

## Interrupciones desde el Sur en la formación profesional de Trabajo Social

Por Esteban Gabriel Pereyra y Roxana Páez

**Esteban Gabriel Pereyra.** Profesor adjunto de la cátedra Seminario de Educación y Sociedad en la carrera Licenciatura en Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

**Roxana Páez.** Profesora adjunta de la cátedra Seminario de Trabajo, carrera Licenciatura en Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

### Introducción

En un contexto de reinstalación de las lógicas más perversas del neoliberalismo en la Argentina - las que implican profundización de la pobreza, destrucción de la educación pública, entre muchas otras de la “cuestión social” actual- como trabajadores sociales nos rehusamos a aceptar un reducido presente y un ampliado futuro de injusticias sociales en nuestros cuerpos / emociones (Scribano; 2012).

En el intento permanente de visualizar maneras de resistir y luchar de un modo situado, es que creemos necesario y útil poder difundir, compartir y a la vez dialogar con colegas y otrxs actores sociopolíticos del campo popular, desde un conjunto de experiencias formativas en Trabajo Social que consideramos como espacios de posibilidad para enfrentar la crueldad propia de la modernidad / capitalista / colonial / patriarcal en la que vivimos.

Las experiencias corresponden a la formación profesional de licenciadxs en Trabajo Social de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNCa. (Universidad Nacional de Catamarca, Argentina). Concretamente nos referimos a los desarrollos propios de dos asignaturas de quinto año de la carrera: Seminario de Educación y Sociedad y Seminario de Vivienda y Ambiente.

Dicho esto en primer lugar, señalemos que a través de nuestro diagnóstico, entendemos que en la formación profesional existe una reducción del presente **-1-** que opera vía la utilización de un mecanismo más o menos estructural de conocimientos científicos sociales eurocentrados **-2-**, que se estructura mediante un saber específico de este tipo. Este saber funciona como un mecanismo estructural, pero será distinguido de los anteriores sólo a los efectos de ver que, al producirse y reproducirse éste como tal, se producen y reproducen los otros como tales; lo que se explica en última instancia porque nuestra formación dominante y tendencial está atada a ese conocimiento como a sus consecuencias prácticas: nos estamos refiriendo al saber pedagógico de la educación bancaria **-3-**.

Respecto de las consecuencias particulares de estos mecanismos estructurales en nuestra formación profesional, identificamos que primero existe una insistencia permanente y persistente que apunta a mutilar arbitrariamente la realidad. La realidad se mutila y se expresa en esferas

aisladas entre sí. En la carrera, esto se evidencia en la división del trabajo educativo a través de las distintas asignaturas -4-.

Segundo, y aunado a lo anterior, se percibe en la mayoría de instancias de formación la mutilación del ser humano en el marco de la aceptación de la división entre trabajo manual e intelectual y de lo racional y lo pasional, tan funcional al orden social vigente.

Finalmente, se encuentra presente en los contenidos trabajados, una hegemonía del urbanismo, el patriarcado -5- y un sobredimensionamiento de los conocimientos de autores/as foráneos/as, que se practica a través de la bibliografía y las referencias teóricas que se utilizan, produciendo activamente la ausencia del pensamiento rural, de la mujer como de autores/as locales.

Con todo, pese a estas problemáticas situacionales, creemos que existen -nunca de un modo armónico sino más bien contradictorio- algunas potencialidades o fortalezas que hay que rescatar y más aún, que son centrales para entender lo que finalmente sucedió en las experiencias que trataremos a continuación.

Primero, existe una renovación del plantel docente a cargo de las asignaturas desde las cuales se trabajó, lo que permite en primer lugar establecer una renovación en la manera de pensar y hacer la educación.

Segundo, se concreta una coincidencia general en los marcos teóricos, lo suficiente como para trazar una afinidad ético política de ese plantel docente en pos de encontrar una unidad de sentido en la diversidad de sentidos.

Por otra parte, es importante señalar que, ante todo, el presente trabajo remite a un ejercicio de distanciamiento reflexivo, de problematización de algunas de nuestras prácticas educativas y docentes, las que aquí concebimos como interrupciones desde el Sur -6-, es decir, como experiencias con capacidad de interrumpir en tanto “cortar”, por lo menos en parte, la mera continuidad de los conocimientos hegemónicos estructurales que mencionáramos anteriormente, así como algunas de sus consecuencias de aprendizajes hegemónicos en docentes y estudiantes dentro de la formación profesional.

Con esto pretendemos acercarnos a nuevas herramientas de conocimiento y de poder transformador que nos permitan proponer, de manera democrática y crítica, la renovación de la formación profesional en clave de praxis anticolonial en el campo del Trabajo Social -7-. Por ello, basándonos en la oportunidad que nos da ser docentes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social en asignaturas de quinto año: el Seminario de Vivienda y Ambiente y el Seminario de Educación y Sociedad, delimitamos ejes que juzgamos como fundamentales para conocer vías de anuncios en nuestra formación profesional.

Así, de la experiencia de articulación entre el Seminario de Vivienda y Ambiente y el Seminario de Educación y Sociedad se escoge:

- 1) la experiencia de Minga y autoconstrucción de casa en barro en el marco de un proyecto de extensión universitaria y
- 2) el convenio de pasantías para un Trabajo Social rural en una dependencia estatal.

Finalmente, de las prácticas del Seminario de Educación y Sociedad rescatamos:

- 1) los Talleres inspirados en la Educación Popular y
- 2) la importancia del trabajo educativo a través de autores/as locales.

## Experiencias de interrupciones a la formación dominante de Trabajo Social

### 1. Minga y autoconstrucción de casa en barro

#### Lo que hicimos:

Mediante el proyecto de extensión universitaria denominado “*Comunicación, Trabajo Social y Educación Popular. La Educación popular y la promoción de redes para empoderar año 2015-2016*” -8- y desarrollado en el marco del Seminario de Vivienda y Ambiente de quinto año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, se llevó a cabo en los años 2015-2016 una experiencia de Minga -9-, en la que se planteó un trabajo de construcción de una casa de barro para María -10-.

