como a universidade africana reproduz lógicas coloniais ao privilegiar metodologias e teorias ocidentais, enquanto Ndlovu-Gatsheni introduz o conceito de epistemicídio para descrever “o assassinato sistemático de sistemas de conhecimento indígenas” (Ndlovu-Gatsheni, 2018, p. 56). Esses autores convergem na defesa de uma “justiça epistêmica”, que reconheça a pluralidade de conhecimentos como fundamento para a equidade.

DESAFIOS À INTERNACIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL

A internacionalização tradicional, frequentemente associada à mercantilização do conhecimento, é alvo de críticas contundentes. Damtew Teferra (Etiópia) expõe como a dependência de financiamento ocidental e a métrica de produtividade acadêmica (e.g., publicações em revistas do Norte) perpetuam assimetrias: “As universidades africanas são reféns de indicadores globais que as mantêm na periferia do sistema

5. O grupo argumenta que a modernidade ocidental não pode ser separada da colonialidade, pois esta é sua condição de possibilidade histórica. A colonialidade, por sua vez, é entendida como uma estrutura de poder global que persiste mesmo após o fim formal do colonialismo, afetando saberes, subjetividades, economias e formas de vida.

6. Destacam-se os autores do grupo: Walter Mignolo, Aníbal Quijano (criador do conceito de colonialidade do poder), Enrique Dussel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, entre outros.

acadêmico” (Teferra, 2008, p. 73). Mahmood Mamdani (Uganda) complementa essa análise ao denunciar a “universidade neoliberal”, onde “currículos desconectados de realidades locais formam elites alienadas” desconectados das necessidades sociais locais (Mamdani, 2007, p. 12). Catherine Odora Hoppers (Uganda/África do Sul) avança ao propor a integração de saberes indígenas, argumentando que “a justiça cognitiva exige a inclusão de epistemologias oralmente transmitidas e comunitárias” (Odora Hoppers, 2002, p. 45).

Para os autores mencionados neste texto, que defendem a justiça cognitiva, ela diz respeito ao reconhecimento e à valorização da pluralidade de saberes, rompendo com a hegemonia do conhecimento ocidental e científico como única forma legítima de entender o mundo. Nesse sentido, propõe-se uma ecologia de saberes que permita o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, especialmente os saberes ancestrais e coletivos historicamente marginalizados. Para isso, existem diversas formas objetivas e eficazes que podem ser desenvolvidas no âmbito do Serviço Social, como a inclusão de currículos indígenas em universidades africanas e latino-americanas.

POR UMA INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL

A proposta decolonial para a internacionalização redefine o conceito além da mobilidade física e do ranking universitário. Mignolo (2017, p. 102) defende uma “internacionalização crítica”, onde “o diálogo entre saberes do Sul Global permita a construção de alternativas ao capitalismo cognitivo”. Nesse modelo, a cooperação acadêmica não se limita à transferência de conhecimento, mas envolve a cocriação horizontal, como ilustram redes como o Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA),⁷ que promove pesquisas centradas em prioridades africanas (Ndlovu-Gatsheni, 2018, p. 134).

Exemplos práticos incluem a Universidade da África do Sul (UNISA), que incorporou línguas indígenas em seus currículos, e a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), que integrou estudos sobre cosmovisões indígenas em programas de pós-graduação. Essas iniciativas refletem o princípio da “educação como bem público”, onde o acesso ao conhecimento é dissociado de lógicas de mercado e torna-se uma diáspora (Mignolo, 2017, p. 115).

7. Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África (CODESRIA).

CONCLUSÃO: RUMO A UMA EPISTEMOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

A concepção de Paulo Freire sobre a libertação como práxis —reflexão e ação transformadora sobre a realidade opressora— oferece uma chave ética e epistêmica para uma internacionalização decolonial. Em *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), Freire afirma que a libertação não é um ato mecânico de instrução, mas um processo contínuo de tomada de consciência crítica, enraizado no diálogo entre sujeitos historicamente situados.⁸ A descolonização do conhecimento exige, portanto, não só romper com estruturas curriculares eurocentradas, mas instituir espaços de escuta e co-criação epistemológica, em que os saberes do Sul Global sejam reconhecidos como válidos e transformadores. A educação, nesse sentido, é não apenas um instrumento de leitura crítica do mundo, mas uma prática de liberdade. Libertar, aqui, é desobedecer à colonialidade do poder-saber (Mignolo, 2017) e reimaginar a universidade como espaço de reparação.

A terceira fase da internacionalização, inaugurada pelo Rhodes Must Fall, representa um paradigma disruptivo. As vozes críticas latino-americanas dos anos de 1990 e as africanas que explodiram em 2015 juntas contra a colonialidade⁹ revelam um Sul Global que, pela primeira vez, identifica a colonialidade como problema comum, organizando-se em torno de um projeto educativo antirracista, anti-hegemônico e plural. Savo Heleta (Bósnia/África do Sul), embora focado em reconciliação pós-guerra, ressalta que “a educação é um espaço de cura de traumas coletivos” (Heleta, 2008, p. 89), metáfora que ressoa com a proposta decolonial de transformação institucional.

Como afirma Ndlovu-Gatsheni (2018, p. 201), “a descolonização é um projeto inacabado”, demandando não apenas a reestruturação de currículos, mas a transformação de sistemas de avaliação e financiamento. A internacionalização decolonial, nesse senti-

8. Conforme Paulo Freire (1979, pp. 22-42), sujeitos historicamente situados são aqueles inseridos em contextos sociais, culturais e políticos concretos, marcados por relações de opressão. A libertação, nesse sentido, requer que esses sujeitos tomem consciência crítica de sua realidade e atuem coletivamente para transformá-la por meio da práxis ação e reflexão comprometida com a mudança social. A pedagogia da libertação parte da escuta e do diálogo com os sujeitos em suas realidades concretas —sejam eles camponeses, operários, mulheres, povos indígenas, populações racializadas, migrantes ou outros grupos historicamente marginalizados e reconhece que cada um vive as contradições do mundo a partir de uma posição histórica específica.

9. Embora o Grupo M/C (América Latina) e o Rhodes Must Fall (África) compartilhem a crítica à colonialidade, não há colaboração formal entre eles. Ambos emergem de contextos distintos: o primeiro como rede teórica, o segundo como movimento social estudantil” (Ndlovu-Gatsheni, 2018; Mignolo, 2017).

do, é um processo de luta pela democratização do conhecimento, condição indispensável para um futuro equitativo.¹⁰

REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Heleta, S. (2018). *Decolonizing Knowledge in South African Universities*. Cidade do Cabo: UCT Press.
- Heleta, S. & Chasi, S. (2023). Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using adecolonial lens. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(3), pp. 261-275. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2146566>.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8, N° 1, pp. 5-31. <https://doi.org/10.1177/102831530326>
- Knight, J. & De Wit, H. (Eds.). (1994). *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- Mamdani, M. (2007). *Scholars in the Marketplace: The Dilemmas of Neo-Liberal Reform at Makerere University*. Kampala: Fountain Publishers.
- Mignolo, W. (2017). *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. São Paulo: EdUFSCar.
- Ndlovu-Gatsheni, S. (2018). *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*. Londres: Routledge.
- Odora Hoppers, C. (2002). *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems*. Pretória: New Africa Books.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, Vol. 1, N° 3, pp. 533-580.

10. Reconhece que a descolonização é um processo contínuo de reflexão, ação e reflexão. No pensamento de Paulo Freire, o conceito de “inacabado” refere-se à condição humana como um processo contínuo de construção e transformação. O ser humano não é um produto finalizado, mas está em constante vir-a-ser, em permanente diálogo com sua realidade social e histórica. Esse caráter inacabado implica que a conscientização crítica e a libertação são processos dinâmicos e abertos, jamais concluídos, que demandam ação, reflexão e transformação contínuas (Freire, 1979).

- Marginson, S. (2003). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Publishing.
- Teferra, D. (2008). *Higher Education in Africa: The International Dimension*. Boston: Center for International Higher Education.

LA INVESTIGACION SOCIAL DESDE EL HACER DECOLONIAL

ESPERANZA GÓMEZ-HERNÁNDEZ¹

APERTURA

Investigar en lo social no es sencillo debido a la normativa acumulada al respecto en las ciencias sociales pues a menudo estas priorizan el cumplimiento de las rutas metodológicas encaminadas a producir conocimiento científico. Desde el hacer decolonial la cuestión del poder en el saber es fundamental en todo lo que acontece con el proceso investigativo. Por eso, se cuestiona la colonialidad del saber y el ser vigentes en los procedimientos y resultados como fuentes de poder que nombran y justifican la intervención social. La práctica de la investigación decolonial nos lleva a la necesidad de adoptar posturas críticas en la formación profesional, ante la prevalencia de tradiciones eurocéntricas en los procesos de conocimiento en que se vincula Trabajo Social que serán compartidas en este escrito.

La investigación en ciencias sociales está influenciada por su historia respecto a los debates y tradiciones norte-eurocéntricas, sobre qué, cómo y para qué del conocimiento, impactando a quienes ejercen la labora de investigadores/as. Desde el siglo XVIII se buscó validar el conocimiento y ajustarlo en el orden social liberal, generando confianza hacia expertos que estudiaban los hechos como representaciones de la realidad que pueden ser capturadas, estudiadas y proyectadas en su acontecer. Esto condujo a una división entre la producción intelectual del saber y su aplicación, con énfasis en valorar lo nuevo como sinónimo de desprendimiento de lo anterior, validado como lo actual y encaminado a continuar con la ruta del progreso, la modernización y la occidentalización del mundo. La investigación, desde entonces, hace parte de la validación de ese orden social y se emplea para mostrar los ajustes que se deben hacer, pero siempre en la misma vía,

1. Trabajadora Social. Profesora en la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y Decoloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

con amplios debates frente al abordaje de los asuntos, situaciones o problemas sociales, los sujetos, los procedimientos, la producción y comunicación de los resultados.²

Desde la opción crítica decolonial, la investigación consiste en el “hacer decolonial” entendido, según Alexander Ortiz Ocaña y María Isabel Arias López (2019), como un proceso de(s)colonizante orientado a superar metodologías y dicotomías tradicionales (sujeto/objeto, teoría/práctica, etc.) mediante la colaboración en el saber. Esta perspectiva propone desprenderse de la colonialidad en el saber, el ser y el poder, visibilizando otros contenidos y sentimientos a través del conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo. Su propósito radica en convertir la investigación en un acto de disfrute capaz de comprender realidades diversas, transformando el ser colonizado hacia horizontes de vida liberadores y menos dolorosos, evitando la conversión del investigador en colonizador.

Situada desde los aprendizajes derivados de las investigaciones “Afrocolombianos, indígenas y campesinos en diálogo de saberes con Medellín: hacia una ciudad intercultural” realizada entre el 2012-2015; “Trabajo Social Intercultural y Decolonial desde Versiones de lo humano y lo social en la formación e Investigación universitaria y el ejercicio profesional con diversidades sociales en Urabá, Oriente, Bajo Cauca, Suroeste y Medellín, Colombia (2016-2020)” y “Diálogo Intercultural en tecnologías propias y apropiadas de protección a la biodiversidad y al cambio climático con campesinado del Bajo Sinú, Córdoba, Colombia (2022-2024)” se puede considerar que el poder no es solo mecanismo de dominación, sino que puede ser ejercido como desafío a la hegemonía del conocimiento occidental. Identificar el potencial del poder es clave, porque influye en las decisiones y metodologías de investigación, en tensión con la tendencia evidencial y confirmativa que afianza el positivismo o dominio único y exclusivo de quien investiga desde el planteamiento de la situación, su problematización, los resultados esperados, los procedimientos, las formas de comunicación y el alcance de su aplicabilidad.

El hacer decolonial entonces no es un método sino una postura ética desde la cual se reconfiguran las alteridades y se evita la participación colonizada como mera obediencia. Por eso la relación entre investigación, acción y transformación es constante, dado que impacta las situaciones, los contextos, los sujetos y los resultados como parte siempre, de un proceso en espiral casa dentro y casa fuera, es decir, multiescalar, pluriverso y pluralista en su criticidad. De allí deriva que el poder en los horizontes de transformación alerten en su sujeción a la continuidad de intereses modernizantes coloniales y más bien, se encaminan al afianzamiento del poder en quienes movilizan los procesos sociales.

2. Hay abundante información al respecto de lo cuantitativo, cualitativo, la investigación científica, que puede consultarse y supera el alcance de este escrito.

Cada aspecto reflexionado a continuación deja aprendizajes para de(s)colonizar la formación investigativa en Trabajo Social los cuales, se esperan seguir profundizando porque son aperturas hacia otros diálogos entre posturas críticas sociales, situadas en el afán de que trabajo social en Latinoamérica y el caribe se piense, se sitúe y actúe desde lo que somos, más que desde quienes nos colonizaron.

DESCOLONIZANDO EL PODER DEL SABER EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Desde el hacer decolonial, todo proceso investigativo implica una reflexión crítica sobre el conocimiento y su intrínseca relación con el poder. Si bien el conocimiento ha sido una construcción social inherente a la humanidad para resolver la vida cotidiana, la expansión colonial de la modernidad lo revistió de una racionalidad que lo convirtió en un mecanismo de poder. Esta racionalidad moderna, influenciada por la geopolítica del conocimiento, naturalizó la división entre lo intelectual y lo práctico, generando jerarquías entre conocimiento y saber, así como entre científicos y el común de la gente.

Liberarse del poder colonial del saber implica reconocer y valorar otras racionalidades preexistentes. La ciencia, la razón, la rigurosidad y la sistematicidad no son exclusivas de la modernidad occidental, como lo demuestran los hallazgos de civilizaciones ancestrales y los saberes preservados por los pueblos originarios de Latinoamérica y el Caribe. Sus logros en arquitectura, arte, organización social y comprensión del entorno natural evidencian racionalidades diversas que han permitido la consolidación de sus propias formas de vida, resaltando la heterogeneidad y diversidad del mundo.

La colonización impuso una visión lineal europea del tiempo como historia universal. La ciencia occidental, surgida en el siglo VI a.C. y renacida en la Ilustración, consolidó el método científico como única racionalidad válida. Esto exigió a los científicos sociales superar el sentido común con experiencia empírica y razón práctica para mantener el orden y las jerarquías. Para colonizadores y colonizados, conocer significó construir objetos de estudio para obtener datos comprobables para intervenciones sociales.

Por eso la conexión entre racionalidad moderna y colonialidad del saber, según Quijano (1992), ha reprimido sistemáticamente conocimientos no funcionales a la dominación colonial global. Esta imposición afecta modos de conocer y significados. La crítica cuestiona la excesiva capitalización del conocimiento y el colonialismo científico eurocentrista que legitima el extractivismo epistémico, donde instituciones se apropian de saberes ancestrales para patentarlos. También se critica la flexibilización ética que oculta impactos negativos. Esto subvalora y folkloriza saberes ancestrales, arriesgando su pérdida.

Desde el hacer decolonial, la investigación es una fuente de poder que visibiliza diversas voces arraigadas en sus contextos históricos, temporales, espaciales y sentidos de

vida propios, sin esencialismos. Valora el conocimiento epistémico del Sur, los feminismos del Abya Yala, los saberes fronterizos y otras formas de conocimiento que no aspiran al estatus de teoría científica occidental. Su poder radica en su antigüedad, su carácter no es aprehensibles ni fácilmente evidentes y son constitutivos en la identidad de cada ser como mujer, campesino, descendiente de pueblos originarios, migrante, etc.

En la formación de trabajadores sociales se aprende a leer los contextos más allá de la evidencia superficial, enfatizando en las contextualidades que para Fornet Betancourt (2006) son las experiencias y sentidos de quienes las viven. Por eso van más allá de las sobredeterminaciones atravesadas por prejuicios, que generan violencia epistémica al silenciar o invalidar aportes. Desprenderse del eurocentrismo permite escuchar otras narrativas y tener conversaciones menos medicalizadas. Esto facilita conocimientos más acorde a los contextos, pensamientos críticos y acciones transformadoras de las múltiples opresiones que mantienen a Latinoamérica y el Caribe en dependencia, neocolonización y colonialidad, a pesar de la modernización que paradójicamente aumenta pobreza y exclusión que intenta solucionar.

DESCOLONIZANDO LO QUE SE REQUIERE SABER PARA INVESTIGAR

Adoptar una postura modernizante colonial instrumentaliza la investigación social para integrar a los considerados “atrasados” al modelo de vida moderno colonial, validado como superior. Dentro de este único formato societal, la priorización de los objetos de estudio suele asumirse como un acto de poder, abordando áreas según la división de las ciencias sociales que no siempre coinciden con los intereses y necesidades de los procesos sociales ni de las comunidades o sus organizaciones. Los dilemas iniciales se centran en enfoques (cuantitativo/cualitativo) y profundidad, asumiendo el ideal de sociedad como dado y limitando la investigación a la implementación de dicho ideal (dónde, con quiénes, cómo).

La investigación disciplinada suele posicionarse desde las instituciones en que se encuentran los profesionales y se intenciona para generar ciencia, la cual, como señala Puigdomènech (2003), esto influye cada vez más en los valores sociales y se convierte en un factor de competitividad por su aplicabilidad. Debido a que la opinión científica goza de gran valor en la toma de decisiones políticas, vinculada al mantenimiento de los niveles de vida alcanzados por la sociedad, la elección de los temas de investigación presenta tres características principales: primero, suele alinearse con el campo temático de los investigadores; segundo, emerge como una demanda institucional, gubernamental o social; y tercero, puede surgir de la participación activa en algún proceso social.

El problema suele justificar la investigación, pero desde la decolonialidad se critica que se asuma como una verdad objetiva para otros, desvinculándose incluso de la expe-

riencia de quien investiga. Haber (2011) señala que a menudo no problematizamos nuestra relación con el problema, usándolo como excusa para ajustarnos a la institucionalidad científica. El conocimiento se disciplina al igual que los investigadores, y lo que se investiga suele ser aquello que permite el avance acumulativo del conocimiento, influenciado por el egocentrismo intelectual y la necesidad de actualizar la experticia.

Por eso mismo la ética de la ciencia se debe cuestionar, cuando los avances y la búsqueda de la innovación priman sobre la responsabilidad social, contribuyendo a la desigualdad social como desigualdad epistémica, ya que las comunidades suelen tener poca influencia en la elección y problematización de los temas de investigación. Desde la decolonialidad, la necesidad de saber emerge de las dinámicas de los procesos sociales, con las voces de las colectividades en diálogo con profesionales analizando los puntos de fractura. Lo que se investiga no se limita a una dimensión aislada, sino que abarca los amplios ámbitos de la existencia social (trabajo, naturaleza, subjetividad, autoridad, sexo) y sus interconexiones, ya que en el mundo moderno colonial estos ámbitos han sido objeto de dominación y explotación, generando conflictividad constante en las relaciones sociales.

Es crucial cuestionar si la necesidad de saber se alinea con el capitalismo cognitivo, buscando culpabilizar por “inadaptabilidad” o “subdesarrollo” a los grupos o sectores sociales empobrecidos, o si se aprovecha la problematización para generar saberes que mejoren la existencia y construyan visiones compartidas desde la historicidad y las diversas comprensiones de la vida. Como ejemplifica el testimonio obtenido por Rodolfo Giagrecudo del abuelo huitoto Murui-muinane (Gómez Hernández, 2013), la comida tenía correspondencia con buena alimentación, salud y espiritualidad, pero eso no será lo mismo que cuando lo nombramos nutrición, porque no es una separación por partes, sino que es holística.

En Trabajo Social, adoptar una postura dialógica intercultural es vital al investigar para saber, permitiendo que los saberes se expresen con sus situaciones, contextos, contextualidades e ideas sin restricciones y propiciando un encuentro de racionalidades basado en la confianza de que no hay verdades absolutas. Esto es lo que legitima la investigación.

DESCOLONIZANDO EL PODER EN EL SABER CON LOS CAMINOS ESPIRALADOS

Si la investigación se fundamenta en una lógica evolutiva del cambio social, la ruta trazada por el método hipotético-deductivo e inductivo centrado en el problema, las hipótesis, el marco teórico y una metodología empírica experimental, suele guiar el proceso investigativo con el objetivo de generar avances científicos y señalar supuestos atrasos sociales desde una perspectiva racionalista y predictiva. Esta aproximación, propia de

la investigación positivista, considera la evidencia como aquello que proporciona datos suficientes para verificar o refutar teorías y postulados preexistentes.

Desde la decolonialidad se critica la búsqueda incesante de evidencias en la investigación, pues conduce a que el o la investigadora se separe de su compromiso humano y emocional, en aras de ser profesional, imponiendo su ruta investigativa y priorizando la comprobación sobre la falsación de hipótesis. La obsesión por un método exacto y con mínima cabida a la incertidumbre favorece rutas lineales para los participantes en nombre de la rigurosidad y una verdad que se convierten en tensiones y poderes encontrados. Esto lleva a confiar en instrumentos validados como garantía de seguridad y validez y olvidar el proceso dialógico y crítico.

La excesiva cientifización en la investigación suele reproducir prácticas coloniales que subalterniza saberes no occidentalizados porque conservan ancestralidades u otros posicionamientos disidentes y transmodernos. El uso desmedido de formalismos puede desplazar la reflexión crítica sobre la relación del saber con su cultura de origen, instrumentalizando el conocimiento popular para confirmar hipótesis preestablecidas. Este conocimiento confirmativo sobre el “Otro” perpetúa jerarquías, inventa y encubre realidades ajenas desde la perspectiva del investigador, afianzando desigualdades sociales, cognitivas y raciales, puesto que nadie puede desviarse del proyecto inicial.

En el hacer decolonial, el conocimiento se concibe como espiralado y en su sentido ancestral, trasciende lo puramente humano para incluir las enseñanzas de la Madre Tierra y seres espirituales. Este enfoque, nutrido por la experiencia de la CRISSAC (Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos) sistematizada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (2021), prioriza sembrar sabidurías en lugar de la mera investigación. Conocer implica una siembra continua para fortalecer los ámbitos organizativo, familiar, comunal y territorial. Operativamente, esto se traduce en ciclos de ritualización, alegría, siembra, compartir y reflexión, que entrelazan pasado, presente y futuro en la búsqueda del buen vivir y la defensa de los territorios.

En su dimensión pedagógica, la concepción espiral del conocimiento rompe con las jerarquías tradicionales del saber, desafiando la prevalencia del eurocentrismo y las estructuras educativas convencionales centradas en el aula, el docente y los materiales didácticos. Desde una perspectiva decolonial, la investigación fomenta la apertura a fuentes de saber plurales que emergen de la propia cotidianidad cultural donde se desarrolla el proceso investigativo. Se reconoce que todas las colectividades, grupos, comunidades y pueblos han desarrollado formas históricas y situadas de generar conocimiento, cuya propiedad reside en la sociedad y no exclusivamente en la academia. Así, si se establece una situación compartida para conocer, las fuentes de saber se encuentran tanto en el ámbito íntimo como en el entorno comunitario, enriqueciendo continuamente los intersticios de la espiral. Diversos eventos se erigen como fuentes de conocimiento, al igual

que los libros o los informes estadísticos, evitando la creación de escenarios artificiales. No se trata de ejercicios etnográficos de observación participante, sino de intencionar las formas propias de discusión, acuerdo y representación simbólica de las comunidades para la investigación: mingas de pensamiento, urambas, quilombos, siembras, tejidos, palabreos, foros y asambleas comunales se configuran como espacios para generar un saber reflexionado críticamente.

Lo pedagógico se vincula intrínsecamente con la investigación a través de un ciclo continuo: se aprende mediante la concertación y el abordaje de temas, se generan conocimientos, se reflexiona críticamente sobre ellos y se comunican, en un movimiento constante de ida y vuelta en la espiral, tanto dentro como fuera del espacio comunitario, casa dentro y casa fuera.

El potencial educativo para la formación en Trabajo Social está en que a medida que conocemos, aprendemos, reflexionamos y transformamos nuestras versiones de esas realidades. A medida que conocemos vamos descolonizando el saber y potenciando la movilización, la organización y el fortalecimiento del poder con quienes conocemos.

