

La formación de trabajadores sociales en clave intercultural críticaⁱ

The training of social workers from a critical intercultural perspective

Por: Sebastián Aguirre¹ & Cristian Rojas²

Recibido: mayo de 2019 Revisado: junio de 2019 Aceptado: julio de 2019

¹Trabajador social. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Candidato a doctor por el Instituto Pensamiento y Cultura Latinoamericana. Docente de la Universidad de Caldas. Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2001-3090>
Contacto: sebastian.aguirre@ucaldas.edu.co

²Antropólogo. Magister en Ciencias sociales y Master sciences humaines et sociales. Estudiante del doctorado en Estudios Territoriales Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas. Colombia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9190-2664>
Scholar: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=ZoZtfvEAAAAAJ&sortby=pubdate&btnA=1&view_op=list_works&gmla=AJNsN-
Contacto: cristian.rojas@ucaldas.edu.co

Resumen.

El artículo presenta una reflexión producto de una experiencia investigativa sobre la formación profesional de Trabajadores Sociales desde la perspectiva intercultural crítica. Se evidenció que al abordar la interculturalidad crítica con estudiantes de pregrado, se dan las tendencias al teoricismo y al practicismo, los cuales coinciden en la falta de autonomía de pensamiento y de lectura crítica y creativa de la realidad. La interculturalidad crítica es una apuesta académica y política que aporta al sentido de justicia social en el estudiante de trabajado social afianzando la autonomía de su pensamiento y su capacidad crítica para darle sentido a su formación profesional.

Palabras clave. Formación intercultural crítica; trabajo social; diversidades sociales.

Abstract.

The article presents a reflection resulting from research experience on the professional training of Social Workers from a critical intercultural perspective. It was evident that when addressing critical interculturality with undergraduate students, there are tendencies to theoreticism and practicism, which coincide in the lack of autonomy of thought and critical and creative reading of reality. Critical interculturality is an academic and political commitment, which contributes to the sense of social justice in the student of social work, by strengthening the autonomy of their thinking and critical capacity to make sense of their professional training.

Keywords. Critical Intercultural Training; Social Work; and Social Diversities.

Introducción

El presente artículo corresponde a una reflexión sobre un proceso de investigación-acción participativa que se realizó con un grupo de estudiantes y docentes pertenecientes al Semillero “Re-existencias” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas. Esta se hizo con el fin de aportar en la discusión sobre la formación de trabajadores sociales desde una perspectiva intercultural crítica.

Con respecto a la formación intercultural con diversidades sociales en Trabajo Social se han encontrado diferentes investigaciones y reflexiones que vale la pena mencionar.

Asumimos las diversidades sociales en el marco de los avances de la constitución de 1991 en el país, que en su concepción como Estado plural reconoce su responsabilidad frente a grupos históricamente excluidos como indígenas, afrodescendientes, mujeres, campesinos, diversidades sexuales, personas en situación de discapacidad, pero al mismo tiempo a los sujetos sociales que han emergido en la relación compleja y contextual con los demás grupos sociales del país y a la lucha histórica por sus derechos.

Vázquez (2002) propone tres ideas básicas en relación con la competencia intercultural en la formación de trabajadores sociales; la primera, el conocimiento de las razones del otro como de las propias frente a los significados que se construyen en relación con la realidad; la segunda, orientada a las habilidades, allí resalta la tolerancia y la empatía; y la tercera, con respecto a la incorporación de la interculturalidad en los planes de estudio de la formación de trabajadores sociales en España, señalando dos estrategias, una a partir de la inclusión de asignaturas optativas para regiones en las que la proporción de emigración no es significativa, y la otra para regiones donde los emigrantes residen en mayor cantidad, la cual consiste en ubicar materias obligatorias dentro del

tronco de la formación.

Por otra parte, la investigación de León (2007) hace énfasis en que la finalidad del Trabajo Social en el abordaje de comunidades étnicas es transformar la perversa ecuación entre diferencia cultural y desigualdad social, para ello la autora plantea la necesidad de partir de la asimetría del encuentro intercultural entre el profesional y las comunidades; asimismo, argumenta que la relación intersubjetiva si bien puede ser concertada también puede darse desde la confrontación y la imposición. Además de lo anterior, propone tres criterios principales en la intervención intercultural: descentración de sí mismo, penetración en el sistema del otro y negociación del sentido. Por último, resalta la idealización con la que parten muchos profesionales al trabajar con estas comunidades y la necesidad de convivir hace parte de las rutinas para conocer a profundidad sus propias diferencias.