María es una madre soltera a cargo de la crianza de dos hijos, que vive en una situación de extrema pobreza debido a las lógicas excluyentes, desiguales e inhumanas del capitalismo colonial y patriarcal, así como la falta de políticas habitacionales que hagan un mínimo de justicia con las personas en situación de vulnerabilidad.

Frente a esta realidad, *La Minga* se constituyó en una expresión cultural que se desprende de los saberes y experiencias de las Comunidades Originarias Andinas, asociada a un sistema de valores asentados en la solidaridad y la cooperación como método efectivo para resolver en forma comunitaria la necesidad de las personas, en este caso las de María y otras, como las de personas que nos acercamos a trabajar con ella -11-.

#### Como lo hicimos:

La organización de la Minga tuvo lugar a través de la convocatoria realizada cara a cara y mediante la utilización de las redes: Internet, WhatsApp, Facebook. Participaron distintos actores de la comunidad, referentes de organizaciones sociales, profesionales independientes diversos y por supuesto, estudiantes y docentes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social.

#### Resultado:

La Minga se vivió como lo que es verdaderamente: una instancia de cooperación y solidaridad en la que participaron distintas personas que traían su esfuerzo y saberes, los unían al de otros/as para que, de tal manera, María pudiese tener un lugar para vivir. En ese trabajo se desarrollaron y pusieron en práctica saberes y experiencias ancestrales sobre técnicas de construcción de casas en barro, que fueron utilizadas y aprendidas por los/as participantes en el proceso de construcción de la casa -12-.

#### Evaluación:

El trabajo de la minga y autoconstrucción en barro pudo evaluarse, primero, sobre la base de un taller con todos/as los/as actores/as que participaron, En él se problematizó lo acontecido en la experiencia. Segundo, a través de narrar un balance de la experiencia en el aula del Seminario de Vivienda y Ambiente a estudiantes que no participaron de la misma. Finalmente, logrando un relato de evaluación escrito -13-.

## 2. Talleres inspirados en la Educación Popular

### Lo que hicimos:

Teniendo en cuenta una decisión tomada en forma participativa en la asignatura junto a los/as estudiantes de Seminario de Educación y Sociedad en los años 2015 y 2016, se efectivizaron parciales a través de Talleres inspirados en la Educación Popular **-14-**.

### Como lo hicimos:

En ambas experiencias, se conformaron dos grandes grupos de estudiantes que coordinaron los talleres. Los grupos se armaron en función del criterio de dividir más o menos “por la mitad” el total del número de estudiantes de la asignatura. Surgió así un grupo coordinador **-15-** por cada mitad del número total de estudiantes. Estos grupos tenían como desafío determinar el tema generador y los ejes temáticos a partir de un diagnóstico basado en el contexto, la práctica, como la conciencia o interpretación de la realidad (Núñez Hurtado, 1996). Precisamente, en el aula y de un modo participativo y democrático, se eligió el contexto y escenario de vida cotidiana que refiriese o que de alguna manera estuviese vinculado a la práctica social como a la conciencia y/o interpretación de quienes participábamos en el seminario. Tal contexto resultó ser nada más y nada menos que las múltiples relaciones sociales que hacen a las distintas actividades referidas a un sistema educativo heterogéneo y con diversidad de propuestas educativas en la experiencia del año 2015 y en la práctica del año 2016, esto es el conjunto de relaciones que refieren sustancialmente a la carrera de Trabajo Social en la UNCa.

El tema generador fue en el año 2015: “*La diversidad de formas y maneras que puede adoptar la educación en el sistema educativo en general*”, mientras que para el año 2016 giró en torno a una problematización del desarrollo general de la formación de Trabajo Social en la UNCa., denominado: ‘*Construyendo la carrera. Un proceso desde las debilidades a las fortalezas*’.

En ambas experiencias, el grupo 1 inició el proceso con el primer taller y lo destinó al grupo 2. Luego, a partir de los resultados obtenidos en el taller 1, el grupo 2 elaboró y diseñó el taller 2 para continuar la problematización y la planificación de acciones transformadoras de la realidad en el corto plazo.

En los dos años, además de diversos conocimientos en general, se trabajó la experiencia de los/as estudiantes y el docente a través de los aportes de conocimientos ligados a la elaboración de una carpeta de trabajos grupales referidos a una reconstrucción de lo experimentado en el desarrollo de la asignatura. La carpeta se denominó ‘*Carpeta del Trayecto Educativo*’ e incluía componentes tales como: 1) registros de memorias de clases; 2) resúmenes bibliográficos; y 3) el Proyecto como los Informes de investigación. Finalmente, en los distintos talleres se logró introducir lo lúdico y la problematización de la realidad a través de la teatralización, dramatizaciones y juegos diversos.

### Resultados:

Rescatando algunos de los resultados más fuertes de estos talleres, encontramos primero, el cuestionamiento a la educación bancaria en general instalada en el sistema educativo urbano y rural. Segundo, la crítica a la educación bancaria dentro de la formación del Trabajo Social. Tercero, el análisis del Trabajo Social con relación a la intervención profesional en el plano de la educación en general. Quinto, una problematización de la manera en que se desarrollan los

exámenes, las prácticas sistematizadas, las normativas institucionales académicas y la participación e involucramiento de los estudiantes en la formación de la UNCa. Sexto, un análisis crítico sobre el conocimiento/desconocimiento de estudiantes entre sí en la carrera. Séptimo, el cuestionamiento a la producción activa de la ausencia (Santos, 2006) de la mujer en la bibliografía y contenidos teóricos de nuestra formación profesional **-16-**. Octavo, el reconocimiento de formas de comunicación: radio y tecnologías en general, como modalidades para construir espacios democráticos en la carrera. Noveno, la problematización sobre el deterioro de las condiciones materiales de las aulas en que se desarrolla la carrera. Décimo, el análisis de la interrelación y aprendizaje mutuo entre estudiantes de diversos años de la cursada. Undécimo, la revalorización del aprendizaje desde lo lúdico, lo teatral, las manos creativas y el sentimiento. Dúodécimo, una construcción de planificación de acciones transformativas de la realidad sobre la base de lo discutido y analizado **-17-**.