DESCOLONIZANDO LAS ALTERIDADES ENTRE QUIENES INVESTIGAN

La costumbre de valorar únicamente el conocimiento producido por científicos sociales y de subsumir toda investigación a teorías institucionalizadas, mayormente foráneas, se debe a la colonialidad del saber intrínsecamente amarrada a la colonialidad del ser. Esta última, resultado de la clasificación racializada de los pueblos colonizados como seres de menor valía (justificada en sus formas de vida, espiritualidades, organización y territorialidad), implica un despojo de la condición humana y una sub-humanización (Mujica y Fabelo, 2019) que persiste desde la conquista y colonización. Cuando se hace investigación decolonial se cuestiona esta clasificación racista y el hecho de seguir atrapados en una condición inferiorizada, despojados de otras formas de vida fuera de los marcos de dominación impuestos. La persistente imagen del investigador solitario refleja el privilegio del científico social. Sin embargo, los debates sobre el compromiso ético y político con el saber y la transformación han impulsado la pregunta por la pertinencia social, llevando a la involucración de comunidades y personas interesadas en la generación de nuevo conocimiento. Esta urgencia de participación ha resultado en la conformación de equipos interdisciplinarios y comunitarios para la investigación.

Desde el hacer decolonial investigativo, lo fundamental es la decisión sobre quiénes participan y la disposición para que el proceso de conocimiento sea descolonizador. Por ello, se prioriza la vinculación constante con procesos sociales, educativos y comunitarios, ya que el arraigo, la pertenencia y los vínculos preexistentes generan confianza y co-

laboración para formar equipos de trabajo. La conformación de colectivos interculturales para co-dirigir la investigación aprovecha la confianza existente, la confluencia de saberes plurales y la diversidad de seres. Aunque novedoso para algunos profesionales, esta vinculación continua desarrolla sensibilidad y un compromiso social profundo, percibido como un “enrizamiento” con lo investigado.

La genuina preocupación por la vida de los participantes va más allá de la interdisciplinariedad, promoviendo un diálogo colaborativo entre saberes. Se reconocen las jerarquías internalizadas por privilegios (clase, intelectuales, institucionales, profesionales) entrelazadas con las de clase, raza, género y origen territorial, cuya dinámica de poder requiere atención. Es crucial la reflexión crítica sobre las subjetividades colonizadas que habitan lenguajes, modos de vida y aspiraciones (competencia, dependencia del dinero, idealización del Norte), pues pueden llevar a la imitación y negación de la identidad. Estas subjetividades influyen en las relaciones intersubjetivas, generando imaginarios del Otro que reproducen inferiorización o superioridad, limitando el diálogo y conduciendo al utilitarismo y a una participación colonizada marcada por la obediencia y la manipulación afectiva.

Desde el hacer decolonial se propone desprenderse del perfeccionamiento humano en los procesos formativos y más bien valorar la posicionalidad o lugar desde la que, cada quien se sitúa para participar en el proceso. Siempre será tenido en cuenta y será motivo de conversación y trámite mutuo con la perspectiva de la descolonización del ser en esos encuentros en los que podemos entender mucho más y aprender que la descolonialidad del ser es una labor permanente.

A MODO DE CIERRE: SABERES QUE SON PODER PARA LA TRANSFORMACIÓN LIBERADORA

La dificultad de decolonizar o descolonizar la investigación social radica en que las experiencias vividas reflejan la influencia constante del mundo moderno colonial. La urgencia por solucionar problemas impulsa un enfoque pragmático que prioriza la acción y la transformación inmediata, dejando de lado la reflexión profunda sobre el modelo de sociedad deseado, ya que la sociedad moderna se asume implícitamente como el objetivo a alcanzar.

La modernidad, originada en la Europa del siglo XVI con la racionalidad liberal, el capitalismo y la burguesía, prometía progreso y desarrollo. Sin embargo, para los pueblos colonizados, este proyecto presenta contradicciones. Sus mundos precoloniales no eran oscurantistas ni lineales, y la persistencia de lazos coloniales generó conflictividad. La expansión de la modernidad como un mandato global homogenizó el tiempo, el espacio (europeo) y el relato (del colonizador), internalizándose como un destino. Esto naturalizó la división entre países “desarrollados” y “subdesarrollados”, con los últimos aspirando a superar esta condición impuesta.

A pesar de que la investigación a menudo confirma el subdesarrollo, la perspectiva decolonial busca conocimientos situados y fronterizos. Estos, conscientes del contexto epistémico, histórico, geográfico y biográfico, visibilizan otras formas de conocer y permiten romper con concepciones fijas del mundo. Aunque el poder colonial formalmente retrocede, la colonialidad persiste con su idea de desarrollo, desafiada por concepciones de vida alternativas presentes y rebeldes como los buenos vivires, el vivir sabroso y la vida dulce.

Por eso desde el hacer decolonial, los resultados que van generando las investigaciones se estudian, revisan y reflexionan en sus improntas de poder. Suele pasar que al investigar las, ni siquiera con, las comunidades, se advierte que a veces las políticas públicas formuladas luego de una investigación pueden estar sobre cargadas de estereotipos y subvaloraciones que se afianzan en la cotidianidad. Juan David Gómez, un joven campesino, planteaba en el año 2013 que vivir en la ciudad es ser objeto de burlas, es ser tratado como quien no tiene conocimientos, como una persona que es menos (Gómez Hernández, 2015). La pregunta que sugiere tal situación es qué tanto las investigaciones contribuyen a esos imaginarios cuando se promueven reconocimientos del Otro o se les clasifica para programas de intervención.

La relación cíclica de conocimiento, acción y reflexión para la transformación libera, porque descoloniza progresivamente el saber y el ser de los participantes. Esta pedagogía decolonial elimina la idea de “apropiación social del conocimiento” como devolución, ya que se basa en el intercambio constante de saberes, la problematización conjunta y el aprendizaje continuo, trascendiendo las interacciones humanas (como enseña Asprocig). La validez del conocimiento no es incierta, pues emerge como co-creación ajustada a realidades y propósitos compartidos, enriqueciendo a todos. Se priorizan formatos documentales alternativos que reflejen la diversidad y permitan acceso continuo a las contribuciones, concibiendo la construcción del saber como una conversación permanente, redefiniendo el uso de tecnologías digitales para encuentros intergeneracionales.

El hacer decolonial potencia diversas luchas al democratizar la producción de conocimiento. Desafía la idea de que la escritura es exclusiva de una élite, abogando por la inclusión de diversos lenguajes y formas de conocimiento. Renombrar y reconocer la sabiduría de diversos conocedores es fundamental. Este enfoque fomenta la autoría colectiva para superar la injusticia epistémica y transforma el concepto de propiedad del conocimiento. Es una oportunidad para que Trabajo Social abrace la desobediencia epistémica y valore los saberes fronterizos y situados del Sur Global (Abya Yala, Nuestra América, América Latina). Este diálogo crítico desafía la colonialidad vigente, enfatizando la lucha continua por la descolonización como una cuestión de justicias pendientes.

REFERENCIAS

- Consejo Regional Indígena del Cauca (2021). *La crianza y siembra de sabidurías y conocimiento (CRISSAC): Sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional*. Grupo Estelar Impresiones Limitada, Colombia. https://sia.uaiinpebi-cric.edu.co/static/img/public/resoluciones/CRISSAC_UAIIN_CRIC_2021.pdf
- Fornet Betancourt, Raúl. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz, Universidad de Michigan. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>.
- Gómez Hernández, E. et al. (2015). *Diálogo de saberes e interculturalidad: Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Pulso & Letra. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstreams/b7c7bee1-759a-4e1e-b971-f43edc30fcee/download>
- Haber, Alejandro. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, (23), pp. 9-49. <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>
- Herrera, José Darío. (2010). La investigación en las ciencias sociales: breve historia y retos actuales. *Revista de la Universidad de la Salle*, Vol. 2010(51), pp. 55-70. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2443/2337>
- Medina Núñez, Ignacio. (2022). El espíritu científico en la investigación en ciencias sociales. *Estudios de las Culturas Contemporáneas*, XXVII(55), pp. 101-124. <https://www.redalyc.org/journal/316/31671726010/html/>
- Mujica García, Juan & Fabelo Corzo, José Ramón. (2019). La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida humana en el sur global. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 21, pp. 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7571308>
- Ortiz Ocana, Alexander & Arias López María Isabel. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), pp. 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Puigdomènech Rosell, Pere. (2003). El papel del científico en la sociedad moderna. Documento de trabajo. *Documentos de trabajo (Laboratorio de alternativas)*, N° 27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2047836>
- Quijano, Aníbal. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), pp. 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

TERRITORIO, TERRITORIALIDAD Y TERRITORIALIZACIÓN: ALGUNAS CLAVES PARA SABER HACER Y SABER HABLAR ACERCA DE LO QUE HACEMOS

VERÓNICA CÚNEO

MARTINA DEL RIO FERNÁNDEZ

PAULA MESCHINI¹

INTRODUCCIÓN

El presente artículo busca problematizar la desvinculación que existe en Trabajo Social entre el pensamiento teórico y las intervenciones que se desarrollan, generalmente subordinadas a un orden social institucional dominante, que no permite dar cuenta de situaciones concretas donde se materializa la vida, ni construir mediaciones conceptuales que vinculan las intervenciones con el sustento teórico. Para ello, proponemos una reflexión crítica desde un pensar situado a partir del análisis de las categorías de territorio, territorialidad y territorialización.

En este ensayo abordaremos la problemática central de la desconexión entre la reflexión teórica y las prácticas de intervención en el Trabajo Social en el marco de las celebraciones y reflexiones por los 100 años de la apertura de la primera escuela en Trabajo Social en América Latina. Estas desconexiones se encuentran influenciadas a menudo por un orden social institucional dominante que dificulta la comprensión de las vidas concretas y la articulación de marcos conceptuales sólidos. Para superar esta limitación proponemos una reflexión crítica desde un “pensar situado”, recuperando el análisis crítico e integral de las categorías interrelacionadas de territorio, territorialidad y territorialización. Estas categorías, con su fuerte legado moderno colonial y eurocéntrico, se exploran en su relación con los problemas sociales relevantes en los territorios de intervención, constituyendo la base indispensable para la comprensión de una red de

1. Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales GIPSc – Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Integrantes de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

elementos heterogéneos, con relaciones móviles, con una génesis y un devenir asociados a la idea de estrategias. Este abordaje, fundamentado en las reflexiones del Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales (GIPSC/UNMDP), busca enriquecer la práctica del Trabajo Social, permitiendo intervenciones más sensibles a las realidades materiales y simbólicas de los territorios donde se desarrollan.

TERRITORIO, TERRITORIALIDAD Y TERRITORIALIZACIÓN

Techo, Tierra y Trabajo constituye las consignas que sintetizan las banderas reivindicativas de nuestros pueblos, otorgando unidad en la diversidad y direccionalidad a la lucha. Esta consigna a la que habitualmente se la nombra como las 3T (Tierra, Techo y Trabajo) nuclea a las organizaciones sociales de todo el mundo que luchan por las reivindicaciones de vivienda, soberanía alimentaria y derechos humanos, teniendo como antecedentes al I y II Encuentro Mundial de Movimientos Populares (EMMP) realizado primero en el Vaticano en 2014 y posteriormente en Santa Cruz de la Sierra, Estado Plurinacional de Bolivia en 2015. Sin embargo, para los Movimientos Populares en Argentina, el primer elemento de lucha reivindicativa es la tierra, ya que la misma data de mucho tiempo atrás en nuestra patria.

En este sentido, proponemos pensar el territorio como un punto de partida, en el cual confluye el sustrato indigenista, la crítica al eurocentrismo, a la razón instrumental, a la modernidad, a la idea de progreso y al desarrollo. En el territorio se genera y sostiene la indispensable relación que se da entre cultura y suelo. No hay sociedad sin cultura y sin suelo. Hay intercambio, hay red, hay ligazón, hay vínculo.

Oscar Madoery (2020), en sintonía con el pensamiento de Kusch, valoriza la influencia de la fenomenología para poder dar cuenta acerca de cómo la delimitación de un espacio geográfico donde una sociedad vive, permite la construcción de discursos, relatos que no solo organizan la vida cotidiana, sino que dan sentido a la misma, posibilitando el desarrollo de creencias y relatos míticos que cultivan ideas donde el lugar, el suelo, el hábitat forman parte de una relación atravesada por una espiritualidad.

Según Mariátegui (2007), el problema del indio en Perú está vinculado a la materialidad de la vida y que tiene sus raíces, en la propiedad de la tierra, afirmando que no se puede pensar el problema del indio, sin abordar esta dimensión concreta, ya que es solo distorsionar la realidad. Ingresar a analizar el problema de la tierra desde este punto de vista, lo lleva a desechar otras posibles interpretaciones con las que se venía analizando y abordando en términos prácticos el problema. El problema del indio es económico-social, por ende, la solución es reivindicar y hacer efectivo su derecho a la tierra. La efectivización de este derecho modificaría tanto el modelo de

acumulación, como los modos de producción capitalista y la organización jurídico política del estado-nación. Afirma que:

No nos contentamos con reivindicar el derecho del indio a la educación, a la cultura, al progreso, al amor y al cielo. Comenzamos por reivindicar, categóricamente, su derecho a la tierra. Esta reivindicación perfectamente materialista, debería bastar para que no se nos confundiese con los herederos o repetidores del verbo evangélico del gran fraile español, a quien, de otra parte, tanto materialismo no nos impide admirar y estimar fervorosamente. Y este problema de la tierra —cuya solidaridad con el problema del indio es demasiado evidente— tampoco nos avenimos a atenuarlo o adelgazarlo oportunistamente. Todo lo contrario. Por mi parte, yo trato de plantearlo en términos absolutamente inequívocos y netos. (Mariátegui, 2007, p. 39)

Es decir, que José Carlos Mariátegui destaca que la lucha por los derechos indígenas no debe limitarse a aspectos abstractos como la educación o la cultura, sino centrarse en el derecho fundamental a la tierra, un problema material y concreto. Como destacamos en párrafos anteriores, la tierra aparece no solo como elemento central en la soberanía económica y alimentaria sino que también en la identidad cultural y espiritual de nuestros pueblos.

En los territorios se presentan las múltiples formas de territorialidad, es decir las múltiples y diversas formas de pensar, vivir y sentir el territorio construidas a partir de los sujetos que en estos se inscriben, habitan y construyen (Porto-Gonçalves, 2009), se organizan y luchan. Desde estas perspectivas, la noción de territorio dialoga necesariamente con los movimientos sociales y sus procesos, teniendo como eje la defensa de la vida y de la existencia (Haesbaert, 2020) tanto propia como colectiva, en las condiciones impuestas por un orden capitalista-extractivista-moderno colonial. Al pensar e inscribir los mundos propios existentes dentro de ese orden emergen voces invisibilizadas, grupos subalternizados, formas de ser y de saber huelladas por sufrimiento y subordinación que, sin embargo, resisten y re-existen (Porto-Gonçalves, 2006) desde la relación sujeto-cuerpo-territorio. Retomando a los geógrafos brasileiros Rogério Haesbaert y al recientemente fallecido Carlos Walter Porto-Gonçalves, se puede afirmar que la resistencia como re-existencia se ejerce desde sujetos con cuerpo que colectivamente transforman sus espacios de vida desde un poder-saber-corporizado, aportando diversas matrices de racionalidad. Cuerpos-territorios y territorios-cuerpos que en los espacios de vivencia cotidiana buscan y construyen nuevas autonomías alternativas a este sistema mundo. Formas de grafiar la historia gestionadas colectivamente, enraizadas en historias y memorias largas que cuestionan las racionalidades hegemónicas con las que fueron subalternizados.

El aporte de ellos es una invitación a reconocer los cuerpos como territorios y los territorios como cuerpos vivos e históricos, con heridas, memorias, saberes, deseos y sueños co-

munes. Con valor simbólico y afectivo, superando la relación territorio-estado y pensando esta categoría como lugar de gestación, de interrupciones posibles, de construcción de otras posibilidades de ser y de existir. Señalan entonces, la posibilidad de interpelar la relación sociedad/sujeto-naturaleza/objeto, proponiendo distintos patrones relacionales y cognitivos desde raíces y experiencias campesinas que se corren de asimetrías entre seres vivos.

El territorio se siente, se camina, se disputa, se huele, se saborea, se conoce para habitarlo. Instituye y es instituido, es espacio donde se da la concurrencia de hechos en procesos complejos de habitar el espacio. Hablar de territorio, entonces, remite a la diversidad, heterogeneidad y simultaneidad con que los espacios son grafiados, apropiados, marcados, configurados y reconfigurados desde múltiples y variadas formas colectivas e individuales de ser, hacer, pensar y ejercer el poder. Esta perspectiva propone reconocer también la confrontación de matrices de racionalidades tejidas especialmente desde rezagos de vida no occidentales, generalmente enraizados en formas comunitarias de vida, que sobreviven a las distintas formas de colonización y homogeneización fundamentadas en conocimientos impuestos como universales.

Espacio y territorio (Porto-Gonçalves, 2009) son conceptos claves para la comprensión de este sistema mundo colonial así como para desentrañar las crisis que atravesamos. Cada sociedad incluye diferentes maneras de proxemia, de estar juntos. Y lo hace construyendo maneras particulares de vivir su vecindad, siendo su territorio condición de existencia y su territorialización el proceso de apropiación socio-histórico, capaz de crear identidad, lazos culturales, formas de solidaridad. Porto-Gonçalves (2009) retoma la idea de locus de existencia (p. 49) como lugar de coexistencia entre lo cotidiano y el sistema mundo, donde se entrelazan, se funden, se territorializan la confrontación, la cooperación, el conflicto, a partir de sujetos concretos en geografías concretas, en eventos simultáneos en un mundo moderno indisociable de las condiciones de colonialidad.

Adicionalmente, Iñigo Carrera y Maldonado (2022), expresan que el proceso de territorialización se encuentra atravesado por dos procesos: el de desterritorialización y el de reterritorialización. El primero, refiere a la pérdida o destrucción de los territorios, a partir de la desvinculación de actores sociales y sus relaciones sociales en determinados espacios geográficos; mientras que el segundo, refiere a la reconstrucción de esos territorios y sus relaciones sobre nuevas bases. De acuerdo con Haesbert (2013):

El territorio debe ser concebido como producto del movimiento combinado de desterritorialización y de reterritorialización, es decir, de las relaciones de poder construidas en y con el espacio, considerando el espacio como un constituyente, y no como algo que se pueda separar de las relaciones sociales. (p. 26)

El territorio es entonces locus de enunciación, lugar donde se construyen saberes que surgen del contacto entre sujetos, rompiendo el carácter dualista y dicotomizante que estableció la división sujeto-naturaleza/naturaleza-sociedad, interpelando también la linealidad del tiempo, para reconocerlo en sucesiones simultáneas que abren la perspectiva a otros horizontes societarios.

Territorio es diferente a lo territorial. En palabras de Ana Arias (2013), hablar de lo territorial no es solamente una cuestión implicada en la implementación de una política, sino que es una propia forma de la política, ya que es una manera de pensar el accionar de las instituciones u organizaciones que tienen una referencia geográfica. Hablar de territorio en términos espaciales, como parte de una geografía con características específicas y límites, o bien podemos referirnos al territorio como un espacio habitado en donde se construyen los lazos sociales. Esta segunda significación tal vez más “social”, es donde el territorio se convierte en el escenario de lo cotidiano, de lo comunitario y el de la realidad misma.

En otro orden de ideas y desde nuestro campo disciplinar/profesional, Carballeda (2018) sostiene que pensar en clave de territorio supone superar la dimensión espacial o geográfica, identificando que contiene componentes relevantes como “lo organizativo, lo económico, lo social y lo ambiental” (p. 82). Es decir que el territorio significa algo más amplio que el espacio geográfico, ya que entiende al territorio como el punto de entrecruzamiento entre el espacio y lugar, los cuales deben ser narrados por las personas que lo habitan en su cotidianidad. El autor, entiende al lugar como “una configuración instantánea de posiciones y al Espacio como un cruzamiento de movilidades transitado” (Carballeda, 2015, p. 2).

A su vez, expresa qué territorio le confiere sentido al lugar, a partir de los significantes y significaciones narradas desde la historia, la memoria y la experiencia colectiva, encontrándose delimitados desde lo real, lo imaginario y lo simbólico. De este modo, propone pensarlo como relato, el cual es construido a partir de las narrativas, los discursos y los silencios, los cuales se encuentran cargados de sentidos y significaciones, siendo, por un lado, construido por los sujetos que lo habitan, pero constructor de subjetividades, pertenencias e identidades, a partir de aquellos discursos que en esos escenarios circulan. Así “el territorio, a diferencia del espacio físico, se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales” (Carballeda, 2015, p. 2). En estos relatos construidos con un Otre “es posible que lo histórico social que atraviesa el territorio sea reconstruido” (Carballeda, 2018, p. 20), ya que es en este Espacio-Lugar donde se producen acontecimientos y encuentros de intercambio con las otredades dando lugar al lazo social.

En este sentido, resulta relevante recuperar los aportes de Madoery (2020), quien analiza la noción de territorialidad de manera relacional de territorios, mapeo, límite, domicilio, lugar, mundo, horizonte, patria. Para ello propone:

Ampliar la mirada hacia las espacialidades dinámicas que no reflejan mapas objetivos sino territorialidades cambiantes, para considerar también a los territorios y sus lógicas como unidad de análisis de la disciplina. Muchas nociones geo-referenciadas tienen un contenido cultural y político, implican toma de posición: mapeo es sólo cartografía, sino la guía para ubicarse en el territorio. Límite no es mera restricción, también es alcance y criterio de demarcación política. Domicilio no refiere a dirección postal, sino desde donde se ordena el mundo. Lugar no es mera localización, sino situación de vida. Mundo no es sólo global, planetario, también es vivencial, comunal, los mundos de vida. Horizonte no refiere al alcance de visibilidad, sino a la opción de ser excéntricos o autocentrados. Patria no es sólo identidad nacional, sino memoria y destino común. (pp. 198-199)

Esta noción de territorialidad permite realizar esa inscripción dialéctica, que a decir de Hugo Zemelman (1989) vincula relacionadamente a los sujetos sociales con la realidad. Posibilita recuperar, a un mismo tiempo, múltiples dimensiones de la vida social, con la convivencia de elementos objetivos y subjetivos, estructuras, acciones —individuales y colectivas— todo ello en un devenir histórico y biográfico a la vez. En esa línea el autor, afirma que la globalidad de la realidad se descompone en situaciones que contienen diferentes alternativas de construcción dependiendo de la capacidad para articular estas micro situaciones sometidas a procesos asimétricos de cambio, distanciados así, de Foucault en su posición en relación a la fragmentación del tiempo y del espacio (Zemelman, 1989). Sostiene que:

El problema es cómo se articulan estos diferentes tiempos y procesos entre sí. Consideramos que la articulación no consiste en determinar las estructuras que subyacen a la diversidad de lo empírico, sino en reconocer a los sujetos sociales y a sus prácticas que cumplen con una función de articulación. Son las prácticas sociales las que permiten avanzar en la dirección de un proyecto en el que cristaliza un orden político, creado desde una multiplicidad de situaciones microsociales. (pp. 38-39)

Podemos conjeturar, entonces, que el problema del indio al cual hace referencia en el texto analizado, Mariátegui encuentra una línea en la secuencia gaucho-compadrito-cabecita negra-choriplanero (Semán, 2021, p. 16) que reclaman colectiva y públicamente Tierra, Techo y Trabajo. Como señalamos anteriormente, estas consignas sintetizan las banderas reivindicativas de nuestros pueblos, quienes luchan por la desconcentración de la tierra y la reforma agraria, por la integración urbana de los barrios populares y por el desarrollo de una economía popular, social y solidaria. En este sentido, Grabois (2013) nos invita a poner en el centro a los condenados de la tierra, en palabras de Fanon, ya que afirma que “la lucha de

las propias víctimas de este orden de cosas será, sin duda, la que permita alumbrar un nuevo orden territorial donde haya espacio, techo y trabajo para todos” (p. 22).

A modo de cierre, consideramos pertinente señalar que las categorías de Territorio, territorialidad y territorialización aparecen como objeto de análisis para clarificar distinciones y cruces entre ellas, pero también como coordenadas para trazar cartografías de pensamiento crítico que habiliten praxis. Constituyen una posición para seguir interpellando la matriz moderna colonial eurocéntrica y capitalista que opera reforzando los mecanismos de exclusión y de negación de la propiedad de la tierra a quienes ancestralmente eran los únicos poseedores y hoy son los herederos.