En cambio, Pérez (2012) en el marco de una investigación sobre la ciudadanía intercultural en Cartagena con estudiantes de Trabajo Social, plantea el desafío de la profesión no solo teórico y metodológico sino ético y político en el reconocimiento de las diversidades, lo que implica rigurosidad en el manejo de diferentes discursos relacionados con la ciudadanía, la interculturalidad y la diversidad. Para profundizar lo anterior plantea tres concepciones de multiculturalidad: etnocentrista (en la que la diferencia es amenaza), liberal (que reconoce las diferencias pero parte de un ideal de aislamiento de cada una en la vida privada) e intercultural que tiene dos posibilidades: funcional (anclada a la identidad y el folklore de los grupos étnicos) y la crítica (en donde la diversidad está presente en todas las culturas y la identidad es flexible y se construye en un proceso dinámico). En lo que respecta a la formación de trabajadores sociales, hace énfasis en el reto pedagógico a nivel curricular para asumir la diversidad no solo en sociedades aisladas sino también en las que el estudiante hace parte, de manera que puedan autoreconocerse con respecto a los compañeros y

reflexionen sobre las interacciones cotidianas.

Por último, Gómez (2015) en una reflexión sobre diversidad social en perspectiva intercultural, sugiere que el debate para la profesión tiene que ver con diferentes frentes: el primero; en la manera como se nombran las poblaciones con las que se trabaja, pues la diversidad implica una mirada histórica que sugiere un cambio epistemológico tanto en la manera de conocer la realidad como de los actores que hacen parte de los procesos sociales, el segundo; en el campo de la investigación donde es necesario reconocer otros escenarios de la construcción de conocimiento por fuera de la ciencia; el tercero; la recuperación de las espacialidades y temporalidades históricas de los sujetos que tienen experiencias milenarias en las luchas por dejar de ser otros y ser un nosotros.

Las investigaciones y reflexiones citadas muestran los retos que plantean las diversidades sociales para el trabajo social tanto en la formación y la investigación, como en la intervención, puesto que más que clasificación, estas son opciones de vida marcadas por relaciones de poder tanto en el pasado como en el presente, condiciones de clase, territorio, ciclos de vida, valores, entre otras (Gómez, 2015).

A continuación se presenta una reflexión sobre la formación intercultural crítica desde la Universidad de Caldas en el campo de formación de trabajadores sociales, a partir de la experiencia desarrollada en el Semillero Reexistencias; para ello se analizaron tres tendencias que identificamos y decidimos denominar *teorista*, *practicista* y una última que recoge nuestros aprendizajes basada en la *experiencia*.

El teoricismo como ausencia del sujeto en la formación

Históricamente en Trabajo Social se ha dado una discusión en torno al papel de la teoría en la intervención social (Grassi, 2007, Matus, 2002).

Frente a esta hay diferentes explicaciones, algunas de ellas expresan que la teoría determina la práctica, otras que la práctica es preponderante sobre la teoría y algunas en las cuales teoría y práctica establecen una relación de mutua complementación. La discusión anterior no es ajena a la formación profesional de trabajadores sociales, es allí donde toma fuerza el carácter teórico-práctico de su objeto de comprensión y transformación social, se pretende que ambas estén relacionadas armónicamente, pero la mayoría de veces son asumidas polarizadamente: la teoría se aprende en la academia y la práctica en la realidad (Marín, Vallejo y Aguirre, 2016).

Específicamente, el teoricismo es una perspectiva en donde la realidad se puede conocer de una forma clara, inequívoca y transparente, a partir de las formulaciones teóricas previamente establecidas (Zemelman, 2001); por tanto, los problemas de la formación profesional, bajo esta concepción enfatizan en el manejo de los paradigmas de la intervención social, sus supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos.

En la experiencia específica del Semillero, la perspectiva teorcionista generó que los participantes asumiéramos los postulados teóricos de la decolonialidad y la interculturalidad crítica como fórmulas que permiten la descolonización de la profesión, para ello era necesario conocer a profundidad cada uno de los planteamientos de los autores inscritos en estas propuestas y encontrar una posible metodología para materializar sus planteamientos en la relación con las comunidades diversas. La reflexión del sujeto de formación está soportada en la validez de la teoría, de manera que criterios como la autoridad científica de los expertos resuelven los conflictos en que se configura la diversidad, asumiendo esta categoría como una variable estática que comportan estas comunidades.

Ampliando la idea anterior, la formación se centra en el manejo teórico y no en el papel del sujeto en

la interpretación de estos corpus teóricos en su relación con las comunidades, de allí que se establece una práctica de transposición de los conceptos en el que no caben otras ideas ajenas a los marcos ya dispuestos por los planteamientos previos. Esta cuestión se puede notar en el relato de una de las participantes:

Uno de los mayores retos que he descubierto en medio del camino y aún no concibo si su procedencia deviene de esa raíz histórica que fragmenta la teoría y la práctica producto de la formación académica, es la lectura de la realidad desde la interculturalidad crítica, que se define como un paradigma otro y requiere una constante crítica y rigurosidad de las reflexiones de la realidad (Daniela, estudiante, comunicación personal, 2018)

En la tendencia teoricista de la formación, la función del sujeto es encontrar elementos para verificar, contrastar, elegir y acoplar la práctica a las leyes que establece la tradición teórica. Llama la atención el papel pasivo del sujeto en esta perspectiva, que niega la condición activa en su relación con la realidad y para ello la condiciona a partir de procedimientos.