#### Evaluación:

El modo en que se produjo la evaluación de los talleres inspirados en la Educación Popular fue de dos tipos, una procesual durante el desarrollo de la experiencia y la otra, al final de ella. Con respecto al primer tipo de evaluación, el docente evaluó la participación de todos/as los/as estudiantes en cada actividad realizada. Esto incluyó el análisis de la participación de cada integrante en individual y del equipo de coordinación de cada taller en general. Por otro lado, para los/as estudiantes, la misma organización de un taller a otro supuso la evaluación.

Con respecto al segundo tipo de evaluación, estudiantes coordinadores del segundo taller propusieron evaluaciones participativas para la instancia final de los talleres; éstas quedaron reflejadas en afiches. Además, al finalizar los talleres, el docente propuso la realización anónima de un FODA **-18-** por parte de los estudiantes. Tal trabajo abarcaba una reflexión crítica sobre el desarrollo total del Seminario. Finalmente, en el grupo de Facebook de la asignatura, también fueron vertidos distintos comentarios sobre lo experimentado por parte de los/as estudiantes **-19-**.

### **3. Pasantías para un Trabajo Social Rural -20-**

#### Lo que hicimos:

En el año 2015 se inició esta idea y esta propuesta de trabajo desde una articulación efectuada por los Seminarios de Vivienda y Ambiente, Seminario de Educación y Sociedad, Seminario de Salud y Seminario de Trabajo, para que los/as estudiantes pudiesen contar con una experiencia concreta de trabajo en el ámbito de lo rural a través de las acciones propias de la Secretaría de Agricultura Familiar y la Gerencia de Empleo.

#### Como lo hicimos:

La pasantía se desarrolló en articulación con los seminarios mencionados, la Secretaría de Agricultura Familiar y la Gerencia de Empleo dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación a través de sus programas de capacitación laboral. La iniciativa surgió fundamentalmente de las docentes a cargo del Seminario de Vivienda y Ambiente, sumándose luego el docente de Seminario de Educación y Sociedad. Subsiguientemente, se promovió la participación de las docentes de Seminario de Salud y Trabajo en la firma del

convenio, a la vez que se logró el compromiso conjunto de promover que el Departamento de Trabajo Social de la carrera apoyara la iniciativa formativa.

#### Resultados:

La experiencia implicó una instancia en la que los/as estudiantes se encontraron con una posibilidad concreta para fortalecer su currículo laboral en el marco de aprendizajes con el campesinado y la vida en la ruralidad. Sin lugar a dudas, esta experiencia generó una serie de oportunidades y saberes poco trabajados en nuestra unidad académica. Primero, la alternativa de que, fundamentalmente, estudiantes con iniciativas de trabajo en la ruralidad adquirieran una experiencia como la mencionada en vísperas de recibirse. Y segundo, que co-construyeran para ello, saberes referidos al funcionamiento de un equipo territorial interdisciplinario en la ruralidad y aprovecharan en simultáneo, saberes campesinos tales como los agroecológicos, entre otros.

#### Evaluación:

Si bien las evaluaciones se desarrollaron a través de distintas conversaciones cara a cara en la que nuestros estudiantes manifestaron sus pareceres, tales pláticas quedaron mejor registradas a través de los escritos de mensajes situados en un grupo de WhatsApp que teníamos en común los/as docentes y estudiantes; grupo en el que podíamos estar al tanto del desarrollo procesual de la experiencia -21-.

#### **4. Bibliografía de autores/as catamarqueños/as**

##### Lo que hicimos:

En los años 2015 y 2016, dentro de la experiencia de Seminario de Educación y Sociedad, se trabajaron artículos y capítulos de libros de autores locales. El propósito del docente fue fundamentalmente -dado el diagnóstico general sobre la producción activa y la ausencia del pensamiento de autores locales en nuestra formación profesional- guiar al estudiantado para que no sólo conociera, sino también reconociera como totalmente válido y también legítimo, el pensamiento de autores locales y, en el futuro, para que pudiera sumarse con sus propias obras, generando y regenerando un pensamiento catamarqueño, visibilizado y respetado. En esta experiencia se hizo hincapié, sobre todo aunque no únicamente, en el pensamiento que se refiere al Trabajo Social socioeducativo -22-.

##### Cómo lo hicimos:

Tal como sucedió con los otros textos de la materia, en primer lugar se promovió aquí un trabajo de lectura, comprensión y resumen que se incluyó en la carpeta de trayecto educativo. Luego, el docente desarrolló expositiva y dialógicamente esos pensamientos con el estudiantado. Finalmente, los contenidos pasaron a formar parte de los conocimientos requeridos para la elaboración de evaluaciones parciales.

### **Reflexiones finales: hacia un Trabajo Social ecológico**

La minga de autoconstrucción en barro, los talleres de educación popular, las pasantías para un Trabajo Social desde la ruralidad y el trabajo educativo a través de bibliografía de autores/as catamarqueños/as, fueron experiencias que interrumpieron el “normal funcionamiento” de los mecanismos estructurales insertos en nuestra formación profesional de Trabajo Social.