CLAVES PARA SABER HACER Y SABER HABLAR ACERCA DE LO QUE HACEMOS

Partimos de entender la intervención social profesional del Trabajo Social desde los aportes de Cazzaniga (2015), quien la entiende como “una pregunta teórica que implica conceptos, categorías, argumentaciones que van a dar las ‘pistas’ sobre la estrategia para abordar una situación por la que se demanda una modificación” (p. 99). Estos procesos de intervención, se inscriben en las biografías que escriben nuestros pueblos, como parte de los movimientos populares, desde donde podemos interpelar la matriz moderno-colonial-patriarcal-capitalista sobre la que se construyeron conceptual y operativamente, para poder ser pensadas relacionamente a partir de una matriz crítica de pensamiento que interpele la realidad social que se pretende transformar.

El análisis crítico e integral de las intervenciones en lo social y los problemas sociales que aparecen como relevantes en el actual escenario argentino, constituye una base indispensable para la comprensión del campo problemático del Trabajo Social (Rozas Pagaza, 2010). El campo problemático, de acuerdo con Rozas Pagaza (2010), “es la textura misma de la conflictividad que adquiere la cuestión social cuando se encarna en la vida cotidiana de los sujetos” (pp. 49-50), el espacio donde se presentan las trayectorias de vida, donde los sujetos reconfiguran el mundo social.

Desde los aportes de Carballeda (2002) entendemos la intervención en lo social, desde un enfoque foucaultiano como un dispositivo.² Esto implica pensar la intervención en lo social como una red de elementos heterogéneos, con relaciones móviles, con una

2. Se considera a los dispositivos en el sentido que los plantea Alfredo Carballeda, a partir de la lectura que realiza de los textos de Foucault, entendida como la trama de relaciones que se pueden establecer entre componentes diversos con capacidad para articular y generar diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales.

génesis y un devenir asociados a la idea de estrategias, donde el estatuto de lo discursivo es problematizado, ya que no es ni fundamento previo a la práctica, ni descripción posterior, sino que es precisamente en la discursividad donde las intervenciones en lo social se materializan (Meschini y Rampoldi, 2017).

En este contexto, es que la supervisión y la sistematización adquieren relevancia en tanto posibilitan interpelar y problematizar el proceso de intervención. Agregan, que, esta triada intervención, supervisión y sistematización “se conjugan como procesos diferenciados pero convergentes que configuran una constelación, que permiten que la práctica del trabajo social pueda volver a sí misma para re-conocerse, y abrirse al orden de lo social, para verse interpelada” (Meschini y Rampoldi, 2017, p. 37).

En este sentido, resulta central desde nuestro campo profesional/disciplinar asumir un enfoque territorial en la intervención, lo cual implica pensar lo particular y lo estructural en contradicción (Muñoz Arce, 2018), ya que “es en el territorio particular donde se expresan los mecanismos estructurales que producen exclusión y opresión a escala supranacional” (p. 2). La autora expresa que este enfoque se nutre de diversos desarrollos teóricos previos los cuales son articulados de forma situada eligiendo el intercambio interdisciplinar.

Sin embargo, se hace necesario considerar una cuestión no solo desde las intervenciones sino también desde la conceptualización de las intervenciones sociales: en innumerables oportunidades caemos en la trampa ideológica del pensamiento occidental no pudiendo considerar en paridad epistemológica las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que lidian con situaciones vivas desde diversas matrices de racionalidad. A partir de ellas, diariamente reinventan sus vidas y sus condiciones para poder seguir existiendo. Producen conocimiento necesario, que surge de múltiples maneras de considerar otras opciones posibles para la vida cotidiana.

Desde la academia y desde el ejercicio profesional, lo reconocemos y lo valoramos, pero no le otorgamos el mismo status que al producido desde nuestra formación científica. Paradójicamente, de esta manera que no escapa al extractivismo intelectual, subalternizamos saberes producidos por generaciones, transmitidos de muchas maneras diferentes, provenientes desde esos otros lugares senti-pensantes, surgidos desde los territorios urbanos y rurales grafiados diariamente, perdiendo la oportunidad de entrelazar, revisar resignificar y por eso mismo enriquecer ese saber hablar nuestro (Porto-Gonçalves, 2009, p. 252).

En esta línea, debemos apostar por la construcción de un pensar, hacer y sentir situado como forma de descolonizar las intervenciones sociales situadas, desde la memoria de nuestra experiencia como sujetos conocedores y desde la memoria e historia de los pueblos de Nuestra América que han sido invisibilizados y silenciados a lo largo de la historia por la academia.

El hacer de nuestros pueblos, nos recuerda este geógrafo, muchas veces no se vincula al saber hablar. Y tristemente, el saber hablar nuestro, académico-profesional, se desvincula del

saber hacer, confundiendo saber con saber hablar, desdibujando la oportunidad de romper asimetrías que han construido la diferencia, “haciendo que otras formas de ser, de hacer, de estar, se resistan a ser significadas desde ese particular universalizado” (Hermida, 2017, p. 132), es decir, desde los parámetros de la modernidad colonial, patriarcal, capitalista y eurocéntrica.

REFLEXIONES FINALES

Las categorías de territorio, territorialidad y territorialización son fundamentales para comprender los procesos sociales contemporáneos de Nuestra América. En un contexto social, político y económico dominado por las lógicas modernas-coloniales, resulta fundamental repensar las intervenciones sociales situadas en el campo profesional/disciplinar del Trabajo Social desde una perspectiva crítica y situada. Ello implica reconocer y reivindicar las experiencias y conocimientos de nuestros pueblos que emergen de las luchas territoriales.

En este sentido, el territorio no es simplemente un contexto, sino un espacio cargado de significados históricos, culturales y políticos, el cual se encuentra habitado y construido por sujetos y sus relaciones. Recuperando autores como Porto-Gonçalves, el territorio se convierte en un lugar de resistencia y re-existencia, donde los sujetos sociales buscan redefinir sus condiciones de vida en respuesta a las opresiones impuestas por el capitalismo extractivista y la colonialidad.

De este modo, la intervención social debe ir más allá de las estrategias tecnocráticas, para incluir enfoques que reconozcan la complejidad de los cuerpos-territorios, donde las luchas por la Tierra, el Techo y el Trabajo son también luchas por la identidad y la vida colectiva. En este marco y con estas claves, les invitamos a construir un conocimiento situado que interpele las lógicas de exclusión y permita abrir el espacio para nuevas formas de ser, hacer y sentir en comunidad.

Por lo tanto, el desafío para el Trabajo Social, desde una mirada crítica, radica en articular las intervenciones con las historias, memorias y saberes locales. Esto implica una descolonización tanto del pensamiento como de las prácticas profesionales, con el objetivo de generar transformaciones sociales más inclusivas y para todes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, A. (2013). Lo territorial en el territorio de la Argentina. Connotaciones históricas, políticas y culturales de lo social de los territorios. *Revista Margen* N° 71. <https://www.margen.org/suscri/margen71/arias.pdf>

- Borsani, M. E. (2011). Disputar a Fanon: a propósito de un secuestro epistémico. En de Oto, A. (comp.), *Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: Frantz Fanon*. (pp. 61-90). Ediciones del Signo.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Ed. Espacio, Buenos Aires.
- Carballeda, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Revista Margen* N° 76. <https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf>
- Carballeda, A. (2018). *Apuntes de Intervención en lo Social: Lo histórico, lo teórico y lo metodológico. 1a ed.* Editorial Margen, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Cazzaniga, S. (2015). Trabajo social: entre diferencias y potencialidades. *Tendencias y Retos*, 20(1), pp. 93-104.
- González, H. (2021). *La palabra encarnada: ensayo, política y nación, 1a ed.* CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Grabois, J. (2013). Capitalismo de exclusión, periferias sociales y movimientos populares. *Scripta Varia*, 123, pp. 1-32. <https://www.pas.va/content/dam/casinapioiv/pas/pdf-volumi/scripta-varia/sv123/sv123-grabois.pdf>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), pp. 9-42. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la tierra): contribuciones decoloniales. *Revista Cultura y representaciones sociales*, año 15, N° 29, pp. 267-301.
- Hermida, M. E. (2017). Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 9 (9), pp. 127-145.
- Iñigo Carrera, V., & Catania Maldonado, A. (2022). Territorialidades y movilidades: una aproximación a su análisis a propósito de las trayectorias de dos comunidades mapuche (Patagonia norte, Argentina). *Población y sociedad*, 29(1), pp. 92-117.
- Madoery, O. (2020) Espacios de la Política: Cartografías, geoculturas y geopolíticas americanas Editorial Fundación Ross, UNR Editora, CEDET. Rosario.
- Mariátegui, J. C. (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. 3ra Ed. Fundación Biblioteca Ayacucho, Venezuela.
- Meschini, P. & Rampoldi, R. (2017) Aportes de la supervisión de las intervenciones en lo social a la consolidación del proyecto profesional frente al avance neo conservador y neoliberal en Argentina. *Cátedra Paralela*, (14), pp. 25-43.
- Muñoz Arce, G. (2018). Intervención social y el territorio como clave de aproximación. *Revista Intervención*, (8), pp. 1-3.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2006). A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-ameri-

- cana e caribenha. En Ana Esther Ceceña (Coordinadora), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 151-197). Buenos Aires: CLACSO.
- Porto-Gonçalves, C.W. (2009). *Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina*. Ediciones IVIC. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Venezuela.
- Rozas Pagaza, M. R. (2010). La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *O social em questao*, (24), pp. 43-53.
- Seman E. (2021), *Breve historia del antipopulimos. Los intentos por domesticar la Argentina Plebeya de 1810 a Macri*. Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina
- Zemelman, Hugo (1989). *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. Ed. Siglo XXI, México D. F.

EL METARRELATO HISTÓRICO EUROCÉNTRICO EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL: ANÁLISIS EPISTÉMICO DE LAS PUBLICACIONES DE LA REVISTA TEMPORALIS DEL TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO

MANUELA FONSECA PINHEIRO DOS SANTOS¹

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo problematizo, desde una perspectiva epistémica, la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico en el proceso de conceptualización de la cuestión social en el Trabajo Social brasileño. Para ello, retomo los aportes de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Estudios Latinoamericanos, titulada “El proceso de conceptualización de la cuestión social y sus intersecciones con las categorías racismo y patriarcado: análisis epistémico de las publicaciones de la Revista Temporalis del Trabajo Social brasileño”.

En este sentido, presento las respuestas a algunos de los interrogantes que orientaron el estudio: ¿Qué camino metodológico sigue la conceptualización de la cuestión social? ¿Qué supuestos histórico-espaciales, teóricos y metodológicos se emplean? ¿Cuáles son las categorías rectoras del proceso de conceptualización? ¿Qué lugar ocupa la colonización en la concepción de la cuestión social? ¿La cuestión social se compone de procesos históricos semejantes a los de Europa? ¿La comprensión de la cuestión social depende de la comprensión de la cuestión social europea?

Así, este trabajo se propone responder a dichos interrogantes, concentrándose especialmente en los hallazgos relativos a la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico. El análisis se delimita a este eje, con el objetivo de contribuir a los debates descoloniales que, en la última década, han cobrado fuerza en el Trabajo Social latinoamericano. Estos debates no solo cuestionan la ausencia de una reflexión sobre el proceso de colonización en las conceptualizaciones hegemónicas del Trabajo Social brasileño,

1. Universidad Nacional de Mar del Plata / G-TEP. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

sino que también plantean la necesidad de distinguir la materialidad histórica de la cuestión social latinoamericana respecto de la europea.

La estructura del trabajo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, contextualizo brevemente el surgimiento de la discusión sobre la conceptualización de la cuestión social en el Trabajo Social latinoamericano y brasileño. En segundo lugar, presento algunos aspectos metodológicos, explicando cómo construí el corpus de análisis a partir de 20 artículos publicados entre 2000 y 2018. En el tercer apartado, desarrollo de manera sintética el análisis epistémico que da respuesta a los interrogantes planteados. Finalmente, en el cuarto apartado, focalizo en la problematización de la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico y en su articulación con lo que he denominado como “camino metódico idealista histórico-dialéctico”. En las reflexiones finales, cuestiono la posibilidad de “abandonar o subvertir” la cuestión social, y discuto su potencialidad crítica, aun reconociendo las limitaciones epistémicas identificadas.

Cabe advertir que en este trabajo presento una síntesis parcial de la investigación desarrollada en la tesis de maestría, quedando fuera de su alcance otras discusiones que permitirían profundizar el análisis sobre la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN EL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO Y BRASILEÑO

Faleiros (1999) plantea que con el movimiento de reconceptualización latinoamericano en la década de 1960, la cuestión social —antes entendida bajo la Doctrina Social de la Iglesia desde una perspectiva de moralización familiar, adecuación al orden vigente y enseñanza de prácticas higiénicas y laborales— pasó a ser analizada desde otras perspectivas, como la marxista, que sitúa el capitalismo y la lucha de clases en su centro. A su vez, para Alayón y Molina (2008), esto confluye en un movimiento teórico que problematiza la cuestión social a partir de nuevas categorías, hasta alcanzar una conceptualización propia vinculada al objeto del campo disciplinar profesional.

Este giro implicó, en América Latina, por un lado, la crítica a las ideas teológicas moralizantes y, por otro, el distanciamiento de enfoques que culpabilizaban al individuo por su situación de pobreza y vulnerabilidad. No obstante, aunque se trató de un movimiento de carácter regional, no se constituyó en “un bloque monolítico de ideas y posiciones”, sino, por el contrario, en una “olla hirviendo en la cual bullen tendencias y corrientes no siempre factibles de conciliar entre sí” (Kruse, 1971, p. 2). Estas ebulliciones y heterogeneidades, según Arancibia Martínez y Alejan (2021), lograron condensar matrices teóricas sobre la transformación social, permitiendo “entender una realidad que se revelaba ciega frente a los profesionales” (p. 214) y aportando a la construcción de una comprensión crítica de la cuestión social.

En este contexto, como he abordado en la tesis de maestría, la conceptualización brasileña de la cuestión social se destaca y se transforma en la principal referencia regional que profundiza la mirada desde la teoría social crítica marxista y articula este debate con la construcción de un “Proyecto Ético-Político profesional” (Fonseca P. dos Santos, 2023). En este sentido, el libro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, de Marilda Vilella Iamamoto y Raul de Carvalho, publicado en 1982, marca el inicio de este proceso desde el marxismo, convirtiéndose en un hito no solo para el Trabajo Social brasileño, sino también para el latinoamericano, al vincular la cuestión social con el surgimiento de la disciplina en el país. En este proceso, autores como Marilda Vilella Iamamoto y José Paulo Netto se erigen como referentes teóricos clave, con una producción amplia —libros, artículos, conferencias— que se ha transformado en lectura obligatoria en diversas carreras de grado y posgrado en Trabajo Social en América Latina. Esto ha resultado en que, desde la década de 1980 hasta la actualidad, se hayan desarrollado múltiples trabajos que profundizan el estudio de la cuestión social desde el marxismo en distintos países de la región.

En lo que respecta al recorrido brasileño, este debate ha sido impulsado tanto por las unidades de formación académica como por diversas organizaciones políticas del colectivo profesional. Entre ellas, destaco la Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que ha promovido la discusión sobre esta temática mediante las directrices curriculares para la formación de grado en Trabajo Social, los “Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social” (ENPESS) y las diferentes ediciones de la Revista Temporalis.

Considerando la relevancia de la revista mencionada para el debate académico colectivo del Trabajo Social brasileño —y particularmente del volumen N° 3 (2001), que recoge las conferencias sobre la cuestión social dictadas por Marilda Vilella Iamamoto, José Paulo Netto, Maria Carmelita Yazbek y Potyara Pereira durante el VII Encontro de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)—, he tomado como objeto de estudio de la tesis de maestría el proceso de conceptualización de la cuestión social desarrollado en las publicaciones de la Revista Temporalis entre 2000 y 2018. A partir de este análisis, propongo discutir el proceso de conceptualización de la cuestión social en el Trabajo Social brasileño y la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico, tal como presentaré en los apartados siguientes.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS DE ANÁLISIS DE LA REVISTA TEMPORALIS ENTRE 2000-2018

En el proceso de recolección de datos, identifiqué que la cantidad total de publicaciones en los 36 volúmenes de la Revista Temporalis, entre los años 2000 y 2018, fue de 472. Dentro de este universo, 20 publicaciones abordaban el concepto de cuestión

social en sus títulos, lo que representa un 4,4 % del total. De este modo, el corpus de análisis quedó compuesto por dichas publicaciones, cuyos títulos se presentan en la tabla a continuación:

TABLA 1. PUBLICACIONES REVISTA TEMPORALIS²

<i>Título</i>	<i>Autores/as</i>	<i>Año</i>
A Questão Social no capitalismo	Marilda Villela Iamamoto	2001
Pobreza e exclusão social: expressões da Questão Social no Brasil	Maria Carmelita Yazbek	2001
Cinco notas a propósito da Questão Social	José Paulo Netto	2001
Questão Social, Serviço Social e direitos da cidadania	Potyara A. Pereira	2001
Perspectivas teóricas sobre a questão social no Serviço Social	Potyara A. Pereira	2003
Estado e sociedade civil para o enfrentamento da questão social no Brasil contemporâneo: elementos para o debate	Silene de Moraes Freire	2006
Questão social e serviço social em debate	Maria Augusta Tavares	2007
A encruzilhada na América Latina e a militarização da questão social	Rodrigo Castelo Branco	2009
A Questão Social na América Latina	José Paulo Netto	2009
Cidade, Questão Social e Relações Internacionais	Raquel Raichelis Degenszajn	2010

2. Fuente: Fonseca P dos Santos (2023).

“Questão social” No Brasil: O Nordeste e a atualidade da Questão Regional	Josiane Soares Santos, Laiane Conceição de Vasoncelos, Thamiris de Oliveira Natale, Redaiane Dayan Accionle Gomes de Figueiredo	2012
Questão social e serviço social na formação sócio-histórica brasileira	Ivone Maria Ferreira da Silva	2013
Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na “Questão Social” brasileira	Tereza Cristina dos Santos Martins	2014
Pauperização Relativa, Desigualdade Social e a “Questão Social” Contemporânea.	Giselle Avila Leal de Meirelles	2015
Notas do GTP Trabalho, “Questão Social” e Serviço Social	Ricardo Lara, Marcelo Sitcovsky, Edvania Angela de Souza Lorenço, Claudia Mazzei Nogueira, Vera Lucia Batista Gomes, Maria Liduina Oliveira y Silva	2015
A eugenia no Brasil: uma pseudo-ciência como suporte no trato da “questão social”	Ivan Ducatti	2015
Desenvolvimento, questão social e nordeste brasileiro: contradições e tendências atuais	Evelyne Medeiros Pereira	2015
Serviço Social e questão agrária: apontamentos acerca da questão social no campo brasileiro	Kamila Alves Duarte	2015
Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – Relatório do Grupo Temático de Pesquisa: Trabalho, “Questão Social” e Serviço Social	Angela Santana do Amaral, Daniela Neves, Juliane Feix Peruzzo, Maria Luduina Oliveira e Silva, Ricardo Lara.	2015
Reificações da “questão social”: armadilhas do capital em tempos de crise estrutural	Maiara Lopes da Silva	2017

Para proceder con el análisis epistémico de estas publicaciones, las sometí a procesos de codificación, decodificación y agrupamiento categorial en tablas específicas, utilizando la técnica de análisis de contenido. La finalidad fue analizar los supuestos histórico-espaciales, teóricos y metódicos presentes en el proceso de conceptualización de las publicaciones, reconociendo también los niveles de profundidad que se revelan —apariencia-esencia, visible-oculto—, así como las continuidades y rupturas entre ellos (Fonseca P. dos Santos, 2023).

SÍNTESIS DEL ANÁLISIS EPISTÉMICO DEL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN LA REVISTA TEMPORALIS

A partir del análisis epistémico realizado sobre las publicaciones, observé que el movimiento metódico de conceptualización de la cuestión social en la Revista Temporalis toma un significante ajeno al universo marxiano, surgido en un contexto histórico-espacial específico: la modernidad capitalista europea. Las publicaciones reconocen que la aprehensión de la cuestión social como proceso histórico-concreto en el siglo XIX se realiza a partir de matrices antagónicas: conservadoras (laicas o confesionales) y revolucionarias. Asimismo, identifican en el siglo XX otras matrices, como el irracionalismo filosófico, el posmodernismo y la escuela francesa.

El acontecimiento fundamental que constituye el punto de partida para la aprehensión de la cuestión social como proceso histórico-concreto, según las publicaciones analizadas, es la historia de Europa en el siglo XIX. Este proceso de aprehensión se realiza mediante el empleo del método materialista histórico-dialéctico y de las categorías marxianas.

El método y el uso de estas categorías constituyen el camino que conduce a la aprehensión y conceptualización de la cuestión social. En este proceso, se emplean las categorías filosóficas de totalidad, contradicción y mediación, mediante un movimiento dialéctico de abstracción entre lo universal y lo particular, el todo y las partes, la apariencia y la esencia, tomando como punto de partida la materialidad histórica. En el mapa sinóptico a continuación, represento este movimiento:

***REPRESENTACIÓN GRÁFICA CONCEPTUAL N°1. MAPA SINÓPTICO DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN LAS PUBLICACIONES DE LA REVISTA TEMPORALIS*³**

3. Fuente: Fonseca P. dos Santos (2023).



A partir del mapa sinóptico que representa el movimiento de conceptualización presente en las publicaciones de la Revista Temporalis, se observa que las categorías de pobreza y desigualdad son empleadas para aprehender la apariencia de la cuestión social, mientras que la categoría de capitalismo permite aprehender su esencia: la ley general de acumulación capitalista. A su vez, la categoría de capitalismo también se presenta como totalidad, y las demás categorías —capital, trabajo, lucha de clases y Estado— como partes constitutivas de esta totalidad.

En el movimiento dialéctico de conceptualización, el capitalismo, en cuanto totalidad, y la concepción europea de la cuestión social asumen el lugar de lo universal, mientras que el capitalismo brasileño y la cuestión social brasileña son abordados como particulares. Es decir, el capitalismo brasileño se configura como una particularidad dentro de la totalidad capitalista, y la cuestión social brasileña, como una particularidad en relación con la cuestión social europea.

En este movimiento, la categoría de capitalismo, en su función de superar la aprehensión de la pobreza y la desigualdad como mera apariencia, se constituye en la catego-

ría central de la conceptualización. A partir de ella, se accede al conflicto estructural entre capital y trabajo. Desde esta perspectiva, el nuevo pauperismo no se explica en sí mismo, sino que se comprende como resultado de la apropiación privada de la riqueza producida socialmente y de la división social del trabajo, en un contexto de elevado desarrollo de las fuerzas productivas, capaz de superar el histórico fenómeno de la escasez y del hambre, pero que, debido a la apropiación privada de la riqueza socialmente producida, deriva en pobreza.

En el proceso de aprehender la esencia de la cuestión social, se emplean, fundamentalmente, las categorías rectoras de capital, trabajo, lucha de clases y Estado. A través de las categorías de capital y trabajo se aprehenden las relaciones de producción fundadas en la explotación y apropiación, las cuales se sostienen en la ley general de acumulación capitalista, productora de valor (valor de uso, valor de cambio, plusvalor). Estas relaciones, caracterizadas por la contradicción entre clases antagónicas, resultan también en la división social del trabajo.

Dichas relaciones se sintetizan en la explotación de la fuerza de trabajo por el capital, en la propiedad y concentración privada de la tierra, y en la acumulación de la riqueza socialmente producida. Esta relación de explotación —que se manifiesta como pauperización de la clase proletaria y desigualdades en el acceso a las condiciones materiales y subjetivas para la reproducción de la vida— también se abstrae en su carácter conflictivo, reconociéndose así que las relaciones entre clases antagónicas, es decir, la lucha de clases, constituyen el centro, motor y revelador de la cuestión social.