Lo hicieron dando lugar a una ampliación del presente de los saberes en general y los pedagógicos en particular. No obstante, las interrupciones no se agotaron en aquello. Por el contrario, también trajeron a colación oportunidades para vivir y visualizar manifestaciones de saberes y experiencias que permiten desde el ya, reducir un futuro extenso. En otras palabras, las interrupciones dieron cuenta de algo distinto de lo habitual. Expresaron el ‘todavía no’ -23- que aparece en nuestra formación profesional para salvarnos de las estructuras bancarias y de los conocimientos eurocentrados en general, anclados todos ellos al razonamiento del todo o nada -24-.

Todo esto es así, en primer lugar, porque a través de las experiencias se pudieron hacer presentes pedagogías distintas y antagónicas o rivales a la bancaria y, por lo tanto, se hicieron presentes, conocimientos y consecuencias prácticas de esos conocimientos. Tales saberes, en el ser siendo de las experiencias, vulneraron la educación bancaria como mecanismo estructural fundamental desde el que se produce y reproduce el otro mecanismo, el que también se hace estructural en nuestra formación dominante, pero que depende del primero. Aquel de los conocimientos científicos sociales eurocentrado en general, o bien, el de los conocimientos no enfáticamente pedagógicos en particular -25-.

Para entender todo esto, detengámonos un momento en el caso que quizá sea el más emblemático de nuestras experiencias contadas: el de los talleres inspirados en la educación popular. Lo señalamos como el caso quizá más emblemático, porque estos talleres -al desarrollarse en un escenario que es el propio de la educación capitalista: las aulas y los parciales- tuvieron que enfrentarse cara a cara con las lógicas sedimentadas de la pedagogía bancaria.

Sucedió en ellos que, a diferencia de otros espacios-tiempos educativos que en nuestra formación profesional toman este tipo de instancias y su pedagogía concomitante como meras expresiones de trabajo práctico- en nuestra experiencia se desarrolló la mejor expresión de una evaluación parcial.

Esto fue así porque en buena hora comprendimos que, si bien los talleres inspirados en la Educación Popular son muchas veces evaluables en nuestra formación, no lo son con un alto grado de significación para estudiantes y docentes. La razón es sencilla de entender: la nota o clasificación definitiva, por lo general en el modelo bancario de educación, no pasa por allí sino por los parciales y exámenes finales -26-.

Por otro lado, en todas las experiencias analizadas y no sólo en los talleres, sucedió que al hacer presente pedagogías alternativas y alterativas a la bancaria, quedó claramente desocultada una realidad producida y reproducida por las lógicas habituales de la pedagogía bancaria y los conocimientos eurocentrados en general que se realizan a través de ella: la producción activa de la ausencia respecto de la conexión entre lo “intelectual y lo manual” y respecto de la conexión entre lo racional y lo pasional -27-.

Así, sólo haciendo presente pedagogías alternativas, fue posible al mismo tiempo una reunificación entre lo manual y lo intelectual, como entre lo racional y lo pasional, en tanto constitutividades del ser humano y sus posibilidades de conocimiento y aprendizajes -28-.

De este modo, con el respaldo de pedagogías alternativas y alterativas a la bancaria y en el

mismo movimiento, se pudo cortar con la mera habitualidad de la formación profesional anclada a los saberes científicos sociales eurocentrados en general, es decir, anclada a esa monocultura del saber como la única válida y legítima desde la cual se evalúa, valida o invalida a las demás culturas y saberes en una formación profesional hegemónica. Aparecieron con ello una serie de ‘saberes otros’, no sólo pedagógicos, saberes provenientes del indigenismo, el campesinado, la mujer, el sentido común y la localidad; saberes y consecuencias prácticas para una formación profesional más ecológica y, por lo tanto, menos colonial.

Interrumpiendo desde ahí mismo el todo o nada de la formación dominante, en esos indicios nos encontramos con el todavía no de una formación alternativa. Nos encontramos con las emergencias, un conjunto de saberes y experiencias para un trabajo desde el ahora, partiendo de un futuro mucho más reducido del que nos propone e impone la monocultura de la pedagogía bancaria y de los conocimientos científicos sociales eurocentrados en general.

En ese sentido, podemos distinguir las siguientes emergencias, que son ‘caminitos’ para andar. Primero, la elaboración de conocimientos no machistas a través del trabajo igualitario entre el varón y la mujer mediante la autoconstrucción de la casa en barro. Segundo, el aprendizaje de la biografía y la obra de esposas de autores de las ciencias sociales a quienes habitualmente varones y mujeres, docentes y estudiantes, conocemos mucho pero que de ellas no sabemos nada. He ahí un ejercicio de problematización sobre la desigualdad de género en la formación profesional.

Tercero, las pasantías como experiencias y saberes del diálogo directo o cara a cara de nuestros estudiantes con lxs campesinxs, de saberes interdisciplinarios y transdisciplinarios en equipos territoriales que vienen trabajando desde hace rato la ruralidad, y que, por ello mismo, saben mucho del campesinado.

Finalmente, los parciales con autores/as catamarqueños/as traen el conocimiento y reconocimiento y, por lo tanto, la valorización del Trabajo Social catamarqueño frente a la hegemonía del Trabajo Social de otras provincias, que es un sello distintivo en nuestra formación.

Para tejer una conclusión no conclusiva de estas reflexiones, decimos que no sabemos si estas experiencias a la mirada de otros ojos parezcan -o no- menores o mayores, lo que sí percibimos es que son significativas para nosotrxs. Lo son porque expresan oportunidades de trabajo locales e inéditas, oportunidades que, además, nos brindan la oportunidad de proponer una articulación con otras diversas experiencias. Experiencias de otras localidades, en la búsqueda de construir una formación anticolonial y del Sur en Trabajo Social **-29-** y, lo que es más importante, para incidir en la transformación de este mundo que visualizamos y sentimos como sobradamente injusto.