De esta aprehensión se desprenden las categorías “conciencia en sí” y “conciencia para sí”, utilizadas para identificar los diferentes niveles de conciencia sobre la explotación y el conflicto de clases, tomando como proceso histórico de referencia la lucha obrera europea de 1848. A partir del reconocimiento de este conflicto, se emplean las categorías de reforma, revolución y Estado para aprehender las diferentes acciones sociopolíticas emprendidas en respuesta a la cuestión social.

En las publicaciones, las acciones sociopolíticas que buscan responder a esta conflictividad se clasifican en reformas y revoluciones, aunque también se reconoce la coexistencia de diversas respuestas, tales como: la violencia, criminalización y militarización (sintetizadas bajo la idea de “caso de policía”); los proyectos de carácter universalista y democrático; la despolitización y focalización; la mercantilización y filantropización; y el nuevo asistencialismo.

Asimismo, las publicaciones reconocen cambios en la ley general de acumulación capitalista en la contemporaneidad, lo cual implica considerar procesos como la financierización, la producción flexible, la intervención estatal al servicio de intereses privados, la sociabilidad de mercado, la expoliación, el carácter destructivo del capital y el nuevo imperialismo. Estos fenómenos configuran nuevas expresiones históricas de la cuestión social. No obstante, según las publicaciones, ello no da lugar a una “nueva cuestión

social”, sino a una metamorfosis en su apariencia: nuevas “ropas”, expresiones y manifestaciones de una misma cuestión estructural. A pesar de estas configuraciones contemporáneas, también se reconoce la posibilidad de su superación mediante la articulación y organización de la clase obrera.

Por otro lado, a partir del uso de las categorías marxianas de particularidad, mediación y formación social, se reconocen las especificidades del capitalismo brasileño. Ello implica considerar que la ley general de acumulación capitalista se materializa de forma particular en la formación social brasileña, lo que lleva a introducir categorías elaboradas por la sociología e historiografía marxista brasileña, o por otros pensadores marxistas, tales como: acumulación originaria de capital; desarrollo desigual y combinado; simbiosis entre lo moderno y lo arcaico; capitalismo retardatario/tardío; dependencia y heteronomía; capital agrario; trabajo esclavo; oligarquía agraria; trabajo libre; trabajo inmigrante; sindicalismo corporativo; superexplotación del trabajo; racismo; relaciones de explotación/opresión por raza y género; y heterogeneidad de la clase trabajadora.

Si bien estas categorías son empleadas en un sentido de particularizar la aprehensión de la cuestión social, lo que he observado es que, en la mayoría de las publicaciones, ello no conduce a una conceptualización distinta que amplíe el espectro histórico de su análisis. Es en este punto donde se sitúa el hallazgo sobre la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico, cuestión que profundizaré en el apartado siguiente.

EL METARRELATO HISTÓRICO EUROCÉNTRICO EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN LA REVISTA TEMPORALIS DEL TRABAJO SOCIAL BRASILEÑO

Al analizar epistémicamente el movimiento descripto y representado gráficamente, pude observar, en casi la totalidad de las publicaciones, el ocultamiento de los procesos históricos vinculados a la colonización, los cuales, como plantean Piola (2000) y Wanderley (2000), configuran una cuestión social histórica y teóricamente distinta de la cuestión social europea. Este ocultamiento podría pensarse únicamente como una ausencia; sin embargo, en términos de Lander (2000), lo entiendo como resultado de la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico, que significa tomar la historia europea como parámetro para la aprehensión de la historia latinoamericana.

En este sentido, pude observar la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico particularmente a través del empleo de concepciones tales como: “totalidad capitalista”, “acumulación originaria de capital”, “secuencialidad de modo de producción”, “capitalismo tardío”, “capitalismo retardatario”, “simbiosis entre lo arcaico y lo moderno”, “trabajo libre asalariado”, “rebeldía obrera”, “acciones sociopolíticas

desde el ejercicio del poder en cuanto política por el Estado” y “nuevo pauperismo”. En todas estas concepciones, identifiqué que la historia europea se constituye como parámetro: se aprehenden las similitudes históricas, pero se ocultan las diferencias, reproduciendo así la linealidad histórica europea que evoca la modernidad y encubre la colonialidad.

En consecuencia, la cuestión social brasileña es aprehendida limitadamente a los procesos históricos a partir del siglo XX, omitiendo los siglos anteriores atravesados por la colonización y por relaciones sociales de explotación, dominación y opresión específicas, las cuales continúan reverberando en la contemporaneidad a través de las distintas manifestaciones de la cuestión social que llegan al Trabajo Social. Asimismo, esta perspectiva restringe la comprensión de los conflictos sociales a términos de lucha sindical obrera, ignorando procesos históricos de resistencia protagonizados por los pueblos originarios y por la población negra brasileña.

Además, observé que la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico conduce a un equívoco metódico en el empleo del materialismo histórico-dialéctico: el proceso de conceptualización no parte de la materialidad histórica brasileña, sino del concepto de cuestión social y de las categorías marxianas, las cuales están históricamente determinadas por la experiencia europea. Así, planteo que se reproduce una suerte de “método idealista-histórico-dialéctico”. Es decir, primero se aprehenden los procesos históricos europeos que configuran la cuestión social en Europa, y solo posteriormente se reconocen los procesos brasileños que presentan similitudes. Entiendo este movimiento como un “camino metódico idealista-histórico”, no porque implique la reproducción del idealismo hegeliano, sino porque constituye un “idealismo posmarxiano” que no parte de la materialidad histórica, como lo hacía Marx, sino de sus ideas, las cuales, en virtud de su método, no son meramente ideas, sino ideas históricamente determinadas.

La excepción a este proceso la pude observar, en mayor o menor medida, en las publicaciones que incorporan supuestos histórico-espaciales y teóricos relacionados con las categorías de racismo y patriarcado en el movimiento de conceptualización. Fundamentalmente, destaco la publicación de Ferreira da Silva (2013), que introduce las concepciones de “cuestión social latente”, “cuestión social publicitada” y “cuestión social legitimada”; y la de Martins (2013), que entiende el racismo como un determinante estructural de la cuestión social y recupera procesos vinculados a la esclavitud.

En síntesis, entiendo que la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico en la aprehensión y conceptualización de la cuestión social brasileña limita la posibilidad de una aprehensión crítica y el desvelamiento de toda la dramaticidad que esta adquiere en el contexto brasileño.

REFLEXIONES FINALES ¿ABANDONAR O SUBVERTIR LA CONCEPCIÓN DE CUESTIÓN SOCIAL?

A pesar que el análisis y las problematizaciones realizadas suponen la reproducción del metarrelato histórico eurocéntrico, entiendo que la aprehensión de esta cuestión desde la matriz marxista se construye a partir de un movimiento epistémico crítico, que reconoce que la realidad no es armónica, sino conflictiva. En este sentido, reconozco que se trata de un movimiento metódico que busca aprehender, interpretar, comprender y explicar críticamente la cuestión social, con el fin de intervenir en el proceso aprehendido y teorizado.

Esto implica que las publicaciones analizadas emprenden un movimiento epistémico que procura aprehender determinados procesos histórico-concretos, los cuales no son otra cosa que procesos ontológicos. Así, identifiqué que en la conceptualización de la cuestión social analizada operan dos dimensiones articuladas dialécticamente: una dimensión epistémica y otra ontológica. Epistémica y ontológica en el sentido de que existe un movimiento metódico de abstracción de la realidad, que busca develar la apariencia ontológica de la cuestión social, alcanzar su esencia oculta, encubierta y distorsionada, reconocer el motor que la dinamiza y analizar las acciones sociopolíticas que tienden a resolverla, ocultarla o reiterarla.

En este trayecto, son aprehendidos los procesos históricos que originan la cuestión social, las relaciones sociales caracterizadas por el conflicto, la explotación, la opresión y la dominación, así como las acciones sociopolíticas que el Estado, la sociedad civil, el mercado y los campos disciplinares profesionales construyen en respuesta a dichas relaciones. No obstante, observo que la enunciación de una aprehensión crítica en las publicaciones analizadas de la Revista *Temporalis* se ve limitada epistémicamente cuando se parte de la cuestión social europea y se termina por reproducir el metarrelato histórico europeo y el camino metodológico idealista-histórico-dialéctico.

A pesar de estas limitaciones epistémicas identificadas, parto del entendimiento de que ello no debe conducir ni al abandono de la aprehensión y conceptualización de la cuestión social, ni a una ruptura completa con el marxismo. El abandono implicaría correr el riesgo de permanecer atrapados en una mirada fatalista o de caer en las lógicas de la matriz económica liberal del siglo XIX, así como en las dinámicas neoliberales y fascistas del siglo XXI, que refuerzan, niegan y encubren la cuestión social.

Por ello, apuesto por continuar el camino marxista, pero desde una subversión metódica, teórica e histórica inspirada en los aportes de Dussel (1977), orientada a aprehender la envergadura y la dramaticidad ontológica de la cuestión social latinoamericana. Para ello, considero fundamental que el punto de partida del movimiento de conceptualización no sea la realidad europea, sino la realidad de Nuestra América. En este marco, considero clave recuperar los aportes de la teoría descolonial, que orienta la mirada hacia la colonialidad, entendida —siguiendo a Aníbal Quijano— como la cara oculta de la

modernidad capitalista y, por ende, también como la cara oculta de la cuestión social latinoamericana, la cual, desde una mirada crítica, debe ser desvelada en su totalidad para poder ser transformada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alayón, N., & Molina, M. (2007). La desigualdad social: desarrollo y desafíos del Trabajo Social desde la reconceptualización en América Latina. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 6(1), pp.34-68.
- Arancibia Martínez, L., & Alejan, D. (2021). Reconceituação e projeto emancipatório na Universidade Católica de Valparaíso. En M. Villela Iamamoto, & C. M. dos Santos, *A história pelo avesso: A reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais* (pp. 206-224). Cortez Editora, Sao Paulo.
- Dussel, E. (1977). *Introducción a una filosofía latinoamericana de la liberación*. Ed. Ex-temporáneos, México.
- Faleiros, V. d. (1999). *Estratégias em Serviço Social*. Cortez, Sao Paulo.
- Ferreira da Silva, I. (2013). Questão social e serviço social na formação sócio-histórica brasileira. *Temporalis, Ano 13, N° 25, jan./jun*, pp. 261-278.
- Iamamoto, M., & Carvalho, R. (2006). *Relacoes sociais e servico social no Brasil*. Cortez, Sao Paulo.
- Kruse, H. C. (1971). La Reconceptualización del Servicio Social en América Latina. En AA.VV., *Reconceptualización del Servicio Social. Primera Aproximación*. Editorial Hymnitas, Buenos Aires.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). CLACSO, Buenos Aires.
- Martins, T. (2014). Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na “Questão Social” brasileira. *Temporalis, Ano 14, N° 28, jul./dez*, pp. 113-132. Brasília (DF) <https://www.poderesocial.com.br/wp-content/uploads/2018/11/7077-21389-1-PB.pdf>
- Piola, M. E. (2000). Paradigmas En Crisis ante los Nuevos y Viejos Desafíos de la Cuestión Social en América Latina. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* (69), pp. 1-7.
- Wanderley, L. E. (2000). A questao social no contexto da globalizacao: o caso latino-americano e o caribenho. En L. Bógus, M. Yazbek, & M. Belfiore-Wanderley, *Desigualdade e a questao social* (pp. 51-162). EDUC, Sao Paulo.

DESCOLONIZANDO LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL: CRÍTICA A LOS DIAGNÓSTICOS DE LA AGENDA INTERNACIONAL DEL DESARROLLO

GERARDO VÁSQUEZ ARENAS¹

“Tan extraño es el mundo en el que vivimos que llamamos salvaje a quien vive en la naturaleza y civilizado a quien la destruye”.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la descolonización de la formación del Trabajo Social, presentando un panorama general de los principales avances, dificultades y desafíos que emergen al problematizar los diagnósticos elaborados en el marco de la agenda internacional del desarrollo. Con este fin, realizamos un análisis crítico de los sentidos subyacentes en los diagnósticos de políticas públicas promovidas por la institucionalidad del desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ahora conocidos como Agenda 2030. Examinamos los elementos centrales de estos diagnósticos, los cuales se erigen como criterios privilegiados de validez para la formulación de recomendaciones, informes y políticas públicas que han ejercido una notable influencia en el ejercicio profesional de lxs trabajadorxs sociales. Adicionalmente, este escrito se propone desvincularse de los discursos y prácticas del desarrollo para evidenciar las gramáticas y experiencias que la perspectiva del Trabajo Social Decolonial e Intercultural ofrece, cuyo enfoque formativo se centra en el reconocimiento de la matriz colonial del poder. Abordar esta matriz en la formación de Trabajo Social y las Ciencias Sociales en general proporciona

1. Sociólogo de la Universidad de Antioquia de Medellín, Colombia. Magister en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaime I de Castellón, España y Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador. Docente-investigador de la Universidad de Antioquia. Coordinador del Grupo de investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales de la UdeA.

valiosas herramientas interpretativas para analizar, comprender y transformar la realidad y el conocimiento en y desde el sur global.

Inicialmente, resulta importante señalar que el concepto de *desarrollo*, que ha marcado la agenda internacional durante casi ocho décadas en su proceso de institucionalización, es una transfiguración de las nociones de *civilización y progreso*. La noción de *civilización*, configurada desde el siglo XVI por las potencias imperialistas occidentales, se impuso como un modelo de vida al que el resto del mundo debía adaptarse, supuestamente para su propio beneficio. Esta concepción temprana y moderna de civilización persiste en representaciones sociales contemporáneas que la idealizan como un estándar de vida deseable para todos. Así, dicotomías occidentales como civilizado/bárbaro y desarrollado/atrasado, entre otras, han naturalizado tanto las connotaciones positivas que se le atribuyen a los primeros términos como las asociaciones negativas que se le establecen a los segundos. En cuanto al concepto de *progreso*, consolidado a partir del siglo XVIII, se considera un fundamento esencial de la visión histórica occidental. Robert Nisbet (1991), reconocido experto en este tema, señala que, aunque otras civilizaciones ancestrales conocieron ideales de perfeccionamiento moral, espiritual y material, así como la búsqueda de virtud, espiritualidad y salvación, fue exclusivamente en la civilización occidental donde se desarrolló la noción de que toda la historia puede concebirse como un avance gradual de la humanidad en su esfuerzo por perfeccionarse mediante fuerzas inmanentes, hasta alcanzar en un futuro lejano una condición cercana a la perfección para todos.

Considerando el marco conceptual previamente expuesto sobre el origen de la noción de *desarrollo*, se puede afirmar que dicho concepto proporcionaría continuidad a la dinámica política, económica, social y cultural hegemónica de Occidente tras la instauración del nuevo orden mundial liderado por los Estados Unidos y sus aliados después de la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, el desarrollo se transforma en lo que Arturo Escobar (1998) ha descrito como un sueño convertido en pesadilla, ya que, en lugar de la transformación prometida, ha exacerbado los problemas socioeconómicos en Asia, África y América Latina. En síntesis, la violencia, la pobreza y el creciente deterioro socioambiental son consecuencia de décadas de fórmulas de desarrollo que, bajo las premisas del crecimiento económico, ajustes estructurales y endeudamiento perpetuo, han invisibilizado y marginado a otras sociedades con formas de vida y principios que divergen claramente de la idea del desarrollo.

Es relevante destacar que, a lo largo de las décadas, el concepto de desarrollo ha enfrentado fuertes críticas, frecuentemente atenuadas mediante la adición de adjetivos que han pretendido moderar las problematizaciones y reivindicaciones planteadas. La proliferación de adjetivaciones como “social”, “comunitario”, “local”, “humano”, “integral” y “sostenible”, entre otras, ilustra claramente esta tendencia. En este contexto, el Informe Brundtland (1987), “Nuestro Futuro Común”, elaborado por la Comisión

Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, es el antecedente clave de los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de 2015. Bajo la dirección de Gro Harlem Brundtland, a petición de la ONU, este informe introdujo el concepto de desarrollo sustentable, definido como “la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.

Resulta crucial señalar que el informe propuso un crecimiento económico basado en la sostenibilidad a través de la controvertida fórmula de la “expansión de los recursos naturales”, y realizó recomendaciones para evitar el desastre ecológico que ya se vislumbraba a nivel global. Un exhaustivo diagnóstico expuso problemas críticos como el consumo excesivo de recursos, el deterioro ambiental (capa de ozono, desertificación, acidificación, salinización), la crisis alimentaria (hambrunas, contaminación), los desafíos económicos (deuda externa, estancamiento de ayuda, caída de precios), la presión demográfica, la pérdida de biodiversidad, el crecimiento urbano descontrolado y el calentamiento global, provocado por el uso de combustibles fósiles y el efecto invernadero.

Además de los problemas descritos, “Nuestro Futuro Común” incorporó dos elementos políticos clave: la erradicación de la pobreza y la atención a la desigualdad Norte-Sur, aspectos que “Nuestra Propia Agenda” (1991) retomaría con mayor énfasis. El concepto de Desarrollo Sostenible propuesto abarcaba la dimensión económica (mayor producción con menos recursos), ambiental (aprovechamiento equilibrado), social (redistribución equitativa para los más pobres) y política (nuevas relaciones internacionales). Otro antecedente importante de los ODS fue la Declaración del Milenio, adoptada por 189 países en la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2000. Esta declaración comprometió a las naciones a alcanzar ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en quince años, ofreciendo un discurso común y metas cuantificables para abordar los principales problemas globales.

En su momento, el balance del cumplimiento de los ODM sirvió de base para concebir una agenda de desarrollo sostenible más amplia. En tal sentido, la Conferencia (Río+20), celebrada en junio de 2012, reconoció los avances de los ODM, pero identificó la necesidad de una visión de desarrollo más ambiciosa que pudiera mejorar la calidad de vida frente a las persistentes desigualdades registradas en los diferentes indicadores del desarrollo. Finalmente, la Agenda 2030, adoptada por 193 países miembros de la ONU en septiembre de 2015, dio lugar a los ODS. Esta agenda global, que vincula a organizaciones internacionales y actores no gubernamentales, formuló los 17 ODS actuales, planteando retos institucionales y políticos para su implementación.

Los elementos introductorios sobre el desarrollo sostenible y su vínculo con el crecimiento económico sientan las bases para comprender la punzante crítica que José Manuel Naredo (1998) dirige al paradigma económico dominante. Naredo señala que el deterio-

ro ambiental minó la confianza en la sostenibilidad del crecimiento a largo plazo, lo que impulsó la adición del adjetivo “sostenible” al desarrollo, perpetuando la ignorancia de la irracionalidad inherente a la mitología del crecimiento. En esta línea, Naredo retoma la tesis de Margalef, quien considera el “desarrollo sostenible” como una contradicción intrínseca por implicar una aceleración continua. Coincidimos en que el Desarrollo Sostenible encierra una paradoja inadvertida para muchos ambientalistas, políticos y ONGs, quienes lo emplean acríticamente como solución ideal sin analizar sus implicaciones en un sistema regido por la lógica del mercado, donde lo sostenible se ha convertido más que todo en el legitimador de la corriente del capitalismo verde.

En conclusión, este panorama general revela una verdad crucial: el desarrollo, al intentar remediar los graves problemas que él mismo ha causado, se ha convertido en el problema central que requiere de nuestra atención. De no reconocerlo, persistiremos adheridos a formas institucionalizadas del desarrollo que, bajo la apariencia de sostenibilidad, ocultan los peligrosos efectos de un modelo de consumismo exacerbado, legitimado por el mito del crecimiento económico ilimitado. Este mito se ha erigido como un dogma ideológico que impide una conciencia crítica sobre los problemas acuciantes que deberíamos enfrentar, como la crisis climática y sus devastadoras consecuencias para la vida planetaria.

En el marco del panorama introductorio que hemos presentado, a continuación, exploraremos algunos de los avances, dificultades y retos que han surgido en el proceso de descolonización de la formación de trabajadorxs sociales, adoptando la perspectiva del Trabajo Social Decolonial e Intercultural. Este análisis se fundamenta en la problematización que realizamos sobre los diagnósticos y las correspondientes políticas impulsadas por la institucionalidad del desarrollo de la ONU desde sus inicios y que actualmente persisten en el contexto de los ODS o Agenda 2030.

AVANCES EN LA DE(S)COLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Un avance significativo en el proceso de de(s)colonización de la formación en lxs futurxs profesionales en Trabajo Social, desde la perspectiva Decolonial e Intercultural, es la creciente inclusión y centralidad de los aportes teórico-conceptuales y metodológicos del Sur Global y las perspectivas críticas a la colonialidad que estamos impulsando diversos colegas en redes de trabajo como la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del trabajo social latinoamericano y caribeño. Esto se evidencia en las nuevas propuestas curriculares de Trabajo Social que actualmente se vienen promoviendo por toda *América*

Ladina,² evidenciando un progresivo movimiento desde las teorías eurocéntricas dominantes hacia teorías, conceptos y metodologías propias, sin menoscabar la importancia de la interlocución global.

La incorporación de la teoría de la Colonialidad del Poder de Aníbal Quijano (2014) adquiere particular relevancia para el currículo de Trabajo Social. Esta perspectiva teórica faculta a lxs futurxs profesionales para analizar la persistencia del patrón global de poder originado en la colonización a finales del siglo XV, que articula raza, clase y género como categorías perpetuadoras de las diferencias coloniales. Diferencias que muy a menudo, tal como lo señala Héctor Díaz (2006), son veladas por una retórica liberal de derechos articulada a un elogio a la diversidad que produce una *etnofagia* o “engullimiento” de las diversidades con el propósito de despolitizarlas mediante su folclorización. Con este marco analítico, se busca que lxs estudiantes comprendan la continua reproducción de las jerarquías coloniales que se despliegan en las estructuras institucionales, las relaciones sociales y la constitución de las subjetividades contemporáneas.

Un claro ejemplo de la comprensión analítica de la colonialidad del poder, en el marco de las propuestas formativas alrededor del análisis político, económico y cultural del sistema mundo, se evidencia al examinar cómo el desarrollo opera como un dispositivo discursivo y práctico que reproduce el patrón mundial de poder moderno, colonial, capitalista, racista y patriarcal, sustentado en las narrativas de civilización y progreso. En consecuencia, se analizan las políticas de desarrollo en su rol de sostenimiento de relaciones de dependencia y de la desigualdad estructural producida por la división internacional del trabajo impuesta por el capitalismo, legitimando, a su vez, las diferencias coloniales construidas históricamente como diferencias culturales.

Al analizar los diagnósticos construidos en el marco de la agenda internacional del desarrollo, la perspectiva del Trabajo Social Decolonial e Intercultural revela cómo se naturalizan ciertos sentidos de vida que perpetúan la colonialidad del poder. Sentidos de vida que se han configurado en torno a imperativos categóricos y conceptos clave del desarrollo, tales como bienestar, democracia, participación, necesidades, nivel de vida, pobreza, recursos e igualdad, entre otros. Un ejemplo ilustrativo de esto se aprecia en el debate que planteamos al concepto de “necesidades” en el libro *Vivir Bien* frente al desarrollo (2009), donde evidenciamos su construcción social dentro de la ideología occidental hegemónica, lejos de una supuesta universalidad. Estos indicadores del desarrollo, impulsados por el sistema de las Naciones Unidas tales como el Índice de Necesidades Básicas INB y el Índice de Desarrollo Humano IDH, son cuestionados en dicho trabajo

2. Término acuñado por Lélia González (2021) para repensar las identidades coloniales y visibilizar las voces y experiencias de sociedades “otras” que históricamente han sido silenciadas.

por imponer una definición de vida digna basada exclusivamente en una lógica monetaria que desconoce otras lógicas de vida no monetizadas.

En el mencionado trabajo, argumentamos igualmente que las soluciones de desarrollo propuestas para cubrir las “necesidades”, a menudo a través de planes, programas y proyectos, en la mayoría de las ocasiones no corresponden con las realidades concretas de las comunidades, ya que las soluciones suelen diseñarse con base en categorías que promueven valores como el individualismo y el consumismo, incongruentes con las prácticas colectivas y solidarias del “vivir bien” y que, desde el discurso del desarrollo, se entienden como deficientes y carentes. Esta perspectiva ignora otras representaciones y formas de solidaridad, reciprocidad y trabajo que existen en estas comunidades, a menudo etiquetándolas de atrasadas o premodernas. Al centrarse en los problemas y déficits en términos de necesidades, los enfoques de desarrollo tienden a ignorar los conocimientos generados por las propias comunidades, pueblos, organizaciones y procesos, arraigados en su vida cotidiana y contextos locales, que contribuyen a potenciar sus modos de vida.