## Notas

**-1-** Digamos, antes que nada, que este trabajo debe muchísimo a la inspiración teórica que nos generó la lectura del trabajo de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2009; y 2014) sobre la Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias, como, asimismo, su perspectiva sobre la ecología de los saberes. Por ello aquí hablaremos de presencias y ausencias, como también, de emergencia entre otros conceptos utilizados y desarrollados por el sociólogo portugués.

**-2-** Pero no es posible entender ese mecanismo sin dilucidar al mismo tiempo qué significa el Eurocentrismo. Según Aníbal Quijano, eurocentrismo es: “...el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII (...) se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cause del dominio de la



Europa burguesa(...) no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobre imponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (Quijano, 2014:218-219).

**-3-** Recordemos aquí las principales características y consecuencias de la educación bancaria tal como lo analizara Paulo Freire en “Pedagogía del Oprimido”. En la educación bancaria sucede que:

- El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado
- El educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados
- El educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente
- El educador quien disciplina; los educandos, los disciplinados
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción;- el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que antagónicamente opone a la libertad de los educandos; son éstos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquel
- Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos. (Freire, 1970: 78).

En cuanto a las consecuencias de la educación bancaria:

- Mistifica la realidad, ocultando ciertos aspectos de la misma; -niega el diálogo
- Inhibe la creatividad personal
- Domesticación la conciencia
- Elimina la capacidad crítico reflexiva
- Desconoce a los seres humanos como seres históricos
- Lucha por la permanencia de lo establecido o lo impone abiertamente
- Mata la capacidad de respuesta a los desafíos de la realidad
- Presenta las situaciones como intocables y por tanto, induce al fatalismo
- Desarrolla un individualismo necrófilo
- Instauro la violencia, al impedir a los demás “ser”
- Satisface los intereses de los opresores
- Como mucho, busca suavizar la situación, pero sin cambiar su esencia;
- Es reaccionaria (Idem:89-99)

**-4-** Pero no se goza de abundantes esfuerzos por lograr, por ejemplo, instancias de talleres inter-cátedras, lo cual permitiría que se contrarreste -por lo menos en parte- esa fragmentación estructural de la ciencia y la formación dominante del capitalismo imperial y colonial. Las experiencias que aquí desarrollamos son indicios de ese trabajo de articulación necesario para contrarrestar esa mutilación, pero son apenas señales de un trabajo que se debe hacer de un modo más arduo, sistemático y concienzudo.

**-5-** Pese a la enorme potencial que tiene la mujer en la bibliografía de Trabajo Social, específicamente el conjunto de obras de la carrera está anclado en textos de autores varones. Al señalar esto, no obstante, tenemos en claro que no sólo de la mano de textos escritos por mujeres podremos luchar contra el patriarcado en la ciencia y la formación profesional, porque en todo

caso, de lo que se trataría también es que, en tales textos, se encuentre expresado transversalmente un espíritu de igualdad de género. Pero sin duda, existiendo textos escritos por mujeres, estamos más cerca de aquello, que si no los hubiera. Esto es así porque no es sino la mujer la que podrá encabezar e iniciar una crítica profunda a la opresión de género en este plano y llamar, desde su propia voz, a una transformación popular de la realidad.

**-6-** Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2009), entendemos que el Sur -enlazado a las Interrupciones en la formación profesional dominante de Trabajo Social- tiene como propósito fundamental hacer que los/as profesionales se constituyan en una manera sensible de luchar en pos del mejoramiento de las condiciones de vida de un Sur, no tanto geográfico, sino más bien entendido como "... una metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo (...) un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico, contiene en sí mismo, no solo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo global, sino las prácticas de complicidad con aquellos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial" (Santos, 2009:12).

**-7-** En este trabajo entendemos como praxis anticolonial del Trabajo Social, a todos aquellos movimientos de pensamiento y acción efectuados en la diversidad de actividades del quehacer profesional que facilitan o procuran establecer la existencia de una ecología de saberes a través de la cual es posible construir unidades de sentido en la diversidad, con y desde las múltiples expresiones populares, para la transformación de las realidades injustas del capitalismo y colonialismo modernos (Pereyra y Páez,2015).

**-8-** Proyecto dirigido por la Lic. Roxana Páez y codirigido por la Dra. María Belén Verón Ponce, docentes de la Cátedra Seminario de Vivienda y Ambiente.

**-9-** "La Minga es un proceso político-organizativo surgido desde el movimiento indígena caucano, que nace como una forma de trabajo colectivo ancestral para convertirse también en una propuesta política de transformación desde abajo..." (Arias, 2014: 151).

**-10-** María es un nombre ficticio con que nos referimos a la persona, a los efectos de preservar su identidad y la de su familia.

**-11-** En concreto, la experiencia sirvió para encarar diversas necesidades de distintos actores en juego. Sin duda que para María y sus hijos, la necesidad fundamental era obtener su casa y todo lo que implica aquello, pero para nosotros, por ejemplo, sucedió que entre otras cosas, junto a nuestros estudiantes resolvimos una instancia novedosa de formación profesional, en tanto que por ejemplo, estudiantes de arquitectura vieron la posibilidad de educarse en un modelo distinto de construcción de lo habitacional, modelo negado en su formación universitaria habitual.