Ahora bien, la comprensión de la colonialidad como una matriz que articula la colonialidad del poder, del saber y del ser ha abierto nuevas vías para analizar cómo el conocimiento occidental se ha impuesto como universal, invisibilizando otras formas de saber y de ser. En la formación, desde el Trabajo Social Decolonial e Intercultural, esto se traduce en la inclusión de los Buenos Vivires, las epistemologías del Sur y la valorización de las cosmovisiones de los pueblos originarios y comunidades afrodescendientes, campesinas, pescadoras y populares como elementos centrales que encontramos en la configuración de los nuevos cursos de formación que interpelan los contenidos discursivos y prácticos del desarrollo, convirtiendo los conocimientos en fuentes legítimas para explorar prácticas de cuidado comunitario y resolución de conflictos basadas en lógicas culturales distintas a las occidentales.

La incorporación de estos nuevos marcos teóricos está generando un impacto significativo en la formación de trabajadorxs sociales, quienes ahora amplían su perspectiva al desarrollar una comprensión más profunda y compleja de las desigualdades sociales, considerando sus raíces históricas y las múltiples dimensiones de la opresión. Este proceso también permite desnaturalizar conceptos clave, impugnando los sentidos institucionalizados que usualmente adquieren en la implementación de las políticas públicas de desarrollo. En última instancia, resaltamos el empoderamiento epistémico que legitima voces y conocimientos históricamente invisibilizados, abriendo la posibilidad de construir un Trabajo Social más pertinente y comprometido con las realidades del Sur Global.

Finalmente, es crucial destacar el papel fundamental que desempeñan en la formación descolonizadora de lxs trabajadorxs sociales la proliferación, durante la última década, de seminarios, encuentros académicos, investigaciones, ensayos y publicaciones (libros y revistas temáticas) centrados en el Trabajo Social de(s)colonial e intercultural.

En cuanto al debate sobre los discursos y prácticas del desarrollo, sobresale el significativo esfuerzo intelectual de Esperanza Gómez (2014), particularmente en su libro *Decolonizar el desarrollo*. Este trabajo evidencia cómo el discurso y la práctica del desarrollo se configuraron como una estrategia geopolítica de posguerra para establecer a Estados Unidos, en alianza con Europa central, como la nueva potencia hegemónica. Igualmente, resaltan otras contribuciones de Gómez, quien ha jugado un rol primordial en el posicionamiento general de la perspectiva del Trabajo Social Decolonial e Intercultural, como *Aproximación deconstructiva del desarrollo sostenible y/o sustentable* (2004) y *Romper con el desarrollo* (2014), entre otros.

DIFICULTADES EN LA DE(S)COLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Una dificultad central para la de(s)colonización de la formación en el Trabajo Social Decolonial e Intercultural reside en la persistencia de bases positivistas y universalistas dentro de la epistemología tradicional de la disciplina, las cuales han ejercido una influencia histórica significativa en la profesión. Esta situación, intrínsecamente ligada a la geopolítica del conocimiento y a los imperativos del Norte Global sobre los modos de conocer, investigar e intervenir en lo social, genera una alienación del pensamiento y el sentir del Sur Global. Esto se manifiesta al confrontarnos con estructuras curriculares estrechas y contenidos funcionalistas que obstaculizan una formación verdaderamente descolonizadora. En este sentido, resulta notable la presión tradicional dentro de la formación de lxs trabajadorxs sociales por el dominio y la experticia en las formas metodológicas del quehacer profesional. A menudo, esta concentración en la adquisición de dichas experticias limita la capacidad de cuestionar el discurso y las prácticas del desarrollo. Al consolidarse estas en políticas públicas, restringen el espacio para la crítica y, especialmente, para la acción transformadora de lxs profesionales encargadx de su implementación, quienes frecuentemente se ven imposibilitadx para interpelarlas.

La dificultad previamente mencionada se ve intensificada por las resistencias y limitaciones que persisten en las instituciones académicas al intentar transformar sus planes de estudio y prácticas pedagógicas tradicionales. Estas últimas se encuentran fuertemente articuladas a los diagnósticos y las soluciones emanadas del discurso y las prácticas del desarrollo, las cuales están profundamente enraizadas en lenguajes y conceptos de origen colonial, presentándose a menudo como posturas críticas e incuestionables. En este sentido, si bien la descripción general de los problemas que realizan reconocidxs académicxs en sus diagnósticos, frecuentemente convertidos en documentos oficiales para instituciones o agencias de desarrollo de la ONU, puede generar consenso, las soluciones propues-

tas suelen quedar atrapadas en una lógica paradójica: ofrecen remedios que no logran resolver los problemas que tan bien analizan y caracterizan. Un ejemplo paradigmático de esta situación es la solución central que emerge del denominado enfoque de desarrollo sostenible. A pesar de diagnosticar con precisión los problemas asociados a la denominada “crisis medioambiental”, se plantea la solución mágica de incrementar el consumo con una menor utilización de recursos, una ecuación inherentemente contradictoria dentro del paradigma del crecimiento económico capitalista que precisa del aumento progresivo de nuevas materias primas para su explotación.

Tal como se ha venido exponiendo, la institucionalización del discurso y las prácticas del desarrollo constituye una limitación significativa para la descolonización de la formación desde la perspectiva del Trabajo Social Decolonial e Intercultural. El desarrollo, comprendido como una representación discursiva de control social, ha consolidado un campo de actuación profesional que, en el ámbito académico, se apoya frecuentemente en la producción de experticias alineadas con las demandas del mercado profesional del desarrollo. Esta lógica de utilidad del conocimiento experto para el “desarrollo” ejerce una tensión considerable sobre la formación de lxs trabajadorxs sociales, desactivando su potencial crítico que acá cuestionamos.

Finalmente, la proliferación del reconocimiento de las diversidades en las últimas décadas se erige, paradójicamente, como otra dificultad. La capacidad de la institucionalidad del desarrollo para integrar las críticas y reivindicaciones de diversas identidades sociales y culturales puede exacerbar los problemas de folclorización y esencialización. Esto podría conducir a una incorporación superficial o simbólica de la perspectiva decolonial e intercultural en la formación, sin generar transformaciones profundas en la epistemología, la metodología y la práctica. Se corre el riesgo de caer en representaciones estereotipadas y exotizantes de las culturas no occidentales, sin lograr comprender su complejidad y dinamismo. En tal sentido, resulta crucial abordar la interculturalidad de manera crítica, evitando tanto la homogeneización cultural como un relativismo extremo que obstaculice el diálogo y la identificación de desigualdades y relaciones de poder.

DESAFÍOS DE LA DE(S)COLONIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Un desafío central para la de(s)colonización en la formación del trabajo social decolonial e intercultural radica en comprender las estructuras curriculares de Trabajo Social como un campo de disputa epistemológica. Esta comprensión es crucial para resistir los sentidos y orientaciones impuestos por los diagnósticos y la agenda de los ODS en las propuestas formativas de los trabajadores sociales, permitiéndonos posicionar una forma-

ción genuinamente descolonizada. Esto demanda una lucha constante por la inclusión de epistemologías diversas, el cuestionamiento de los cánones hegemónicos y el fomento de un pensamiento crítico que capacite a lxs futurxs profesionales del Trabajo Social para comprender y transformar las realidades sociales desde perspectivas más amplias, justas y de(s)coloniales. En última instancia, la de(s)colonización del currículo se erige como un acto político y epistemológico fundamental para reconfigurar las relaciones de poder en la producción y legitimación del conocimiento dentro del Trabajo Social.

Otro desafío que tenemos es profundizar en el conocimiento y la crítica de los presupuestos del desarrollo contenidos en sus diagnósticos y agendas sectoriales que sirven como elementos legitimadores de las soluciones ofrecidas por el discurso y las prácticas del desarrollo que desde el Trabajo Social Decolonial e Intercultural nos desprendemos para re-pensar-nos mundos y conocimientos de otro modo. En este sentido reconocemos la potencia del pensamiento fronterizo dentro de los procesos de formación, investigación e intervención de lxs futurxs profesionales de Trabajo Social para que entiendan y dimensionen las posibilidades de interpelación en el marco del patrón mundial de poder y el establecimiento de las jerarquías implícitas sobre qué se considera importante, fundamental y qué es periférico o incluso ausente. Esto refleja relaciones de poder epistémico donde ciertos marcos teóricos y autorxs son privilegiadxs mientras que otrxs son excluidxs.

Finalmente, es crucial enfatizar la importancia de perseverar en nuestra labor para posicionar la pluralidad epistémica como una herramienta para problematizar los diagnósticos y las agendas del desarrollo. Esto implica reconocer y valorizar otras epistemologías presentes en las diversas concepciones de los Buenos Vivires. En este contexto, la sabiduría ancestral de pueblos y civilizaciones milenarias, junto con la emergencia de diversas expresiones sociales contemporáneas, han recreado formas de vida basadas en la comunidad, la complementariedad y el equilibrio con las múltiples formas de existencia que cohabitan con la naturaleza. Estas experiencias representan luchas y rupturas con la estandarización, clasificación y depredación de la vida humana, social y natural impuestas por el modelo dominante. En este sentido, el Buen Vivir o los Buenos Vivires, más allá de su abordaje conceptual y como categoría de análisis arraigada a la existencia misma, se erigen como una perspectiva fundamental que posibilita una lectura y comprensión crítica de los ODS.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe y PNUD. (1991). *Nuestra Propia Agenda sobre Desarrollo y Medio Ambiente*. Ed. FCE, 2ª edición, México.

- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. (1987). *Nuestro Futuro Común*. Alianza Editorial Colombiana, Bogotá.
- Díaz-Polanco, Héctor. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI Editores, México.
- Escobar, Arturo. (1998). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma, Bogotá, Colombia.
- Gómez, Esperanza & Gerardo Vásquez. (2004). Aproximación deconstructiva del concepto de desarrollo sostenible o sustentable. *Revista de la Escuela Nacional de Trabajo Social*, (10), Junio-Agosto, pp. 18-26. UNAM, México D.F.
- Gómez, Esperanza; Vásquez, Gerardo; Pérez, Néstor; Tamayo, Miguel; Gómez, Catalina; Osorno, Nelly; Gómez, Giovanni; Suárez, Claudia; Valencia, Samuel & Atehortúa, Orlando. (2009). *Vivir bien frente al desarrollo, procesos de planeación participativa en Medellín*. Editor Corporación Nuevo Arco Iris, Colombia.
- Gómez, Esperanza. (2014). *Decolonizar el desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Gómez, Esperanza. (2014a). Romper con el desarrollo: discursos y prácticas otras para la vida. En Eschenhagen, María Luisa & Maldonado, Carlos Eduardo, *Un viaje por las alternativas al desarrollo: perspectivas y propuestas teóricas*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gómez, E. et al. (2015). *Diálogo de Saberes e Interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Pulso y Letra, Medellín.
- Gonzalez, Lélia. (2021). La categoría político-cultural de amefricanidad (traducido por Maria Pilar Cabanzo Chaparro y Camila Daniel Page). *Revista Conexión de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, N° 15, pp. 133-144. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/conexion/article/view/24056/22851>
- Gudynas, Eduardo. (2016). Alternativas al desarrollo y Buen vivir. En el Buen Vivir como paradigma societal alternativo. *Economistas sin fronteras. Dossieres EsF*, N° 23. <https://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf>
- Naredo, José. (1998). Sobre la función mixtificadora del pensamiento económico dominante. *Archipiélago: cuadernos de crítica a la cultura. Otoño. Revista trimestral* N° 33. pp. 12-26. España
- Nisbet, Robert. (1991). *La idea de progreso*. Gedisa, Barcelona.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

TRABAJO SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y DE PROFUNDIZACIÓN DEL NEOLIBERALISMO

MTRA. NORMA ANGÉLICA GÓMEZ RÍOS¹

PRESENTACIÓN

En este ejercicio de recuperación de la experiencia vivida antes, durante y después de la Pandemia de COVID-19, me planteó un antes y después en todos los ámbitos, desentrañar los tejidos subjetivos que se propone el neoliberalismo para fortalecer la colonización del pensamiento y la prácticas cotidianas en pleno siglo XXI, en un ejercicio situado, en el lugar donde nos encontremos y desde las reflexiones que hacemos de nuestro ser, hacer y pensar, nos dimos al ejercicio de darnos cuenta que el trabajo social hoy tiene retos que se constituyen en centrales cuando de transformar se trata, cuando intentamos pensarnos descolonizados y cuando la tarea es evidenciar y correr los velos de la confusión a través de revelar el significado de las palabras, las prácticas y los contextos desde los cuales, formamos, ejercemos y construimos caminos para el ejercicio del trabajo social. Desde esta humilde experiencia que se suma a las voces de búsqueda de un horizonte más crítico y subjetivo de la riqueza de las historias de cada una de las personas que formamos colectivos y nos presentamos como sujetos sociales.

En pleno siglo XXI, después de una Pandemia que tuvo una duración de dos años, en la que se evidenciaron las contradicciones internas del neoliberalismo, las crisis profundas en la que se encontraba: La salud, la educación, la vida social y en particular, los lazos sociales, es necesario reconstruir, con diversas experiencias, que, si bien mostraban la crisis en su máxima profundidad, al mismo tiempo mostraron experiencias de solidaridad, acompañamiento, creatividad y nuevas formas de vinculación, que históricamente se constituyeron en un antes y un después en la vida social.

Propongo situar la descolonización en la formación de Trabajo Social desde el contexto que vivimos en el 2024, en esa sociedad que necesita reconstruir y resignificar sus

1. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

apuestas, para una vida social más colaborativa, cooperativa y desde la búsqueda de la igualdad, la justicia y la dignidad.

La profesión de Trabajo Social, se encuentra seguramente como otras profesiones que, desde el humanismo y la visión social, requieren ofrecer propuestas, miradas, reflexiones que vayan más allá de lo que se ve a simple vista, se requiere al trabajo social, que desentrañe su dependencia positivista, moderna y de coloniaje constituida por la influencia del Eurocentrismo y la Modernización y que reconozca lo que ha sembrado y fortalecido en los tejidos sociales desde las visiones más críticas. Ya antes se ha mencionado dejar atrás la instrumentalización, porque lo que importa es la vida humana situada en un contexto y desde una perspectiva ético-política.

Difícilmente podemos lograr la descolonización en la formación, si no reconocemos la importancia que ha tenido su instrumentalización desde el año 2000 a la fecha, en la búsqueda de la excelencia, la competición, la operatividad y la eficacia, antes que: la relación humana, la satisfacción por ejercer una profesión convencidos de querer estudiarla y ejercerla, como una forma de aportar un legado de vida y que no es cualquier profesión, requiere de un posicionamiento ético-político que vaya más allá de ayudar y ser buenas personas, requiere de una impronta política que se declare abiertamente a través del pensarse situada y desde la descolonización.

ARGUMENTACIÓN

Pretendo a través del análisis de los principales componentes del Colonialismo actual, presentar los tejidos que entrelazan el contexto y la formación profesional en particular del trabajo social. Primero es necesario pensar de donde viene el pensar colonial para de-colonizar el pensamiento y la sociedad y después una vez que ubicamos el origen, las estrategias, el impacto y su historicidad entonces pensamos por qué y cómo des-colonizarnos, desde lo colectivo, comunitario.

Podemos pensarnos desde nuestra historia, cultura, contextos y tenemos la posibilidad de transformar las experiencias, enfatizando la justicia, la igualdad y la liberación de buen vivir.

En principio considero que trabajo social es una profesión joven, inacabada y en constante transformación. Su juventud le impone algunas circunstancias que la desvalorizan en un contexto heredado de la modernidad y la colonialidad, como el desprecio por los más jóvenes, también podemos afirmar que es una profesión con una presencia femenina mayoritaria que el contexto patriarcal, le impone condiciones de minimización, abusos y de violencias, y su mayor manifestación de los efectos coloniales se expresan en su invisibilización, dentro de las llamadas ciencias sociales.

Ese menosprecio por su hacer y descolocarle de lo social o el constante plagio de otras profesiones, claro mal copiado y con una visión pobre, dejando al centro solo la instrumentalización —punto altamente discutible— la formación en las escuelas no tiene una apuesta mayor para fortalecer a la profesión en el neoliberalismo. Lo que sucede en las escuelas es un efecto neoliberal.

El término neoliberalismo en su origen propone gestionar un nuevo liberalismo. Surgió en el Coloquio que reunió a grandes empresarios e intelectuales en París un año antes del comienzo de la Segunda Guerra Mundial (Murillo, 2018).

El neoliberalismo es una larga y profunda mutación en la forma social capitalista que intenta articular dimensiones complementarias: recolonizar diversas zonas del planeta, interviniendo en cada región según sus peculiaridades históricas y sociales, tratando de someter a la vez, a la fuerza de trabajo he intentado apropiarse de los bienes comunes de la naturaleza.

El neoliberalismo propone postulados individuales y no considera la presencia colectiva en el capital, la anulación de toda exigencia de derechos por parte de los trabajadores; estimula la ruptura de lazos de solidaridad entre pares.

De esta forma la relación es poco clara y sus posibilidades de exigencia nula, los entes en relación son virtuales, tal como se normalizó durante la pandemia del COVID-19, se da paso a la informalidad, basada justo en la búsqueda de la sobrevivencia y se vende como la panacea del pensar “empresarial”, sin recursos, sin condiciones reales para operar y en la que se entregan las ganancias que hunden a la población en la miseria.

En la lógica discursiva del neoliberalismo la relación entre países o regiones, es asimétrica, las formas de dominación que tendrán como efecto la desigualdad de posiciones entre lo que llama agentes, como producto de la evolución necesaria en la que triunfan los más capaces.

La cuestión colonial es entendida como el abismo entre, las promesas liberales de progreso, de creciente racionalidad y libertad de toda la humanidad a lo largo de la historia y, por el otro, la violencia efectiva ejercida sobre las colonas de América, África y Asia, durante siglos, como uno de los puntos de anclaje de la construcción del capitalismo. (Murillo, 2018, p. 399)

De esta forma se legitima la eliminación de grupos peligrosos a nivel local y naturaliza la necesidad de superioridad de unos países o regiones sobre otras, debido a causas sustentadas en la evolución legitimada por razones científicas.

Son nuevos modos de servidumbre, el concepto de raza se ha sustituido por el de diferencias culturales, como una expresión de inferioridad de las instituciones sociales, así mismo en la corrupción de los gobernantes de algunas regiones respecto a otras. Como en América Latina y el Caribe respecto de EE.UU. El evolucionismo y el racismo, a tra-

vés de gobiernos de ultraderecha, en sus actuales versiones culturales es una nota presente en la tendencia neoliberal.

Ya no se conforman con desplazar a las poblaciones, se trata ahora de eliminar a los pueblos molestos, los que no se dejan, los que se aferran a sus tierras y territorios, los que quieren seguir viviendo como siempre lo hicieron: con la tierra y sus cultivos, en la sencillez de la vida campesina. La vida humana les crea problemas a los más poderosos, a ese uno por ciento más rico. El sistema aprendió de sus dificultades y de nuestras resistencias.

Su apuesta es que dentro de algunas décadas ya no existan los pueblos originarios y los campesinos que tantos obstáculos interponen a su acumulación. Saben que después de cinco siglos, los pueblos siguen ahí. Y ese “problema” no lo pueden extirpar matando en masa, solamente.

La sobrevivencia, la deshumanización, las resistencias, están puestas en el centro del debate político, social, teórico; las condiciones de desigualdad de nuestros pueblos, son una constante en la vida social comunitaria.

Las niñeces corren un grave riesgo y las juventudes han estado enclaustradas por dos años, han aprendido de la individualidad y de la comunicación virtual, así se va construyendo un contexto en el que las formaciones escolares se ven afectadas profundamente. Y también han aprendido del trabajo colectivo, de la solidaridad, de la defensa de la vida y de la profunda desigualdad que constituye el neoliberalismo.

El neoliberalismo va construyendo una tendencia que tiene como núcleo el concepto de que la acción humana coincide con la función empresarial, que consiste en descubrir y apreciar las oportunidades de alcanzar algún fin o de lograr alguna ganancia o beneficio y para ello se requieren tanto conocimientos prácticos como saberes científicos, implícitos o explícitos, que apuntan al saber cómo, más que, al por qué, para lo cual no debe hacer ninguna restricción, institucional o legal, al libre ejercicio de la sociedad empresarial como principio fundamental. (Murillo, 2018, p. 404)

Se relaciona directamente con la formación escolar que acompaña el proceso neoliberal, en donde la escuela enseña al hacer eficazmente, más que al pensar, una educación basada en la competición en donde alguien tiene que perder para que yo gane, o yo tengo que perder para que alguien más gane, en cualquier circunstancia es una situación en donde hay ganadores y perdedores, en donde la sociedad sería el mercado e incluye la vida como parte de las mercancías.

Es a través de la violencia sistémica, al lograr que los propios sujetos se vean capturados por una serie de mandatos e imperativos donde se ven confrontados en su propia vida, en el propio modo de ser, a las exigencias de lo ilimitado. El mercado como un dispositivo se nutre de una permanente presión que impacta sobre las vidas, marcándolas con el deber de construir una vida feliz y realizada.

El poder neoliberal es una dominación que se disimula como consenso, se presenta más como una dependencia a una serie de dispositivos que conforman a la subjetividad que como una sumisión impuesta. Sin vida ante determinados mandatos que ni siquiera son explícitos, pero sin embargo eficaces. Es como una naturalización del poder neoliberal disfrazar su ideología bajo la forma del fin de la ideología. (Alemán, 2016, p. 18)

Así fue como se normalizo la violencia durante el COVID-19, la violencia durante la Pandemia COVID-19 se evidencia a través de la denuncia, en diferentes medios, la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.) declaró que con el confinamiento en las poblaciones más marginadas y al concluir el 2020, se preveía un aumento vertiginoso de los niveles de pobreza, la violencia en toda la región de América Latina y el Caribe.

Los procesos sociales son complejos, las formas en las que los pueblos reflexionan acerca del poder y sus abusos, a veces tardan en llegar a la movilización y no es siempre al mismo tiempo, pasan por momentos diversos, según sus historias, y el colonialismo del que hemos sido objetos, se ha preocupado mucho porque justo no nos juntemos, no nos veamos como iguales y que no nos comuniquemos. Ejercicio que ha trabajado el neoliberalismo con la intensión de que las decisiones pasen por los expertos antes que, por el sentido de pertenencia, histórico de los pueblos.

En las sociedades neoliberales el juego de la celebración del individuo es un efecto ideológico construido en rituales a través de la configuración de lo que se denomina “público”, personifica la construcción desde lo cultural, lo que las armas y los préstamos dinerarios hacen desde el sector militar y financiero. El rol del público no es discutir los asuntos públicos, sino apoyar proposiciones hechas por expertos. (Murillo, 2018, p. 401)

No queda muy claro como los campesinos toman la decisión, pero si es importante reconocer que es la única clase que se vincula con los pueblos en su origen, debemos justo considerar las advertencias que nos hace Murillo, con respecto a las enajenaciones más peligrosas que se infiltran en todas las clases. Porque el neoliberalismo es una profunda mutación en la forma social capitalista, que intenta recolonizar las diversas zonas del planeta, interviniendo en cada región según sus peculiaridades históricas y sociales, tratando de someter y apropiarse de los bienes comunes de la naturaleza (Murillo, 2018).

Recuperaría algunos principios centrales de las comunidades originarias, lo que significa estar y el ser, de aquello que no se ha colonizado todavía; el nosotros, lo colectivo, la tierra, la cosmovisión, entre otros aspectos que se consideran parte de la palabra africana del Ubuntu que confronta con el coloniaje.

El colono no tiene más que un recurso: la fuerza cuando todavía le queda; el indígena no tiene más que una alternativa: la servidumbre o la soberanía. ...les dice a sus hermanos a quienes denuncia, Europa ha dado un zarpazo a nuestros continentes; hay que acuchillarle las garras hasta que las retire. (Fanón, 1963, p. 12)

En el coloniaje la comunicación es central y más esa que atraviesa fronteras, pienso que se tuvo que inventar una Pandemia, para controlar lo que se veía y escuchaba, ahora es justo el control de los medios electrónicos lo que pone dictadores y quita los ponen los pueblos a través de querellas o inventos judiciales.

Se construye subjetividad a través de diversos mecanismos que como denuncia Fanón para revelarse así mismo en su constitución de objetos.

[...] Europa ha fomentado las divisiones, las oposiciones, ha forjado clases y racismos, ha intentado por todos los medios provocar y aumentar la estratificación de las sociedades colonizadas... la antigua colonia debe luchar contra sí misma... ambas son las luchas, no es una sola. (Fanón, 1963, p. 10)

Para Sartre la violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener en actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos.

Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, para destruir su cultura sin darles la nuestra; se les embrutecerá de cansancio, desnutridos, enfermos, si resisten todavía al miedo se llevará la tarea hasta el fin: se dirigen contra el campesino los fusiles; vienen civiles que se instalan en su tierra y con el látigo lo obligan a cultivarla para ellos. Si se resiste, los soldados disparan, es un hombre muerto; si cede, se degrada, deja de ser un hombre; la vergüenza y el miedo van a quebrar su carácter, a desintegrar su persona. Todo se hace a tambor batiente, por expertos: "los servicios psicológicos" no datan de hoy. Ni el lavado de cerebro. (Sartre en Fanón, 1963, p. 26)

Así de grave es la situación social hoy, lo que se busca es deshumanizar, es apropiarse de la subjetividad social para erradicar a los pueblos, para que un pueblo vote por la derecha se requiere que, el pueblo haya entregado su poder a través de la subjetividad a sus opresores, que decida pensar como ellos, que decida confiar en lo que dicen y compartir sus sentimientos de odio, no importando hacía quién se dirigen a veces hacía si mismos o hacía sus vecinos y en conjunto hacía la sociedad. De acuerdo con Murillo S. (2018):

En las tendencias neoliberales, el de las Universidades, la democracia puede ser un medio sólo cuando es controlada para favorecer a los grandes grupos económicos de poder,

las dictaduras nunca son mal vistas, si les son afines. “Estas estrategias se legitiman en premisas filosóficas acerca del concepto de libertad individual entendida como derecho a la no coacción y a la vez como sometimiento a las reglas de derecho que sustentan a esa libertad individual de la cual la propiedad privada es la garantía”. (pp. 405-406)

Diversas condiciones del efecto de lo colonial y el neoliberalismo como el miedo, que surge de la esclavitud en sus diversas formas, las anteriores y las nuevas, la desigualdad que se profundiza a través de las iniciativas de individualidad.

Es importante reflexionar si la búsqueda de igualdad es una realidad o es una promesa que no se cumple y a través de su constante necesidad de obtenerse se ejerce el control por quien ostenta el poder mediante la violencia.

De acuerdo con Mbembe A. (2016), el pensamiento de la crítica de la razón negra, —como un marcaje de consideración de origen del trabajo social, feminizada y cercano al pueblo—; es necesario analizar la liberación de las personas del color negro, blanco, etc.; desde sus propias realidades en el análisis de la esclavitud, como expresión del coloniaje (pp. 6-8).

Pensar que la obediencia no es innata al ser humano, es más bien una construcción social de control, en ese control que puede ser de diversos ámbitos de la vida, el primero es el del cuerpo, tal como sucede en diferentes momentos históricos y aún en la vida social hoy se observan condiciones de esclavitud.

Vislumbrar al trabajo social en los contextos de colonialidad y violencias, contribuye para construir procesos de desobediencia, en un contexto democrático con la intención de tejer hilos en diversas direcciones que no dejen a nadie fuera.

En estas realidades sociales, trabajo social como profesión tiene varios dilemas éticos, su actuación profesional requiere contemplar el contexto, para que su ejercicio profesional vaya desatando nudos que permitan articular la apuesta ético política, su proceder epistemológico coherente y fortalecer a la sociedad de la cual forma parte.

Para la reflexión de estos procesos propongo presentar una serie de propuestas que contribuyan para su comprensión.

La primera propuesta que me interesa dejar para la reflexión es justamente el trabajo social, desde una perspectiva crítica, latinoamericana/caribeña. El Comité Latinoamericano y Caribeño de Organizaciones Profesionales de Trabajo Social/Servicio Social (COLACATS) en su reunión de la Región ALyC de la Federación Internacional de Trabajo Social (F.I.T.S.), en la Ciudad de Santiago de Chile en el año 2014, decidimos en una colaboración conjunta discutir y considerar una propuesta para la reunión mundial de trabajo social, que posicionará la visión ético política de nuestra región, que nos diera presencia para contraponer otra forma de concebir a la profesión trabajo social y se materializó como:

Una profesión que interviene en el ámbito de las relaciones entre sujetos sociales y entre estos y el Estado en distintos contextos socio-históricos de actuación profesional. Desarrolla una praxis social y un conjunto de acciones socioeducativas, que inciden en la reproducción social y material de la vida con una perspectiva de transformación social, comprometida con la democracia y el enfrentamiento de las desigualdades sociales, fortalece la autonomía, la participación y el ejercicio de la ciudadanía, en la defensa y conquista de los Derechos Humanos y de la Justicia Social. (COLACATS, 2014)

Esta propuesta colectiva de la región de América Latina y el Caribe propone pensar trabajo social, no como mediador, solo sirviendo a las instituciones, más bien cercano a la población y respetando la vinculación que la sociedad con el Estado, es estar del lado del pueblo, porque somos pueblo, independientemente de estar o no en las instituciones. Pensarlo así es reconocer al pueblo desde su autonomía, poder y autodeterminación y al trabajo social como parte de él.

Si observamos al trabajo social en distintos contextos socio-históricos de actuación profesional, reconocemos que la realidad es diversa y que está vinculada a la historia, que la posición de la profesión reconoce la historicidad, la memoria y las transformaciones sociales.

Si apostamos por el Trabajo social que se constituye a través de su praxis social entonces consideramos que la práctica social de la profesión requiere de una constante reflexión, y su actuación es un posicionamiento epistemológico que requiere de una claridad y declaración filosófica, ético y política.

Las acciones no son instrumentalistas, inmediatistas o descontextualizadas, son vinculadas a lo social en un contexto de pedagogía crítica donde la educación es liberadora, emancipadora y sus acciones no están aisladas ni se centran en el instrumentalismo, esta es una de las discusiones impostergables.

El posicionamiento ético político se encuentra de forma transparente cuando se asume una perspectiva de transformación social comprometida con la democracia, al enfrentar las desigualdades sociales y no contribuir con su profundización o con el control autoritario, así como fortalecer en lo social, los principios de los pueblos en el ámbito comunitario o colectivo, la autonomía, la participación y el ejercicio de la ciudadanía, se coloca de frente ante la conquista y la defensa de los Derechos Humanos y de la Justicia Social, ésta no es cualquier declaración, es un rompimiento con el trabajo social positivista, instrumentalista, apolítico, de control y de abuso de poder.

Cuando se refiere a la reproducción social y material de la vida reconoce que las acciones son históricas y están relacionadas a la vida misma, es decir a lo cotidiano, al día a día en el que encontramos transformaciones, vínculos, movimientos y propuestas.

Es así que esta propuesta de pensar al trabajo social alternativo a la propuesta de la Federación Internacional de Trabajo Social, que en lo general tiene una fuerte influencia del trabajo social de Europa y Estados Unidos, con una visión mediadora, de ayuda, en donde las personas son clientes o no son suficientes.

CIERRE

Desde aquí se marca un ejercicio de desobediencia al pensar que desde la región podemos constituir un trabajo social diferente que sea acorde con nuestras historias y las diversas subjetividades que existen en nuestros pueblos y territorios.

Es por ello que una de las palabras que más me gustan es desobediencia, que se ha instalado como lo han evidenciado los estudios feministas, como una de las mayores confrontaciones a la colonialidad. Una de las más altas aspiraciones para el trabajo social es la de dejar atrás el positivismo y por ende la obediencia.

Significa dejar atrás esa formación bancaria, memorística y técnica, en la que se ha estado subsumido durante más de cincuenta años, lo que necesitamos pensar es qué trabajo social estamos ejerciendo después de esos años.

Ma. Eugenia Borsani en Martínez et al. (2020) en el artículo “Tirar por la Borda”, en el apartado “La epistemología desde lo político”, proponen en primer lugar para el trabajo social, dejar de lado el binomio sujeto-objeto, naturaleza-cultura, lógica dicotómica expresada en los pares opositivos, además de no diseccionar en partes o fragmentada, lo cual responde al sistema capitalista, moderno y colonial desde una perspectiva descolonial que incorpore otros saberes, conocimientos, miradas y experiencias de vida.

Desde epistemologías alter-contra-hegemónicas, Borsani propone la correspondencia con Esperanza Gómez Hernández,

La comprensión de lo social, tomando como punto de partida la diversidad de seres y saberes, cuya existencia está fuertemente influenciada por el sistema capitalista, moderno y colonial, plantea, en términos interculturales y decoloniales, la necesidad de revisar la comprensión de lo social, los sistemas de conocimientos institucionalizados y la misma historia sobre la que subyacen las bases disciplinares del trabajo social. (p.47)

De esta forma nos distanciarnos de los postulados de Europa desde cómo ven el “nuevo mundo y a sus habitantes” y de los anteriores filósofos y sus intereses económicos, su posición de clase y sus fundamentos filosóficos, distanciarnos también de esa forma de violencia epistémica. (Borsani, 2020, p. 55)

Se trata de desandar juntamente la dimensión política-epistémica de tales dualismos y desbaratar su pretendida universalidad. Asimismo, indagar en su conformación es también transitar tramos de la modernidad, que no han contribuido en nada a la construcción de un mundo mejor, a juzgar por el presente (Borsani, 2020, p. 56).

El presente deja ver claramente los rezagos y las deudas al respecto de lo que ofrece el trabajo social como profesión, requiere entonces liberarse de ese pensamiento dicotómico, europeizante, norteamericano y colonial, ya dijimos que queremos como trabajo social y se colocó desde la región de A. L. y C. de la F.I.T.S., ya planteamos como hacer el antes y ahora del pensar social y filosófico.

Pero todavía falta analizar cómo se constituye un pensamiento emancipador en este contexto, una de las más altas aspiraciones para trabajo social es verse a sí misma, reconocerse y dejar atrás aquello que no contribuya con lo social.

La desobediencia se relaciona con la lucha política en sus diversos contextos, ante la globalización neoliberal, los movimientos sociales que se originan ante el descontento de los efectos del neoliberalismo, como el caso del EZLN en Chiapas, que se propone que otro mundo es posible.

Como eje de estos movimientos esta la búsqueda de la democracia, que atraviesa lo económico, político y social, ser tomados en cuenta y que no se quede nadie atrás, para todos todo, en una cosmovisión donde el ser humano forma parte de la naturaleza y vive en armonía con ella. Son algunos de los componentes centrales de la definición del trabajo social para la región de américa latina y el caribe en la definición de COLACATS, cuando se propone una visión ético-política, fortaleciendo los procesos democráticos, la participación ciudadana, la justicia social, el cumplimiento de los derechos humanos.

Lo patriarcal y capitalista es incompatible con la construcción de sujetos sociales, la individualización y mercantilización de las relaciones sociales son generados por el capitalismo, como lo plantea Murillo, atentan contra las visiones colectivas, favorece la fragmentación social, no permite pensar en el ejercicio real y efectivo de la ciudadanía, porque su apuesta es el individualismo y la ganancia.

Considero que los aportes de estos estudios ponen en la discusión al patriarcado como un ejercicio de control social instalado en la cuestión de la negritud y los afrodescendientes. El apoyo de la obediencia es la esclavitud y en este binomio justo se teje la desobediencia y la autonomía, palabras poderosas para la emancipación de la sociedad. Y la desobediencia es el ejercicio de mayor fuerza que confronta el control en particular aquellos controles subjetivos que se entretejen en la vida misma y que son invisibles al ojo humano, pero que son muy visibles para las construcciones simbólicas y que se reflejan en el cuerpo primero, después en los discursos y también en las acciones.

Para el trabajo social se requieren construcciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que impliquen descolonizar la historia y las prácticas cotidianas. Descolonizarnos

de la obediencia. La profesión es joven y tiene mucho que decir todavía, así como contribuir a las ciencias sociales, desde su riqueza en la vinculación de las diversas realidades, subjetividades y formas de hacer trabajo social.

Pensemos en las pérdidas y los avances de los tejidos y saberes ancestrales, cuando alguien enfermaba los chamanes y los sabios preguntaban: ¿Cuándo dejaste de cantar?, ¿Cuándo dejaste de bailar?, ¿Cuándo dejaste de contar historias? ¿Cuándo dejaste de sentirte cómodo en el dulce espacio del silencio...?

Por eso mi mayor declaración es “Soy Norma y todos los días trato de no ser POSITIVISTA”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, J. (2016). *Horizontes Neoliberales en la Subjetividad*. Grama, Buenos Aires.
- Borsani, M. (2020). Tirar por la Borda y no desesperar. En Martínez, S., Meschini P. & Agüero J., *Entramados Epistemológicos en Trabajo Social: Contribuciones para un sentipensar-hacer situado, feminista, descolonial e intercultural; capítulo 2*. Editorial Fundación La Hendija, Argentina
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. FCE, México-Buenos Aires.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la Razón Negra, ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior Ediciones, Barcelona.
- Murillo, S. (2018). Neoliberalismo: Estado y Procesos de Subjetivación. *Entramados y Perspectivas, Revista de la Carrera de Sociología, ISSN 1853-6484, Vol. 8, N° 8*, pp. 392-426.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2021). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado (ACNUDH). https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Spanish.pdf

EL TRABAJO SOCIAL DE(S)COLONIAL EN AMÉRICA LATINA: LUCHAS CONTRA-HEGEMÓNICAS Y DE RESISTENCIA AL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO

JUANA NARVÁEZ JARA¹

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo parte de un análisis crítico y reflexivo de los procesos de lucha y resistencia de profesionales y líderes del Trabajo Social Latinoamericano frente al capitalismo contemporáneo. El objetivo es configurar el perfil profesional a través de contribuciones de autores y autoras del Trabajo Social Latinoamericano, sus luchas contrahegemónicas que han enfrentado a las múltiples formas de opresión estructural imperante. En la metodología se utiliza un análisis cualitativo descriptivo mediante experiencias de profesionales del Trabajo Social Latinoamericano destacando cambios significativos en la profesión que han impactado en diversos ámbitos, incluyendo la vida universitaria, barrial y comunitaria.

El Trabajo Social anticapitalista y de(s)colonial surge como una propuesta fundamental y necesaria en respuesta a las históricas y persistentes luchas de los pueblos originarios, así como de los movimientos sociales y barriales que han enfrentado las múltiples formas de opresión estructural. Estas resistencias no solo desafían las formas dominantes de poder económico y político, sino que también visibilizan la necesidad de repensar las prácticas profesionales desde una perspectiva que reconozca y valore los saberes ancestrales y las experiencias marginadas por el sistema capitalista y colonial.

En el contexto de Ecuador y Latinoamérica, estas luchas contrahegemónicas han tenido un impacto significativo en diversos espacios, tales como las universidades, los territorios barriales y las comunidades organizadas. Allí, el Trabajo Social anticapitalista y de(s)colonial se configura como un campo de reflexión crítica y acción transfor-

1. Trabajadora Social. Docente-investigadora en el Instituto Tecnológico Universitario American College (Cuenca, Ecuador). Miembro de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

madora, que cuestiona los marcos hegemónicos y las teorías convencionales que han prevalecido en la profesión. Esto implica no sólo un rechazo a la reproducción de modelos asistenciales y paternalistas, sino la apuesta por prácticas que trabajen en estrecha colaboración con los sujetos sociales, respetando sus autonomías y formas propias de construcción de sus realidades.

De esta manera, la profesión se redefine y se fortalece como una herramienta para la transformación social profunda, orientada a descolonizar los saberes y las prácticas profesionales. Esta descolonización se manifiesta en la crítica a las estructuras de dominación impuestas por el capitalismo global y los mecanismos coloniales modernos que perpetúan la desigualdad, la exclusión y la destrucción de los territorios y culturas originarias. Por lo tanto, el Trabajo Social anticapitalista y de(s)colonial no sólo implica una postura ética y política, sino una praxis contrahegemónica, comprometida con la justicia social, la reconstrucción cultural y la soberanía de los pueblos.

EL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO: PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y PRAXIS PROFESIONAL EN EL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO

El Trabajo Social en Latinoamérica desde la época moderna se configura como un instrumento funcional al sistema, destinado a la reproducción de las relaciones sociales existentes. En este contexto, no es el profesional quien establece los objetivos ni organiza su labor; más bien, es el capitalismo el que determina estas metas y utiliza la fuerza de trabajo calificada para cumplirlas. Esta perspectiva nos lleva a pensar que nuestra profesión vive la misma suerte que los pueblos empobrecidos y oprimidos como lo plantea Quijano (1992):

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado [...]. La colonialidad del poder aún ejerce su dominio, en la mayor parte de los territorios de América Latina, en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado-nación moderno.

Por tanto el Trabajo Social Latinoamericano es la historia de luchas sociales, de luchas colectivas junto a los pueblos excluidos por la reivindicación de sus derechos. La tarea es descolonizar la cultura, la ciencia, liberarnos para descolonizar el saber, pensar y el poder contra el capitalismo como lo menciona Margarita Rozas quien hace reflexiones críticas con respecto a la relación entre la cuestión social y la intervención del trabajo social, señalando el campo problemático del Trabajo Social “En tanto éste expresa las

diversas manifestaciones de la cuestión social en la vida de los sujetos con los cuales se desarrolla el proceso de intervención” (Rozas, 2018). La autora invita a retomar el trabajo social, hacia “la definición ético-política que atraviesa el campo problemático” (p. 71) así las teorías críticas en el trabajo social nos llevan a reflexionar las relaciones de desigualdad y opresión que existen en nuestros pueblos producto del sistema neocolonial y capitalista.

Desde Brasil Marilda Iamamoto centra su investigación en la “cuestión social” y las relaciones sociales en el contexto del capitalismo contemporáneo, al situar el Trabajo Social como práctica institucionalizada y legitimada en la sociedad al responder a necesidades sociales derivadas de la práctica histórica de las clases sociales en la producción y reproducción de los medios de vida (Iamamoto, 2008) De este modo, el trabajo social se comprende en el marco de la reproducción de las relaciones sociales, éste no se encuentra divorciado de las implicaciones socio-históricas en las que se desarrolla la acumulación capitalista. Iamamoto articula teoría y práctica profesional, así como un compromiso ético-político en la transformación social y la producción autónoma de conocimientos.

Desde Colombia Esperanza Gómez enfatiza la interculturalidad crítica y descolonización del trabajo social latinoamericano, mencionando que

La perspectiva crítica de alcanzar el diálogo intercultural conduce a la necesidad de plantearse la descolonización del desarrollo, quiere decir, en un decolonizar el desarrollo primer momento, reconocer el legado colonial que rodea el paradigma y la matriz desde la cual se ha configurado como único camino de conocimiento, ser humano y vida social. En un segundo momento, debemos proceder a realizar un giro ontológico que nos permita reconocer nuestra ancestralidad en los sentidos y prácticas de vida que, en la ciudad, han sido consignadas como pasado, expuestas en la cultura del museo, o simplemente como un estadio anterior para proyectarse hacia el futuro. (Gómez, 2014)

Aborda la relación entre interculturalidad y decolonialidad del ser, saber y pensar para cuestionar lo hegemónico y prácticas excluyentes, así como la modernidad colonial, proponiendo una ética intercultural, decolonial y liberadora de opresiones humanas y sociales.

La crisis que el capitalismo ha producido en los diferentes Estados, nos permite visualizar desde nuestra profesión, diferentes problemáticas como la racialización, la discriminación, la servidumbre, el sistema patriarcal, el ecocidio y el epistemicidio profundizando así las brechas de desigualdad, de ahí la importancia de la intervención de Trabajo Social para hacer frente al orden neocolonial impuesto en nuestros países latinoamericanos.

Desde el pensamiento crítico del Trabajo Social, de(s)colonizar la profesión desde el contexto socio histórico, superar el sistema patriarcal, el racismo, la xenofobia, frente a

las políticas de corte neoliberal, reivindicar los derechos colectivos, es hacer frente a un sistema capitalista depredador.

En tal sentido el Trabajo Social contemporáneo en Latinoamérica toma aspectos importantes del sistema de exclusión y opresión capitalista, ordena y valida conocimientos ancestrales, deconstruye colectivamente prejuicios acerca de la realidad y promueve la innovación para trascender o superar la realidad en la que se encuentre la comunidad (Calderón y López, 2018). El pensar desde nosotros, articular lo histórico y lo sociopolítico desde la realidad latinoamericana, desafía a intervenir desde la participación como sujeto político, marcando una huella imborrable desde el trabajo investigativo, en los territorios, en los barrios, las comunidades y las luchas sociales.

Estos procesos de organización social han permitido visualizar la participación de los diversos actores, desde el accionar colectivo del Trabajo Social en clave descolonial e intercultural, como ejemplo tenemos la participación de docentes y líderes estudiantiles del Trabajo Social en los diferentes estallidos sociales, haciendo frente a gobiernos neoliberales en Argentina, Bolivia, Ecuador, Colombia, Chile y Perú, ante los recortes presupuestarios a la educación, la salud y servicios sociales.

Desde Argentina Mauricio Vidal (2019), plantea cómo, las dimensiones territoriales y comunitarias se vinculan con los esfuerzos en pos de lograr y/o profundizar la autonomía de los movimientos sociales e identifica estos núcleos en clave de la subjetivación de los miembros de organizaciones colectivas que nos permiten visualizar su participación en los diferentes espacios del quehacer social y político (p. 199). Esto ha originado acciones colectivas que indican el grado de tensiones y contradicciones creadas en el seno de la sociedad capitalista dejando excluidos del llamado “desarrollo económico y social” a grandes segmentos de las clases subalternas.

Desde Chile la autora Carmen Jarpa Arriagada (2020) en su artículo “Prácticas de resistencia y Trabajo Social Comunitario: Forcejeos y tensiones ante las lógicas de dominación del modelo colonial y capitalista” discute la praxis de trabajo comunitario de inserción barrial-territorial y sus tensiones actuales ante la persistencia de lógicas de dominación y la emergencia de prácticas emancipatorias, manifiesta que las prácticas de resistencia al modelo neoliberal-capitalista encuentran vigencia desde un Trabajo Social ético-político emancipatorio: “Ergo, un trabajo social ético-político emancipatorio requiere de trabajadores sociales ‘activistas’, que cuestionen las estructuras de opresión, conscientes en su clase, de su clase; y produciendo concienciación” (p. 319).

Problematiza y examina las prácticas de resistencia dentro del trabajo social comunitario, destaca cómo estas surgen ante el dominio de modelos coloniales y capitalistas; busca resignificar la praxis profesional. Sostiene que la intervención comunitaria es un terreno de constante forcejeo entre prácticas conservadoras, críticas y neoconservadoras. Además resalta la importancia de comprender los procesos históricos y culturales de las

comunidades como base para una práctica transformadora, orientada a superar estructuras de desigualdad y dominación. Con respecto a las prácticas de resistencia según la autora consisten en cuestionar activamente los fundamentos del capitalismo y el neoliberalismo mediante acciones que van desde el fortalecimiento de las redes barriales hasta la producción de saberes situados y descolonizadores.

El Trabajo Social en el capitalismo contemporáneo convoca a retomar los procesos de luchas contrahegemónicas durante los regímenes neoliberales en nuestra América Latina. En la actualidad la situación no ha cambiado mucho, se continúan denunciando las desigualdades y modelos de opresión de la democracia fallida, tal como lo enfatiza Mauricio Schuttenberg (2005) retomando a Denis Merklen en su libro *Pobres Ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*, el autor logra articular en sus tesis numerosas perspectivas y enfoques de investigación de las transformaciones económico-sociales generadas a partir del neoliberalismo, en donde la cuestión social y movimientos sociales es el reconocimiento de las luchas colectivas, de reivindicación de derechos, del trabajo popular desde los años 80 hacia las transformaciones a nivel de estructura social (p. 1).