**-12-** Pese a lo dicho, estaríamos incurriendo en una nueva producción activa de la ausencia si no dijéramos también, y con verdadero énfasis, que la cultura de los pueblos originarios de la minga en que se inspiró esta experiencia a través de lecturas de textos y de la militancia de quienes fundamentalmente estuvieron a cargo de promoverla, puede engarzarse claramente en los desafíos de una educación basada en conocimientos y pedagogías descoloniales, expresadas más allá del lenguaje que hasta ahora tenemos sobre la minga y la autoconstrucción en barro. En este sentido, queremos señalar aquí que somos conscientes de que el lenguaje cultural de la minga y el de la autoconstrucción en barro deben ser, ambos, materia de investigación seria y profunda por parte de nosotros. Por ejemplo, a través de un gran esfuerzo de traducción mutua (Santos, 2006) con personas de las comunidades originarias ya que la Minga, como los distintos tipos de técnicas de

autoconstrucción indígena de casa en barro, constituyen conocimientos y experiencias alternativas y alterativas a lo propio del campo de las ciencias sociales eurocéntricas, como al campo de su pedagogía bancaria. En otros términos, un contacto más directo de traducción mutua con esas comunidades ayudará a hacer la diferencia para lograr una verdadera ecología de saberes y experiencias, como requiere una formación descolonial en Trabajo Social (Pereyra y Páez, 2015). Pero hasta allí no hemos llegado aún.

**-13-** De esta última opción evaluativa, ofrecemos a modo ilustrativo, fragmentos que nos resultan significativos para comprender aprendizajes realizados. Antes de la exposición de tales fragmentos, señalamos que E. significa estudiante, y L. Licenciada en Trabajo Social no docente:

E1: “Como estudiante de la carrera de trabajo social, esta enriquecedora experiencia no solo significa en lo conceptual, sino que va más allá de lo teórico, se aprende de la conjugación de la reciprocidad de las relaciones entrelazadas desde lo colectivo, va más allá de lo material, es una mirada del espíritu de la fuerza de seres conviviendo en armonía con nuestra madre tierra, respetándola ubicándonos en la creación.”

E2: “Entonces nos empezamos a construir en saberes, vidas, personas y tierra, hacemos uso de un propio sentido de colectividad plagado de identidades individuales que se hacían una con el sentimiento de unión y necesidad a acariciar la tierra y recuperar las costumbres nuestros antepasados que se nos ha negado en todos los días desde que pertenecemos al mundo.”

L: “...tener un montón de pensamientos nuevos, ver una realidad fuerte a la cara y enfrentarla. Hasta ese momento mis experiencias en la Facultad eran más superficiales, esta me marcó muchísimo y el taller me hizo poder volver a revivir todo y ya como profesional pude tener una visión distinta, mucho más profunda y transformadora. A la vez me hizo ser más crítica al analizar la realidad, mi vida, la vida de otros, la cuestión social de hoy en día y las pasadas, los problemas, las necesidades...todo. Fue único e inolvidable poder vivir esta experiencia, algo que realmente me transformo de muchas formas.”

**-14-** Según Oscar Jara, la Educación Popular “hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas” (Jara Holliday, 2010: 4).

**-15-** Cada uno de estos grandes grupos, a su vez, se encontraba conformado internamente por aquellos grupos chicos (no más de cinco integrantes cada uno) que habían participado desde el comienzo en las tareas referidas a la carpeta de trayecto educativo (que explicaremos luego). En los talleres, una vez desarrollado en el grupo grande el diagnóstico como el tema generador de la educación popular, esos grupos chicos tuvieron la tarea de abocarse a un eje temático para coordinarlo.

**-16-** Estudiantes coordinadores/as de uno de los talleres en el año 2016, en un análisis de cinco asignaturas importantes de la carrera y teniendo como referencia el 100% de la bibliografía utilizada por cada cátedra, mostraron que en Política Social II del tercer año de la cursada, sólo existe un 27,3% de textos elaborados por mujeres. En Seminario de Educación y Sociedad de quinto año, sólo un 11; 1%. En Psicología Social III, de tercer año, un 23%. Y en Sociología II, de segundo año, sólo un 5%. La única excepción de las materias analizadas está en Trabajo Social Grupal de tercer año, que contiene un 50% de bibliografía escrita por mujeres (Outón y otros,

2016). Por otra parte, en el taller coordinado por el mismo grupo de estudiantes, se generó el aprendizaje de que el estudio de la biografía y la obra de esposas de autores famosos de las ciencias sociales a quienes habitualmente varones y mujeres, docentes y estudiantes conocemos mucho, pero que de sus compañeras no sabemos nada, es una forma para empezar a rupturar esa comprensión sobre la realidad efectuada únicamente por varones y, por lo tanto, un buen punto de partida para hacer justicia con las mujeres.

**-17-** Por ejemplo, una de las planificaciones giró en torno a pedir a candidatos para decanato de la Facultad de Humanidades y de la dirección del Dpto. de Trabajo Social, que, llegados al gobierno, direccionen o “presionen” para que existan políticas universitarias de inversión en acondicionamiento de aulas: luz y refacción de ventanas, pintura, bancos, etc.

**-18-** Técnica de diagnósticos y evaluaciones de procesos, donde (F) significa fortalezas; (O) oportunidades; (D) debilidades; y (A) amenazas.

**-19-** Algunos discursos evaluativos de la experiencia efectuados por estudiantes (E) y grupos de estudiantes (G) desarrollados en Facebook, y en los afiches son los siguientes:

*E1: Una experiencia única y productiva... Intentar que el aprendizaje sea mutuo... Y que a pesar de lo difícil que se torna lograr una participación total...se pueda ir estableciendo una enseñanza que lo permita...algo que me quedó muy grabado de uno de los artículos leídos sobre pedagogía " que los profesores utilicen modelos de enseñanzas que incentiven a los educandos como lo hacen ciertas prácticas diarias como el hambre y el amor que se vean motivados a adquirir el conocimiento sin sentirse obligados.*

*E2: si, muy bueno para que se continúe y se pueda expandir a otras asignaturas "hagamos una compañía de la Educación Popular y que esto también pueda imprimirse en aquellos que todavía NO DICEN SU PALABRA Cómo dice Freire ;- ) animense a hablar!! ;-).*

*G1: Pensar: dinámicas, diferentes enfoques. Sentir: libertad de expresión; conocer más nuestros compañeros. Hacer: Debatir, intentar problematizar y repreguntarnos sobre la teoría y las experiencias de vida.*