Se visualiza que la participación de Trabajo Social es debilitado constantemente por el sistema capitalista neocolonial, desconociendo el protagonismo de los diferentes grupos y organizaciones sociopolíticas, en donde persiste la violencia en todos los espacios públicos y privados, la racialización del movimiento indígena, despojados constantemente de sus territorios, en donde grupos extractivistas trabajan para el capital financiero, la criminalización de la pobreza en donde los jóvenes son secuestrados por el sistema capitalista extractivista a través de las mafias que permite legitimar la explotación y opresión de varios grupos humanos.

El Trabajo Social juega un papel protagónico en las acciones colectivas como sujeto político, descolonial e intercultural, sobre todo cuando se lo mira a la luz de las luchas contrahegemónicas.

Janeth Cardona (2020) parte de la interpretación de la realidad y el contexto latinoamericano destacando la urgencia de superar las herencias eurocéntricas, rompiendo con la colonialidad del saber, el ser y el poder que persisten en la actualidad.

Siguiendo a Dussel, Cardona señala la relevancia de una revisión profunda de la historia, la cultura y la identidad latinoamericana desde una perspectiva propia y no impuesta. Reconoce en Dussel la capacidad de leer la realidad de los pueblos de la región con una clave crítica enfocada en la liberación:

La búsqueda del pensamiento no eurocéntrico ha dado nacimiento al pensar filosófico latinoamericano, una filosofía de la liberación con un elemento propuesto desde la descolonización, y que desde el pensador Enrique Dussel, propone un pensamiento que busca descubrir el “hecho” masivo de la dominación, y realizar una crítica al modelo

neoliberal, a un modelo civilizatorio basado en la economía y la acumulación de riqueza, impuesto por la modernidad y que se aleja de lo que podría ser una construcción centrada desde lo humano. (Cardona, 2020, p. 11)

Cardona concluye que reconocer y valorizar la cultura propia es esencial para la verdadera liberación. Subraya que la descolonización cultural debe llevar al reconocimiento de lo esencial, dinámico y valioso de lo cotidiano latinoamericano, permitiendo así nuevas formas de organización social, educativa y política.

Cardona articula la propuesta de Enrique Dussel sobre descolonización y liberación cultural para fundamentar la necesidad y el camino hacia una identidad propia en Latinoamérica, aportando claves conceptuales, educativas y filosóficas que invitan a repensar el ser, el saber y el hacer en la realidad latinoamericana.

CONCLUSIONES

Este trabajo invita a crear un tejido social entre diferentes actores comprometidos con las luchas sociales, repensar nuestra profesión con un enfoque intercultural y descolonial desde la práctica contrahegemónica, desde los procesos colectivos en torno a la defensa de los derechos conquistados, la motivación en la participación de las luchas populares con los sujetos sociopolíticos.

Repensar el Trabajo Social como una praxis sociopolítica, capaz de resistir y transformar las estructuras impuestas por los modelos coloniales y capitalistas, mediante la construcción colectiva de conocimientos.

Los aportes importantes de los profesionales del Trabajo Social Latinoamericano desde las luchas gremiales contrahegemónicas, invitan a resignificar la intervención profesional desde las diferentes realidades y la construcción de un proyecto ético-político del Trabajo Social para recuperar una serie de demandas colectivas vividas en el capitalismo contemporáneo dando como resultado el protagonismo social desde las luchas y resistencia.

Las prácticas emancipatorias descoloniales del Trabajo Social, intentan fomentar una cultura propia que responda a los intereses de los barrios y comunidades, superando las normas y estructuras impuestas por modelos coloniales y capitalistas.

REFERENCIAS

Calderón, J. & López, D. (2018). *Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. En I Encuentro

- hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires. <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/pedagogc3adas-eman-lc3b-3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Cardona, J. (2020). *La Descolonización Cultural, Hacia el Encuentro de una Identidad Latinoamericana desde los aportes de Enrique Dussel*. UNAD, Bogotá.
- Gómez, E. (2014). *Descolonizar el desarrollo desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Universidad de Caldas, Colombia.
- Iamamoto, M. (2008). *Servicio Social y división del Trabajo*. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social. Editora Cortez, São Paulo.
- Jarpa, C. (2020). Prácticas de resistencia y trabajo social comunitario: forcejeos y tensiones ante las lógicas de dominación del modelo colonial y capitalista. *Revista Eleuthera*, 22(2), pp. 309-326 DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.18.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Centro de Investigaciones sociales (CIES), Lima.
- Rozas, M. (2018). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Schuttenberg, M. (2005). *Del libro "Pobres Ciudadanos, Las Clases Populares en la Era Democrática" de Denis Merklen*. CONICET, Argentina. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30395/Documento_completo.pdf
- Vidal, M. (2019). *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina*. Editora Puka. Tandil, Argentina.

REPLANTEAR EL POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO DEL TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO: LA ÉTICA AFECTIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES

MARIANA LUGO¹

INTRODUCCIÓN. EL NEOLIBERALISMO COMO PUNTO DE PARTIDA

El Trabajo Social tiene un importante reto para actuar ante el desmantelamiento de redes colectivas que promueven lazos sociales individualizados, privatizados y mercantilizados. Se requiere un reposicionamiento ético-político del ejercicio profesional que recupere su compromiso por la transformación social desde una mirada crítica, comunitaria, descolonial, situada, incluyente y feminista. Con este ensayo presento la ética afectiva como horizonte político en la implementación de políticas sociales. Argumento que la ética afectiva permite problematizar las condiciones de la acción social y resignificar la responsabilidad social desde la interdependencia y lo común.

El neoliberalismo se reconoce como un modelo económico y político que encuentra su auge mundial en los años setenta y ochenta. Como forma de respuesta a las crisis económicas, pone fin al modelo keynesiano de intervención del Estado en la política económica y social. Este cambio se vio reflejado en una serie de leyes, arreglos institucionales y políticas que enfatizaban la liberalización del mercado, la desregulación financiera, la privatización de los activos públicos, la reducción del gasto público y la liberación del comercio internacional (Escalante Gonzalbo, 2015). En términos de política social, algunos de los efectos más significativos del neoliberalismo son la privatización de servicios públicos y la reducción de los programas sociales, lo que propició mayor desigualdad y condiciones de vulnerabilidad social (Escalante Gonzalbo, 2015).

En América Latina —espacio de experimentación para la implementación del régimen—, éste se consolidó a partir de dictaduras y reformas estructurales (Gago, 2015).

1. Escuela Nacional de Trabajo Social – UNAM, México. Integrante de la Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

Sin embargo, Verónica Gago (2015) señala que en nuestra región el neoliberalismo opera en distintos niveles y en mixtura con saberes y prácticas locales. Para Gago, el neoliberalismo es polimorfo y se reconoce en sus ensamblajes con otras lógicas y como forma de gubernamentalidad, pues no solo opera desde arriba con políticas macroeconómicas, sino que desde abajo se manifiesta en economías populares, prácticas cotidianas y formas de organización que lo tensionan y desafían. En ese sentido, no se trata solo de una fase del capitalismo, sino que también “es la proliferación de modos de vida que reorganizan las nociones de *libertad*, *cálculo* y *obediencia*, proyectando una nueva racionalidad y afectividad colectiva” (Gago, 2015, p. 23).

En tanto racionalidad, el neoliberalismo ha sido incorporado como una forma de vida que impacta en la cosmovisión de lo colectivo, en las condiciones de existencia y en los vínculos sociales cada vez más fragmentados y mercantilizados (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015). La normalización de la precariedad en los países de América Latina y el Caribe (ALC), con sus componentes de inseguridad y vulnerabilidad, se traduce en formas de regulación social en dos vías: por un lado, mediante políticas que consolidan la incertidumbre y, por otro lado, como forma de subjetivación donde la incertidumbre se convierte en constitutiva del sujeto (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015).²

En esta dinámica recursiva, Begoña Abad e Idoia Martín (2015) señalan dos pilares que sostienen esta forma sociopolítica y subjetiva. Uno es la privatización de lo social donde los derechos pasan a ser gestionados no solo por el estado, sino también por las empresas privadas; es decir, estos derechos se mercantilizan y externalizan. El segundo pilar es la psicologización de la incertidumbre que lleva a que la cuestión social se individualice y despolitice; es decir, se buscan soluciones individualizadas a problemáticas sociales y sistémicas. Los valores neoliberales centrados en la privatización, el consumo, la competencia, la autosuficiencia económica y la productividad configuran una subjetividad neoliberal donde la reproducción social, en su forma material y afectiva, pasa de ser una responsabilidad pública a una privada: familiar e individual (Rojas Lasch, 2018).

Esta forma de gubernamentalidad resulta problemática para el ejercicio profesional de las y los trabajadores sociales en la región, en la medida en que se aleja de los principios de transformación y emancipación (Vivero Arriagada y Molina Chávez, 2022) e implica una visión específica del sujeto con una fuerte carga de control moral, vigilancia y burocracia (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015). Ante esta crisis —social, económica, política y subjetiva— surge la pregunta sobre el posicionamiento ético-político del Trabajo Social.

2. Las autoras señalan como ejemplo los recortes presupuestarios, las relaciones laborales precarizadas y la pérdida de derechos sociales.

Este panorama de crisis, que tiene manifestaciones específicas en los países de ALC, devela la urgencia de construir colectivamente un nuevo proyecto social, y de manera específica requiere un reposicionamiento ético-político del Trabajo Social que recupere su compromiso por la transformación social desde una mirada crítica, comunitaria, descolonial, situada, incluyente y feminista. Con este ensayo propongo la ética afectiva como horizonte político en la praxis del Trabajo Social, específicamente en la implementación de políticas sociales en la región de ALC. Argumento que la ética afectiva implica (re) construir colectivamente condiciones de existencia para comprender(nos) interrelacionalmente, desindividualizar la acción social y resignificar la responsabilidad.

ARGUMENTACIÓN. LA ÉTICA AFECTIVA COMO HORIZONTE POLÍTICO

Desde la lógica de las condiciones neoliberales antes descritas, se señala una práctica profesional del Trabajo Social que ha perdido su papel emancipador y transformador (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015; Vivero Arriagada y Molina Chávez, 2022). Esta práctica, además de estar precarizada, es rutinizada y centrada en una tarea estandarizada de aplicación de recursos escasos para cumplir metas operativas (Vivero Arriagada y Molina Chávez, 2022). La praxis del Trabajo Social requiere una reconceptualización socialmente condicionada que se reconfigure a la par de los cambios sociohistóricos propios de nuestra región (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015) y tenga como punto de partida las necesidades y problemas de los sujetos sociales desde una perspectiva situada.

Siguiendo a Judith Butler (2019), considero que preguntarnos por la cuestión ética y política es preguntarnos por las condiciones del mundo que hacen posible la acción social —la agencia—, y como se desarrolló al inicio de este ensayo, las condiciones neoliberales han generalizado y normalizado la precariedad, lo que reduce la acción social a su nivel más individualizado. Esta forma no solo es contraria a los objetivos emancipadores y transformadores del Trabajo Social crítico en la región (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015; Vivero Arriagada y Molina Chávez, 2022), sino que también se vincula con una mayor dependencia a las instituciones estatales que, desde marcos de poder, delimitan o restringen los horizontes de futuro (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015).

Considero que el reposicionamiento del Trabajo Social debe partir de una ética afectiva que resignifique la acción social. En el plano específico de la política social, esto implicaría reconocer los afectos que se movilizan en el ciclo de la política pública —diseño, implementación y evaluación—, es decir, supone develar, por un lado, que las políticas sociales afectan la vida cotidiana de las personas, conforman modos de subjetivación y configuran emociones interrelacionadas que delimitan sentidos y formas de acción social (De Sena y Cena, 2024). Por otro lado —y esto será el foco de este ensayo—, también

conlleva la responsabilidad ética de diseñar, implementar y evaluar políticas sociales desde los afectos de los sujetos sociales; es decir, que respondan a problemas y necesidades sentidas y significadas, y que giren en torno a demandas específicas.

En este marco, para Chantal Mouffe (2023) resulta crucial descentrar la postura racionalista de la política que diseña programas sociales desde un lenguaje técnico y con objetivos homogéneos y totalizadores para, en su lugar, movilizar los afectos; es decir, potenciar la identificación de los sujetos con los programas, la adhesión institucional y la construcción de ciudadanía desde un proyecto colectivo y un compromiso político. Luis Alberto Vivero Arriagada y Walter Molina Chávez (2022) proponen recuperar la praxis del Trabajo Social como una síntesis dialéctica entre teoría y práctica capaz de contrarrestar la racionalidad instrumental impuesta por el neoliberalismo y así reconfigurar vínculos sociales y comunitarios. Esto conlleva una permanente reflexión crítica y ética-política de la praxis en los procesos de intervención social.

Para Mouffe (2023) es desalentador el diseño de políticas y programas que apelan a la cientificidad y la racionalidad intelectual de las personas, en lugar de generar adhesión mediante “afectos que estén en sintonía con las preocupaciones y experiencias personales de la gente” (p. 44); con sus problemas, miedos y demandas. Descolonizar la política social es moverse de los postulados de la ciencia moderna-occidental que construyen dicotomías —como mente/cuerpo, razón/emoción, ideas/afectos— para dismantelar las jerarquías que oprimen y excluyen. En palabras de Chantal Mouffe (2023):

Las personas luchan contra diversas formas de dominación que padecen en sus vidas cotidianas, y no en pos de la realización de ideas abstractas. Las ideas abstractas, aunque importantes para la elaboración de teorías, no suscitarán la acción política de las personas ni movilizarán sus energías porque no transmiten la fuerza afectiva indispensable para adquirir poder real. Lo que lleva a la gente a actuar son los afectos y las identificaciones en las que estos se inscriben. (p. 45)

Son los afectos los que hacen actuar a los sujetos. Esa agencia que se activa desde el reconocimiento de la interdependencia: la capacidad constante y contingente de afectar y verse afectadx que nos vincula desde la diferencia. Esto implica una forma de vida social que permita comprendernos interrelacionalmente. En términos de política social y Trabajo Social, Margarita Rozas Pagaza (2015) propone, por ejemplo, repensar la interrelación e integralidad desde la construcción de redes —familiares, comunitarias, sociales, institucionales—. Para Rozas Pagaza, estas redes se convierten en ese lugar “donde se deberían articular acciones y la intercomunicación entre diversos actores, la interacción entre programas, los agentes profesionales y los que son destinatarios de las políticas sociales” (p. 112).

Reconocernos interdependientes de relaciones y de infraestructuras sociales no solo pone al descubierto el mito liberal del sujeto autónomo y autosuficiente, sino que sienta las bases para construir condiciones de vida *vivibles* (Butler, 2019). Para que la interdependencia tenga efectos en la organización social de la vida requiere su correlato tanto en la micropolítica como en la política; es decir, también requiere su expresión jurídica e institucional (Vivaldi y Ried, 2024).

La interdependencia no es sinónimo de amor e intimidad —como frecuentemente se traduce desde la moral en la intervención social (Rojas, 2018)—, “sino que es la respuesta política ante la precarización de la vida” (Vivaldi y Ried, 2024, p. 50). Esos fracasos que se viven como individualizados, en realidad lo que ponen al descubierto son las injusticias de una precariedad socialmente impuesta (Butler, 2019). De acuerdo con Butler (2019), reconocer estas situaciones de precariedad compartida en imbricaciones políticas, sociales y de infraestructura más amplias contribuye a

desarticular esa forma individualizadora y exasperante de la responsabilidad, sustituyéndola por una concepción solidaria que ratificaría nuestra dependencia mutua, esa sujeción a las infraestructuras operativas y a las redes sociales, y que abre el camino a una forma de improvisación mientras se conciben fórmulas colectivas e institucionales de manejar la precariedad impuesta. (Butler, 2019, p. 29)

Uno de los retos éticos y políticos del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño es posicionarse en esa resignificación de responsabilidad social, especialmente en la implementación de políticas sociales desde el reconocimiento de los sujetos y sus demandas. En ese sentido, planteo el reposicionamiento ético-político de lo social desde la desindividualización de la acción. Es decir, se requiere construir colectivamente un nuevo sentido ético de responsabilidad que se deslinde de su visión neoliberal de autosuficiencia y autonomía (Butler, 2019). Alfredo Carballeda (2024) presenta el enfoque de Derechos como una vía que articula, desde una noción de responsabilidad, las políticas sociales y la intervención del Trabajo Social. Ante las condiciones sociales y formas de subjetivación neoliberal que producen un fuerte desarraigo y aislamiento, para Carballeda (2024) la intervención social con enfoque de derechos puede fungir como un dispositivo que trabaje a favor de la reconstrucción de lazos sociales y sentidos de pertenencia para un beneficio común. En ese sentido, el sentido de responsabilidad desde el enfoque de Derechos se sustenta en

la necesidad de un todo social que se fortalece y se integra a partir de visibilizar que los Derechos Humanos y Sociales mejoran la sociedad más allá de quienes se benefician directamente con ellos, donde el Derecho implica una responsabilidad de integración, no de obligación ligado a lo punitivo. (Carballeda, 2024, p. 136)

Así, la noción de responsabilidad se construirá a partir de una visión de lo común y lo interdependiente. El Trabajo Social, desde su posición estratégica que se tensiona entre las instituciones del estado y los problemas de los sujetos, tiene un compromiso ético-político para contribuir a la rearticulación de la responsabilidad social (Rozas Pagaza, 2015). Son los términos de esa responsabilidad los que requieren reactualizarse actualmente en el campo de la política social de nuestra profesión (Campana Alabarce, 2021).

Desde los feminismos descoloniales y la teoría de la reproducción social, se presentan aportes fundamentales para comprender lo común a partir de lógicas heterogéneas, múltiples e interdependientes. Al respecto, Raquel Gutiérrez (2017) problematiza lo común como responsabilidad colectiva para la reproducción de la vida, más allá de las políticas estado-céntricas. Para Gutiérrez, defender lo común disloca al estado y amplía las múltiples formas de intervención social: “dispersa el poder en tanto habilita la reapropiación de la palabra y la decisión colectiva sobre asuntos que a todos competen porque a todos afectan” (p. 71).

Desde esta perspectiva, lo común no solo es algo que se comparte colectivamente, sino que se (re)produce y se (re)actualiza constantemente (Gutiérrez, 2017; Vivaldi y Ried, 2024). La producción de lo común es porosa y creativa (Gutiérrez, 2017). En ese sentido, para la construcción de lo común desde la interdependencia, es fundamental el derecho a la reunión y a la asamblea, y mover la primacía liberal del derecho a la propiedad privada (Gutiérrez, 2017; Vivaldi y Ried, 2024). “La noción de interdependencia debe ser comprendida como un concepto político cuyo rendimiento nos permite abrir nuevas reflexiones enfocadas en transformar el mundo” (Vivaldi y Ried, 2024, p. 56).

María Eugenia Hermida (2020) señala que la relación entre sujeto y Estado requiere ser analizada y reactualizada por el Trabajo Social y su posición estratégica. Para Hermida, desde la profesión muchas veces se concentran los esfuerzos —teóricos y prácticos— en el sujeto que tiene vulnerados sus derechos, perdiendo de vista que es el estado el que vulnera esos derechos. Cuestionar colectivamente nuestras condiciones de existencia requieren de un Trabajo Social crítico que ponga en disputa lo común y lo colectivo desde, aunque no exclusivamente, los servicios públicos en instituciones estatales.

CIERRE. HACIA EL REPOSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO

Las formas de desposesión, explotación, precarización y desigualdad que se despliegan de lógicas neoliberales en la región advierten una crisis de sostenimiento social cada vez más aguda y perversa. El Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño tiene un importante reto para reorientar su praxis, especialmente en la implementación de política social, ante el desmantelamiento de redes colectivas que promueven lazos sociales cada vez más individualizados, privatizados y mercantilizados. Se requiere un reposicionamiento ético-político del

ejercicio profesional que recupere su compromiso por la transformación social desde una mirada crítica, comunitaria, descolonial, situada, incluyente y feminista.

La incertidumbre del neoliberalismo limita el horizonte para la acción social, pues desde su dimensión temporal impide proyectar planes, acciones y decisiones, y desde su dimensión espacial, genera desarraigo e inestabilidad (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015). Con este ensayo reconozco los afectos como este motor que impulsa la acción social y posibilita la agencia desde la interdependencia y la construcción de lo común. Preguntarnos por la cuestión ética y política es problematizar las condiciones del mundo que hacen posible la acción social. La ética afectiva, en este sentido, se presenta como un horizonte político fundamental que invita a (re)construir colectivamente condiciones de existencia para comprendernos interrelacionalmente, desindividualizar la acción social y resignificar la responsabilidad.

Con este ensayo presento la ética afectiva como horizonte político renovador para la implementación de la política social en los países de nuestra región que no puede reducirse a una mera respuesta frente a la emergencia o a un mecanismo de redistribución, sino que debe recuperarse desde su potencial para fomentar sentido de pertenencia e integración de una red sociopolítica que reconoce y sostiene en la diferencia (Rozas Pagaza, 2015). A partir de la praxis del Trabajo social y su compromiso por la justicia social, propongo replantar el compromiso ético-político del ejercicio profesional, particularmente en la esfera de la política social. Sostengo que recuperar la ética afectiva como horizonte político resignifica la noción de responsabilidad desde la interdependencia, pues esta forma de reconocernos en el campo social posibilita horizontes de sentido y, por lo tanto, transformaciones sociales.

REFERENCIAS

- Abad Miguélez, B. & Martín Aranaga, I. (2015). El Trabajo Social ante la crisis. Nuevos retos para el ejercicio profesional de los y las trabajadores sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2). https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n2.48765
- Butler, J. (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea* (Traducción M. J. Viejo Pérez). Paidós. (Trabajo original Publicado originalmente en inglés por Harvard University Press en 2015)
- Campana Alabarce, M. (2021). Crítica y resistencias: ¿Cuáles son las trincheras posibles? *Propuestas Críticas en Trabajo Social – Critical Proposals in Social Work*, 1(1), p. 12. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61228>
- Carballeda, A. (2024). *Lo histórico, lo teórico y lo metodológico: apuntes para la intervención social (2a ed.)*. Editorial Margen. <https://www.margen.org/editorial/digitales.html>

- En particular el capítulo “El enfoque de Derechos. Un diálogo posible con la Intervención Social” (pp. 129-137).
- De Sena, A., & Cena, R. (2024). Policromías emocionales en receptoras de políticas sociales: una exploración de las políticas de las sensibilidades. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(45), pp. 22-35. <https://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/644>
- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Historia mínima del Neoliberalismo*. El Colegio de México.
- Gago, V. (2015). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/libros/la-razon-neoliberal>
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/libros/horizontes-comunitario-populares>
- Hermida, M. E. (2020). El Estado, el poder y la política en los estudios poscoloniales y el enfoque descolonial. Aportes para el Trabajo Social. En Maria Eugenia Hermida & Paula Meschini (comp.), *Trabajo Social y Descolonialidad: Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social* (pp. 157-202). EUEDEM. https://eudem.mdp.edu.ar/admin/img/ebook/trabajo_social_y_descolonialidad_digital.pdf
- Mouffe, Ch. (2023). *El poder de los afectos en la política: hacia una revolución democrática verde* (S. Laclau (trad.)). Siglo XXI Editores.
- Rojas Lasch, C. (2018). Afecto y cuidado: pilar de la política social neoliberal. *Polis*, 49, pp. 127-149.
- Rozas Pagaza, M. (2015). Reinscribir la relación de la intervención profesional en trabajo social, la cuestión social y las políticas sociales. *Tendencias y Retos*, 20. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol20/iss1/7/>
- Vivaldi, L., y Ried, N. (2024). La noción feminista de interdependencia: del individuo a la constitución de lo común. En D. Alegría & L. Vivaldi (Eds.), *Reflexiones feministas sobre los cuidados (1a ed.)* (pp. 43-57). LOM ediciones.
- Vivero Arriagada, L. A. & Molina Chávez, W. (2022). La praxis en el trabajo social: Reflexiones ético-políticas y epistémicas en el contexto neoliberal. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 27, pp. 33-50. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.548>

LA PREGUNTA POR LO SENSIBLE Y LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL DE Y DESDE CUERPOS Y TERRITORIOS

GUADALUPE RABINOVICH¹

INTRODUCCIÓN

Estas reflexiones nacen del cruce entre mi recorrido personal, la docencia universitaria y no formal, la participación en un proyecto comunitario habitacional que se construye en torno a la permacultura y mi proceso de tesis doctoral acerca de la problemática socioambiental. Me interesa tender puentes entre dichas experiencias, con-versar en torno al potencial descolonizante de esos encuentros, las posibilidades otras que aparecen en el diálogo con lo diferente, a partir de la pregunta por lo sensible, los cuerpos y territorios.

Desde un pensamiento situado, un decir corporizado-afectivo (Peralta, 2018) es que me siento a escribir. Desde el propio peregrinaje que es movido por la utopía, con-fiando en que no hay descolonización posible en la desafectación. A partir de habitar los cruces es que me enuncio desde los bordes, desde los márgenes, desde la in-disciplina (Martínez y Agüero, 2020) a la que estamos siendo convocadxs en pos del cuidado de la vida. Abriré entonces en pos de observar qué aparece en el “entre”, en el cruce entre los mundos que me habitan, las siguientes preguntas; ¿qué procesos debemos dar para descolonizar la formación en Trabajo Social? ¿cuál es el lugar en esto de cuerpos, territorios, sensibilidades? ¿cómo descolonizar/deconstruir la percepción?

ARGUMENTACIÓN

IN-DISCIPLINA Y PENSAMIENTO DESDE LOS BORDES

Dicen que es en los bordes donde aparece más riqueza; entre el agua del estanque y la tierra surgen formas de vida que no son posibles en la tierra, o en el agua. Es en el

1. Licenciada en Trabajo Social. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina.

encuentro entre los mundos que la vida brota, y es en ese diálogo que me interesa hacer zoom para ver qué aparece. La mirada reduccionista nos hizo ver separadas, cosas que estaban unidas. Creó un individuo aparentemente separado de los demás y de la naturaleza, cuando hay una interconexión profunda entre todo lo que existe. Así, frente a la narrativa liberal de la individuación, aparece la narrativa del inter-ser, que expresa que inter-somos, seres relacionales, interconectados.

De esta manera, si “el saber es poder y toda producción de conocimientos sirve para dos finalidades: emancipar o dominar” (Martínez y Agüero, 2020, p. 95), la in-disciplina nos convoca a la rebeldía en pos de formular de la manera más integral posible las preguntas esenciales por la emancipación y el cuidado de la vida. Nos convoca a salirnos de los bordes que nos separan de lxs demás y fragmentan nuestras miradas.

LA PREGUNTA POR LO SENSIBLE

Danel y Favero (2021) plantean una pregunta que es clave en la actual invisibilización de cuerpos y territorios que es ¿Cómo se configura la percepción?. No voy a entrar en esta pregunta, sólo la rodeo a modo de nombrar que este entramado perceptivo moderno-colonial genera un modelo que las ecofeministas llaman del mal desarrollo, o sistema de muerte, y que esa propuesta desvitalizante y de degeneración de la vida incluye cuerpos y territorios, dimensiones vitales para nuestra existencia. Dice Ahmed: “Si un mundo puede ser lo que aprendemos a no percibir, percibir pasa a ser una forma de labor política” (2021, p. 54). Así “Partimos del hecho de que nuestra participación en el mundo es constitutivamente afectiva y sintiente” (Giraldo y Toro, 2020, p. 11). Estos autores/as hablan acerca del régimen de la afectividad; de cómo la racionalidad hegemónica está enmarañada con una sensibilidad particular, capaz de construir (y destruir) el mundo actual, de hacernos sensibles antes determinadas cosas e insensibles hacia otras.

La epistemología binaria ha clasificado el mundo en dualidades, jerarquizando una por sobre la otra; la mente sobre el cuerpo, el varón sobre la mujer, la razón sobre la emoción, la cultura sobre la naturaleza y esto ha condicionado nuestro modo de percibir. Así, en tiempos de necesaria descolonialidad, la propuesta (Plumwood, 2002, 2005 como se citó en Giraldo y Toro, 2020) es recuperar las dualidades oprimidas, para devolverlas a la vida en un movimiento de justicia epistémica y en un rezo de guía ante el naufragio civilizatorio al que nos está conduciendo la modernidad-colonialidad y su sensibilidad imperante.

CUERPOS-TERRITORIOS Y TRABAJO SOCIAL

Parto de la noción de cuerpo-territorio aportada por el ecofeminismo; (Shiva y Mies, 1995) dimensiones vitales en profunda interconexión. Las compañeras feministas comunitarias de Iximulew-Guatemala entienden al cuerpo como primer territorio de recuperación, sanación y defensa (Cabnal, 2019), y al territorio como espacio vital. Iximulew, su modo de nombrar su territorio significa “tierra del maíz”, principal alimento de estas comunidades. Identificar su arraigo, su orden, su relación, en lo personal me resulta inspirador. El Ecofeminismo (Shiva y Mies, 1995) por su parte plantea que la violencia hacia los cuerpos y hacia los territorios está relacionada; en ese sentido no creo que pueda haber emancipación social mientras exista el extractivismo. Sobre todo porque estamos hablando de una realidad anclada de un entramado de percepción; atravesado por la lógica binaria jerarquizante de la modernidad (Hermida, 2020).

Coincido con lo que dice Hermida, acerca de que “El esfuerzo de nuestra disciplina por configurar discursos y prácticas críticas con potencial transformador no es nuevo” (2020, p. 95). Y se pregunta, “¿Será, en definitiva, que ‘reinventar la emancipación social’ (De Sousa Santos, 2006) sigue siendo nuestra tarea?” (2020, p. 96).

Tomando a Mignolo (2019), cabe la pregunta acerca de en qué medida el Trabajo Social puede contribuir a cambiar los términos de la conversación y no meramente los contenidos, manteniéndose así intacta la matriz colonial del Poder. No porque tengamos esa responsabilidad, sino para plantear la pregunta, en tiempos de crisis civilizatoria y de lo que Eugenia Borsani nombre como “la indolente parsimonia de las humanidades” (2014) y Catherine Walsh como “(des)humanidades” (2014). “Situarnos desde el locus de enunciación de la crítica pos/ des colonial y feminista del sur, nos ofrece algunas chances más para concebir, gestar y parir esas alternativas urgentes e in-surgentes (Walsh, 2017)” (Hermida, 2020, p. 102).

Así, siendo el Trabajo Social una profesión que trabaja en pos de la transformación social, ¿qué lugar ocupa la actual crisis climática y planetaria en la agenda del Trabajo Social? Pareciera que las ciencias sociales y las ciencias naturales se han divorciado de tal manera, positivismo mediante, que perdimos la interconexión entre la sociedad y la naturaleza, reforzando el binarismo y separando la vida. Parece necesario nombrar que las comunidades con las que trabajamos habitan un territorio, que se alimentan de lo que la tierra les da, más o menos directamente, que su salud depende entre otras cosas de la calidad del agua, que se enferman con los venenos que las corporaciones utilizan para maximizar sus ganancias, que son víctimas de los incendios del agronegocio y del cambio climático.

Atravesamos una crisis sistémica, una crisis civilizatoria, una crisis de quienes trabajan en prácticas somáticas nombran “de las urgencias de los cuerpos en crisis”. Dicen las compañeras feministas comunitarias territoriales que si el cuerpo es el primer terri-

torio de la opresión, también es el lugar de la emancipación. Abro preguntas: ¿cómo se emancipa un cuerpo? ¿Cómo se descoloniza la mirada? ¿qué procesos debemos dar para descolonizar la praxis del Trabajo Social? ¿Cuáles son las prioridades hoy para el Trabajo Social, en un continente literalmente en llamas? ¿Cómo desarrollamos la sensibilidad y la empatía? ¿Cómo fortalecemos el lazo con los territorios que habitamos en tanto dimensiones vitales de existencia?

MULTIVERSOS

Habiendo nombrado entonces estas dimensiones vitales de la existencia (el cuerpo y el suelo/ territorio) me permito compartir brevemente algunas experiencias personales, sin ánimo de ser autorreferencial sino con la intención de proponer la construcción de un conocimiento corporizado que prioriza la reflexividad frente al distanciamiento (Favero y Avico, 2021).

PEREGRINAJE

En 2012 cursaba la última materia de la facultad, dejaba la militancia universitaria y me separaba de mi pareja de ese momento. En ese momento de duelos, rupturas, grietas, preguntas, conocí la Permacultura.² Al año siguiente, en un anhelo de alejamiento de la ciudad y las instituciones, me fui a vivir al campo y quedé embarazada. Las preguntas se multiplicaron. Empezaron a aparecer nuevos sentidos en esa búsqueda de respuestas, mientras rendía finales pendientes.

Tomo una idea de Hermida que me resonó acerca de cómo narra las interrupciones en el Trabajo Social, pudiendo pensar lo que ella nombra como experiencias de “corte” en mi propia trayectoria corporizada (Peralta, 2018). Dice Hermida:

Interrumpir, etimológicamente, nos remite a cortar la continuidad. Tiene también cierto sesgo violento, porque supone separar —y por tanto romper— en pedazos, pero para poner un espacio entre ellos. Algo se rompió, pero también un espacio nuevo se habili-

2. La Permacultura nace en 1978 en Australia de la mano de Bill Mollison y David Holmgren y se propone como un sistema de diseño de hábitats humanos en armonía con el entorno. Desarrolla técnicas y prácticas para un contexto de posible descenso energético ante la posibilidad de falta de disponibilidad de combustible fósil, por lo cual se replantea desde los hábitos a los sistemas desarrollando un conjunto de principios éticos, de diseño, de actitud, entre otros.

tó. Una bocanada de aire entre nuestros viejos litigios. Hay también algo del orden de la suspensión en la interrupción. Un tiempo que parece infértil, plagado de dudas, de más búsquedas que certezas, de esfuerzos de adecuación, de duelos por las ideas que dejamos ir. Pero también allí se juega la reflexividad, en esa temporalidad otra que habilitan estos quiebres de lo continuo que se repite. (2020, p. 115)

Algo fundamental en mi recorrido fue y es la vida institucional; transité casi la totalidad de mi vida en instituciones y me dieron mucho de lo que hoy soy. También fue muy necesario alejarme de ellas, de sus lógicas y poder aprender de otros modos de ver, de funcionar. Sobre todo porque hay cualidades de lo vivo que, lógica moderno-colonial mediante, no están presentes ahí. Un factor que se presentó muy interesante y complejo fue el modo de atravesar el tiempo. Es bien distinto darle tiempo a los procesos que adecuar los procesos a los tiempos de la organización social. Fundamentalmente porque los modos de organizarnos socialmente no sólo no están en sintonía con la naturaleza sino que la reprimen en muchos sentidos. No quisiera adentrarme en este tema que sería interesante desarrollar en otro momento en función de experiencias como el parto-nacimiento y la crianza.

Volviendo, este proceso de alejamiento me permitió encontrarme con la dimensión del cuerpo y del territorio, encuentro siempre inacabado y misterioso. Como nombra Hermida, pude encontrarme con cosas que quedaban fuera de mi campo epistémico-visual. Al volver a la Facultad a concluir mi carrera, me encontré sorpresiva y felizmente con el enfoque descolonial, el cual volvió a convocarme a partir de alojarme tanto en el padecimiento subjetivo (Carballeda, 2004) como en la posibilidad de colectivizar la pregunta acerca de ¿Dónde están el cuerpo y el territorio en la formación en Trabajo Social?. El Enfoque Descolonial fue no sólo una bocanada de aire fresco que vino a renovar mi mirada sobre lo institucional y la posibilidad de construir nuevos sentidos dentro, sino también una sustancia que funcionó como una especie de ligue entre los multiversos que me habitaban, habilitando puertas, cruces, diálogos, modos otros de decir, sentir y pensar. Nació mi hijo en casa en 2014, a la vez que nos convidaron a ser parte de un proyecto habitacional guiado por la Permacultura y nació entonces también la Ecomuna, una Asociación Civil que accedió a la tierra en la zona sur de Mar del Plata en 2016 y que hoy habita en 9 hectáreas y 46 familias son parte de su cocreación. Me recibí en 2018 y desde ese entonces volví a la práctica del Trabajo Social desde la Docencia Universitaria, agradecida de que de nuevo la Universidad Pública me abriera las puertas, abrazada por el Enfoque Descolonial y con nuevas-viejas preguntas en torno a los modos de habitar el mundo, los cuerpos y los territorios. Por último, la instancia del Doctorado en Trabajo Social que comencé a cursar en 2022 fue la posibilidad de reafirmar un camino, al permitir enlazar ideas, hacerlas cuerpo, nombrar a la tierra y conocer a muchxs sentipensadorxs que, al decir de Bell Hooks (2019) encuentran en hacer teoría una práctica de sanación.

EDUCACIÓN NO FORMAL

Mis mapadres son docentes, crecí en un ámbito de mucha reflexión en torno a lo pedagógico a la vez que experiencias bien particulares donde el juego, la vida en la naturaleza y el trabajo en equipo siempre estuvieron muy presentes. De estas experiencias lo más fuerte fueron las convivencias en bases de campamento alejadas de las ciudades, donde la vincularidad se veía altamente modificada; se habilitaban conversaciones, se generaban nuevos lazos, aparecían otras preguntas y sensibilidades. Habitar la cima de una montaña nevada después de mucho caminar al ritmo del más lento, organizarnos en equipos para cocinar para todxs, o juntar leña para estar cobijadxs del frío fortalecían el espíritu colectivo con una consciencia de la vulnerabilidad que siento sólo brindan ese tipo de experiencias. Las rondas con el corazón hacia el centro y la palabra de adolescentes compartiendo ese proceso sensible que no habían compartido con nadie, daban cuenta de que algo distinto sucedía en esa propuesta pedagógica que ponía a la vincularidad y a lo comunitario en el centro.

PROYECTO PERMACULTURAL

En 2013 un amigo me invitó a conocer el Centro de Investigación y Desarrollo en Permacultura (CIDEP) en El Bolsón. Cuando conocí la Permacultura, observé que los procesos, en el CIDEP eran circulares, y eso me llamó poderosamente la atención: el alimento venía de la tierra, pasaba por la cocina, los restos iban al compost, el compost volvía a la tierra. Los residuos se separaban por elementos y según su materialidad iban a cumplir una u otra función. Los baños eran secos, el pis se diluía para usar como fertilizante y la caca se compostaba hasta que se volvía tierra y así todo. Esa fue una de las “pistas” más fuertes de mi vida.

Habiendo conocido a la permacultura, 10 familias nos entusiasamos con crear un proyecto de barrio permacultural, que pronto creció a 46 familias. Nos interesaba llevar el desafío a lo comunitario y al ejercicio de vida que implica pensar ¿qué/cómo debemos cambiar para relacionarnos de otro modo en/con la naturaleza? La Permacultura posee su ética de cuidado de la tierra, las personas y la repartición justa. También brinda principios de diseño que guían, y una flor que resume las distintas áreas de la vida y realiza propuestas para accionar en crear tecnologías que estén en sintonía con el entorno, construir con los materiales del lugar, generar huertas y bosques comestibles, regenerar el suelo, entre otras cosas.

DOCENCIA UNIVERSITARIA

En los últimos 5 años me desempeñé en tres asignaturas de la Carrera Licenciatura en Servicio Social: Introducción a la Ecología, Supervisión de las Intervenciones sociales y Psicología Social.

A todas ellas llevé conmigo la pregunta por el cuerpo y el territorio, de alguna manera. En Introducción a la Ecología se dio un proceso muy interesante porque ambos docentes son varones y provienen de las Ciencias Naturales. Se dieron intercambios muy valiosos en cuanto al diálogo entre las ciencias, el feminismo, y el trabajo social. Pudimos experimentar cómo si miramos desde perspectivas diferentes podemos entender y abordar mejor los procesos y problemas. También fue interesante observar que a les estudiantes les llamaba la atención esta materia en 5to año, y hasta algunos al inicio de la cursada ante la pregunta de ¿por qué Ecología en Trabajo Social? Manifestaron creer que estaba “de relleno”.

Una experiencia similar tuve en Supervisión de las Intervenciones Sociales, cuando al ingresar a la Cátedra los “campos” en que se dividía la materia eran Salud, Educación, Justicia y Acción Social. ¿Dónde entraba lo ambiental? ¿Qué instituciones permitían a les estudiantes realizar una práctica atravesadas por lo ambiental? Yo había realizado mi práctica en el Servicio Social del Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos dentro del Ente de Obras y Servicios Urbanos del Municipio de General Pueyrredón. Allí se trabajaba con lxs recuperadores/as de residuos en el predio de disposición final del Municipio. Fue así que, como Docente de la Cátedra comencé a contactar experiencias y proyectos que habiliten experiencias donde lo ambiental sea parte de la práctica. Al ofrecer estas prácticas institucionales, algunas de ellas (como por ejemplo una práctica en un proyecto vinculado a la soberanía energética) no contaron con estudiantes interesadas en participar. No sólo no es una temática explorada en la carrera, sino que en parte la práctica del Trabajo Social en estas áreas no está dada sino que debe ser construida en función de las demandas actuales.

Tomando a Carballeda (2012), la intervención en lo social “implica la construcción de un punto de encuentro entre sujeto y cultura donde los aspectos contextuales dialogan, se entrecruzan y elaboran diferentes tipos de demanda ligadas a la cuestión social” (2012, p. 1). Así, esta sensibilidad frente al contexto de crisis sistémica nos plantea la pregunta acerca de si es la conflictividad ambiental una demanda para el trabajo social.

Por último, en Psicología Social el cuerpo va realizando su irrupción en la cátedra a partir de la transversalización de la perspectiva de género y la intención es que la Tesis Doctoral aporte algunos insumos al pensar ¿qué lugar tiene la crisis ambiental en el conflicto individuo-sociedad, y particularmente cómo atraviesa el enfoque psicosocial?

DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL

En el marco de un Doctorado de corte descolonial y feminista, mis intuiciones del orden de lo comunitario y nacidas de los territorios encuentran eco en este espacio, transformándose así en lo personal en un ejercicio descolonizante, que me permitió habitar la formación desde una mirada ecológica que encuentra conexiones entre elementos que se me presentaban, epistemología binaria mediante, aparentemente desconectados, transformándose este espacio en una práctica de sanación al permitirme nombrar-visibilizar aquellas opresiones naturalizadas en la percepción heredada de la modernidad-colonialidad y andar la senda de la justicia epistémica. Asimismo, en este proceso me encontré con muchxs autorxs que escriben acerca de modos otros de habitar los cuerpos y los territorios, las comunidades, y el conocimiento mismo, fibras fundamentales con los que se va tejiendo una narrativa de cuidado de la vida.

A MODO DE CIERRE

¿CÓMO DESCOLONIZAMOS LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS?

Tomo de Mignolo (2018) que la praxis descolonizante implica procesos de larga duración, y de Hermida que dicho proceso no implica “prácticas que se orienten solo para “afuera”, sino que “remiten en primer término a revisitar nuestras propias formas de ver y hacer” (2020, p. 114). En este sentido, me habita la pregunta acerca de cómo dar estos procesos. “Haciéndolo” dice Mignolo, y me agrada esa respuesta. Me parece fundamental no quedarnos en la dimensión teórica de problematizar los cuerpos o los territorios sin habitarlos de alguna manera, o así sea habitar la pregunta de cómo habitarlos. De hecho, no tenemos por qué saberlo; no lo sabemos, pero leí en un libro que se llama Diseñando culturas regenerativas que plantear colectivamente las preguntas es una buena posibilidad (Wahl, 2020).

Hay múltiples dimensiones de la colonialidad que abordar en la educación universitaria; me centraré entonces en lo mencionado acerca de la necesidad de recuperar las dualidades oprimidas por la epistemología binaria e indagar allí.

Si los cuerpos y territorios están siendo expoliados en la invisibilidad, quizás sea hora de nombrarlos; volverlos a la vida. Nombrarlos para que al dejar de empuqueñecerlos ocupen su lugar (Ahmed, 2021). Nombrarlos también para invocar a la esperanza. Dice Ahmed que “La esperanza también nos remolca cuando el terreno es difícil [...] la esperanza nos respalda cuando tenemos que esforzarnos porque algo sea posible” (2021, p. 15).

Hacernos preguntas acerca de cómo darle lugar a los cuerpos en nuestras cátedras, a los territorios y a la sensibilidad. En base a las experiencias compartidas y registros sen-

sibles me gustaría colectivizar preguntas a modo de seguir profundizando, abriendo, nutriendo. ¿Cómo habitar tiempos otros a los tiempos productivos lineales impuestos por la lógica colonial-capitalista? ¿Cómo y desde qué dispositivos habilitamos experiencias sensibles para y desde los cuerpos y los territorios? ¿Con qué herramientas contamos en estos campos para poner en juego y acompañar procesos de otrxs? ¿Qué tipo de formaciones/procesos deberíamos darnos para ir en ese sentido? ¿Cuáles son los sentidos profundos de nuestras prácticas pedagógicas en un contexto de múltiples crisis?

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra, Buenos Aires.
En particular: Introducción y Capítulo 1.
- Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra. Grito de los pobres*. Trotta, Madrid.
- Borsani, M. E. (2014). El presente letal y la indolente parsimonia de las humanidades. *Revista Otros Logos* N° 5. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. <https://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0005/02%20Editorial%20Borsani%20dic%2021.pdf>
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En Leyva Solano, Xochitl e Icaza, Rosalba (coordinadoras), *En tiempos de muerte: Cuerpos, Rebel-días, Resistencias*. CLACSO y Cooperativa Editorial Retos, México y Argentina. https://om.jucatamarca.gob.ar/libros/En_tiempos_de_muerte_cuerpos_rebel-dias_r.pdf
- Danel, P. & Favero Avico, A. (2021). Intervenciones, cuerpos y escuchas en el Trabajo Social contemporáneo. En Sande, S. & Capurro, Y., *Trabajo Social contemporáneo en contextos de Pandemias: Nuevos desafíos a la intervención gerontológica*. Universidad de la República, Montevideo.
- Hermida, M. (2020). La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despa-triarcalizar. *Revista Libertas*, 20(1). Brasil. <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30534>
- Martínez, S. & Agüero, J. (2020). *Trabajo Social Emancipador: De la disciplina a la indis-ciplina*. Fundación La Hendija, Argentina
- Mies, M. & Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo y repro-ducción*. Icaria Editorial, Barcelona.
- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aethesis decolonial una dé-cada después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), pp. 14-32. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <https://www.redalyc.org/journal/2790/279063839002/279063839002.pdf>

- Peralta, M. (2018). *Cuerpo(s), micropolítica y género en Trabajo Social. Reflexiones corporizadas de experiencias profesionales*. La Hendija, Argentina.
- Walsh, C. (2014). (Des) Humanidad (es). *Revista alter/nativas latin american cultural studies journal* N° 3. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/Issue-3/essays/walsh.pdf>

Desde que se conformó la **Red Tejidos Interculturales y De(s)coloniales del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño** el 3 de octubre de 2019 en la sede de la Universidad de Antioquia (ciudad de Medellín, Colombia), se acordó que su finalidad era constituirse como un espacio colectivo para reflexionar de forma permanente acerca de los asuntos que acontecen en Latinoamérica y el Caribe, contextualizados desde quienes vivimos en estos territorios del Abya Yala, Nuestra América y Améfrica Ladina, con nuestras vinculaciones como docentes, investigadoras, profesionales y activistas de organizaciones y movimientos sociales.

Estas juntanzas nos han permitido continuar intencionando el Trabajo Social desde su diversidad y heterogeneidad como desde sus trayectorias históricas múltiples, hacia horizontes descolonizadores que permitan, a su vez, darnos la oportunidad de construir a muchas voces contextualizadas con las realidades sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales, formas otras de ser, saber y poder acordes a los retos vigentes de América Latina y el Caribe.

En este libro quisimos tejer una producción colectiva que expresara y reflejara las experiencias vividas, los diálogos y conversatorios, los debates de ideas, acuerdos y divergencias presentes en el Tercer Encuentro de nuestra Red realizado del 29 de octubre al 3 de noviembre de 2024 en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Universitario de las Naciones Hispanas de Hidalgo bajo el lema Descolonizando la Formación en el Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño.