*G2: “Este espacio es uno de los pocos que nos permite no solo hablar de lo crítico sino también implementarlo. Esta experiencia nos ha permitido encontrar y reconocer las contradicciones que nos condicionan, pero que no nos determinan como futuros trabajadores sociales críticos transformadores.”*

**-20-** Si, por un lado, esta iniciativa viene a fortalecer lo ya realizado desde las prácticas pre-profesionales en materia de formación en intervención de Trabajo Social, por otro lado genera una posibilidad antes inédita, al agregar una oportunidad concreta referida a un enfoque de Trabajo Social en la ruralidad. Esta opción, por lo tanto, intenta cubrir al menos en parte, aquello que, dada la misma naturaleza urbana de las prácticas pre-profesionales, ha sido negado en la formación habitual de nuestros estudiantes.

**-21-** A continuación, exponemos algunas conversaciones representativas que ofrecen una evaluación en proceso de lo acontecido en materia de aprendizajes mutuos. Planteamos antes que RS hace mención al referente de la Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), y E. a estudiantes pasantes:

*R S1: Estimados pasantes: Espero q haya sido d su agrado la jornada d trabajo de hoy. Y q además d aprender e interactuar con técnicos y agricultores familiares, lo hayan pasado bien. Lo importante también fue, q pudieron conocer algunos d los equipos técnicos d Valle Central. Gracias x su participación. Y estamos en contacto. Sds.*

*E1: ... la verdad q fue una jornada muy linda y de mucho aprendizaje.*

*RS 1: Me alegro mucho. Y si estuvo muy buena la jornada.*

*E2: De mi parte agradecerles la invitación y por hacernos parte de esta gran experiencia...*

*E3: Excelente jornada y experiencia.*

*E4: ¡Buenísimo!!!*

*E5: me pareció muy productiva la jornada tanto para los productores como para nosotros. Espero seguir participando y en algún momento hacer humildemente un aporte que sirva al equipo de fray mamerto o a otro equipo. Saludos*

*RS 1: De diez. Y si tenes q seguir participado obviamente. Trabajar en el enfoque agroecológico con las comunidades, no es tarea fácil, pero d eso se trata. Todos los aportes son bienvenidos. Sds*

*RS 2: Chicos/as que trabajaran en el Este. En nombre de los equipos del Este y de los referentes temáticos, quería agradecerles la predisposición en la jornada de ayer y darles la bienvenida a la saf. De más está decirles que cuentan con nosotros, además de los profes que acompañan el proyecto*

*E6: "hola gente bella!! gracias a ustedes por abrirnos este camino por el acompañamiento que nos brindan, por cuidarnos y tratarnos bien! por lo que nos enseñan en cada encuentro, por aportar a nuestra formación! ¡Gracias!!!*

*E7: ... Muy buena jornada... Excelentes los técnicos q supieron contarnos y explicarnos muy bien sus trabajos...*

-22- La bibliografía de autores locales de Trabajo Social estuvo conformada por dos textos de nuestra autoría y de la docente Dra. María Belén Verón Ponce. Además de eso, se agregó un texto del escritor catamarqueño Luis Franco.

-23- "O sea, un concepto intermedio que proviene de un filósofo alemán. Ernst Bloch: lo que no existe, pero está emergiendo, una señal de futuro (Santos, 2006:30).

-24- El razonamiento del todo o nada del conocimiento pedagógico bancario en particular, y los conocimientos científicos sociales eurocentrados en general, puede mostrarse en la carrera Licenciatura en Trabajo Social del siguiente modo: el todo puede significar -dependiendo de la exigibilidad del título para la obtención de un empleo de calidad en el mercado laboral capitalista, como de las subjetividades de los/as estudiantes que se inician en la carrera y la de los/as docentes encargados de ese trayecto- aquella representación sobre la formación profesional finalizada, en tanto finalización de la carrera; representación que testimonia un deseo, deseo que aún no está al 'alcance de la mano' pero que ya se sabe en el presente como resultado de la apropiación estricta y sofisticada del contenido de conocimientos científicos sociales eurocentrados en general, a través de la pedagogía bancaria en particular. En este esquema de razonamiento dominante, como contrapartida, la nada puede significar las representaciones sobre el conjunto de 'imperfecciones de formación profesional', representaciones que albergan la imagen de la no apropiación, o bien de la apropiación dificultosa de conocimientos científicos sociales eurocéntricos en general, y en particular, de la apropiación dificultosa de la lógica de la pedagogía bancaria. Ello implica muchas veces, en la perspectiva dominante de la formación, 'la intromisión' o la persistencia de conocimientos campesinos, indígenas, etc., sean éstos pedagógicos o de cualquier otro tipo.

Así, para un estudiante de primer año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, como para sus docentes, la nada puede significar un sujeto preñado de aprendizajes de sentido común, campesinos, etc., que hay que desaprender, 'malas interpretaciones' de textos académicos, etc., que deben ser muertos. Léase críticamente dónde debe existir el epistemicidio (Santos, 2006).

Finalmente, nuestra hipótesis central es que en una formación atada a los mecanismos estructurales señalados, en la que no se cuestione todo esto y que, por lo tanto, no se diga nada ni se haga nada frente al razonamiento del ‘todo o nada’ de la racionalidad occidental dominante, la tendencia es que la misma lógica se exprese en los años siguientes al primer año del cursado de la carrera, pero que se profundice más aun en instancias de postgrados, como en sucesivas instancias de formación profesional y/o académica en general (Pereyra, Páez, 2015).

**-25-** Desde una perspectiva que pretende ser crítica, interpretamos que no podemos aseverar que existan solamente conocimientos y consecuencias pedagógicas. Por ejemplo, en la pedagogía bancaria, la constructivista, la crítica o bien la indígena. Pero tampoco se puede decir que sólo hay conocimientos y consecuencias no pedagógicas cuando estamos frente a conocimientos de las ciencias sociales en general, no sólo porque en esa clasificación estarían también las ciencias pedagógicas -por lo menos la bancaria y la constructivista- sino también porque hay allí ciencias que, no siendo las llamadas pedagógicas, tienen igualmente su lado pedagógico, por ejemplo: la ciencia política, la economía, etc. Por eso es que preferimos hablar de énfasis y no de situaciones puras en cada uno de los conocimientos distinguidos.

**-26-** Así, en la experiencia de los talleres inspirados en la Educación Popular, teniendo en cuenta un contexto adverso de hegemonía de la educación bancaria y de los parciales funcionales a ella, dimos credibilidad a los talleres y su pedagogía rival utilizando un instrumento hegemónico, los parciales, en un sentido contrahegemónico. Sólo así pudimos ampliar el presente de nuestra formación en cuanto a conocimiento pedagógico se refiere dentro del seminario, porque sólo así evitamos -en el contexto de un aula escolar- la producción activa de la ausencia de los talleres y su pedagogía en el dominio de la educación bancaria. Evitamos esa historia, ya que tuvimos en cuenta que, tal como lo sostiene Boaventura de Sousa Santos, la producción activa de la ausencia opera más que haciendo desaparecer, descredibilizando, lo que es al final la mejor manera de hacer desaparecer; producir el epistemicidio (Santos, 2006).

**-27-** Desde nuestros saberes e ignorancias simultáneas y actuales, esta interpretación se inspira en el significado que nos trae a colación la problematización que hizo fundamentalmente Antonio Gramsci respecto de la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual y sobre lo racional y lo pasional. Gramsci, en líneas generales, planteaba que el capitalismo -por medio de la división social del trabajo- separaba el trabajo intelectual del manual, pero en verdad eso no podía ser dissociado estrictamente. Es lo que nos explica el autor cuando manifiesta que todos los seres humanos somos intelectuales, aunque solamente algunos tengamos la función de intelectuales en la sociedad. Del mismo modo, Gramsci sostenía que somos seres simultáneamente de razón y pasión (Gramsci, 1975).

En relación con nuestra formación profesional, consideramos que, si bien esta perspectiva no es la dominante en el plano de las ciencias sociales, en Trabajo Social ella se lee, cita y/o utiliza por colegas, y algunos estudiantes. No obstante, percibimos que lejos de las expectativas de Gramsci, tal perspectiva no tiene habitualmente su correlato de realización en la mayoría de instancias pedagógicas de la escuela en general y tampoco lo tiene en nuestra formación profesional. De ahí se puede pensar que, debido a esto, queda consolidada también en quienes aspiran a un Trabajo Social crítico desde la perspectiva gramsciana, la ausencia de la conexión entre trabajo manual e intelectual, y entre lo racional y lo pasional, lo que reproduce así las lógicas aceitadas del capitalismo global en la división del trabajo, o sea, la mutilación del ser humano, esta vez a través y, en el marco de la formación profesional de Trabajo Social.

**-28-** Una de las estudiantes que participó en la experiencia de minga y autoconstrucción en barro lo expresó de manera contundente y emblemática: “Mis manos en el barro me han permitido

relacionarme con la creación cósmica como mujer, como protagonista de tu propio cobijo desde esta mirada la cosmovisión andina nos interpela ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos como “humanos e individualizados”? Desde un trabajo social emancipador, como seres creativos con historia, que desde las cañas se entretejen los sueños” (Relato de la experiencia vivida en la Autoconstrucción. Grupo de Sistematización “SOMOS TIERRA”).

**-29-** Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos entendemos que el Sur enlazado al Trabajo Social tiene aquí como propósito fundamental hacer que la profesión se constituya en una manera sensible de luchar en post del mejoramiento de las condiciones de vida de un Sur, no tanto geográfico, sino más bien entendido como “... una metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo(...) un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico, contiene en sí mismo, no solo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino las prácticas de complicidad con aquellos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial.” (Santos, 2009:12)

### **Bibliografía**

ARIAS, B. (2014) La política desde el territorio Minga, liberación de la madre tierra y las ciencias sociales de-coloniales. En H. Esperanza y otros (Comp.), *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. Editorial Pulso & Letra. Medellín. Colombia.

GRAMSCI, A. (1975) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos. México.

FREIRE, P (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires

JARA HOLLIDAY, O (2010) Educación popular y cambio social en América Latina. Disp.enhttp://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022\_supp.pdf

QUIJANO (2014) Colonialidad del poder y clasificación social. En Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Comp.) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Editorial Akal. Madrid - España.

QUIJANO, A. (2005) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: Perspectivas latinoamericanas (pp.11-40)*. CLACSO. Buenos Aires.

NUÑEZ HURTADO, C. (1996) *Educación para transformar, transformar para educar*. Lumen Hvmánitas. Buenos Aires.

PAEZ, R.; PEREYRA, E., (2016) Entretejiendo experiencias desde una construcción colectiva. Aportes para un Trabajo social anticolonial. Disponible en [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/paez\\_pereira.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/paez_pereira.pdf)

PEREYRA, E.; PAEZ, R (2017) El Trabajo Social y los desafíos de una praxis anticolonial. En María Eugenia Hermida-Paula Meschini (Comps.) *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social. (pp.201-225)*. EUDEM. Mar del Plata.

SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. Buenos Aires.

SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO & Siglo XXI. Buenos Aires.

SANTOS, B (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. Santos & P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp.21-66) AKAL. España

SCRIBANO, A. (2012) Sociología de los cuerpos / emociones. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad N° 10. Año 4. diciembre 2012-marzo de 2013. ISSN: 1852-8759. Pp. 91-111