Bajo esta perspectiva teoricista de la formación, los participantes negamos el carácter epistémico de las propuestas de la crítica intercultural y decolonial, ya que su aporte no se da en términos de ofrecer una teoría “clara y precisa” en la recuperación de los saberes diversos sino en el señalamiento de cuestiones fundamentales para pensar la relación entre modernidad y colonialidad en el continente y en el mundo, que tienen implicaciones en la construcción de subjetividad, el origen del Estado moderno, el conocimiento científico como única forma de dar cuenta del mundo y la relación del ser humano con la naturaleza (Escobar, 2005). Esta precisión sobre el carácter epistémico de las propuestas decoloniales e interculturales que hace la autora, es fundamental para sustentar las dificultades de los participantes del Semillero al relacionarse con las diversidades sociales desde

una perspectiva teoricista, en donde lo que cambia es la teoría pero no los criterios desde los que el sujeto se coloca ante la realidad (Zemelman, 2001).

Se concibe la epistemología no como la historia de la tradición moderna del conocimiento, sino de la problematización de cómo piensa lo que piensa el sujeto, atravesado por una experiencia histórica y como ello se transforma en conocimiento de la realidad.

Bajo esto último, no solo los autores leídos por los participantes del Semillero fueron descontextualizados para abstraer las conclusiones a las que llegaron con sus “teorías”, sino las propias diversidades con las que se establecía un contacto por fuera de un contexto histórico, que implicaban formas singulares de comprender su realidad.

Dado lo anterior, las diversidades sociales fueron enmarcadas en estereotipos bajo los cuales se juzga sus condiciones o no de diferencia y reexistencia frente al modelo moderno colonial, a través de una caracterización exhaustiva de su comportamiento amarrada a una mirada distante e idealista de sus luchas.

Uno de los problemas del idealismo en el que nos relacionamos con las diversidades sociales, fue que perdió de vista el carácter relacional de la identidad; en el cual estas comunidades construyen negociaciones permanentes para existir, que implican conflictos, transformaciones, reinterpretaciones de sus bagajes culturales y el de las otras culturas (Abdallah-Preteuille, s.f.).

Este idealismo es cuestionado por una estudiante indígena del semillero:

Aprendí en mi territorio que lo propio son los saberes y las prácticas culturales que se enraízan en un lugar, en una comunidad y que por ello solo pueden ser compartidas alrededor de esa misma comunidad; es decir, lo propio como saberes y prácticas que le pertenecen a un lugar y que son de manejo interno de la comunidad.

Ello impuso una barrera a pensar que lo propio también se construye y que se enriquece en otras formas de saberes diferentes a las de la misma comunidad (Adriana, estudiante, comunicación personal, 2018).

Bajo la perspectiva teoricista, las diversidades sociales garantizaban una solución al problema de la colonialidad para los participantes del Semillero, situación que esencializó la identidad de estos grupos sociales y desconoció las formas de dominio históricas que han implicado tensiones en su relación con el Estado-nación moderno (Restrepo y Rojas, 2010).

En consecuencia con lo anterior, podemos destacar dos efectos de la formación teoricista en el Semillero para el abordaje de las propuestas de interculturalidad crítica y la decolonialidad, el primero reducirlo al hecho de cambiar autores europeos por latinoamericanos en la comprensión de la realidad, concibiendo así el eurocentrismo como un problema teórico y no de la relación que han establecido los sujetos de este continente con esas tradiciones de pensamiento. El segundo fue la aversión al conocimiento producido por Occidente, con una postura acrítica de los planteamientos de los autores, que no tuvo en cuenta el diálogo de las propuestas de la interculturalidad crítica y la decolonialidad con las perspectivas críticas europeas y de otras regiones del mundo.

Por otra parte, esta perspectiva teoricista puso en evidencia demandas de conocimiento y certezas por parte de los estudiantes hacia los docentes, este ha sido un problema pedagógico cuestionado desde tiempo atrás por perspectivas críticas de la educación, en lo que Freire (1985) ha llamado “educación bancaria”, en donde hay un docente que enseña y un estudiante que aprende, legitimando no solo la dependencia sino la verticalidad en la educación. La postura acrítica frente a los autores por un lado, y la expectativa de respuestas acabadas por el otro, es contraria a la idea de un diálogo de saberes como se muestra a continuación.

Los estudiantes quieren todo el tiempo respuestas sobre cómo aplicar la decolonialidad y la interculturalidad crítica, me piden ideas claras que todavía no tengo y quizás allí está lo interesante de la perspectiva. Sin embargo, para ellos parece lo peor, la confusión no es sinónimo de aprendizaje sino de miedo, vuelve el fantasma del profesor que responde y el estudiante que escucha, ¿esta es la intención de un semillero?, ¿qué puede aspirar al no saber en la condición del docente?, ¿qué implica un diálogo de saberes entre docente y estudiante? (Sebastián, profesor de campo, comunicación personal, 2018).

En suma, la perspectiva teoricista en la formación develó una excesiva confianza en la autoridad (la del teórico y la del docente) que limitó la lectura crítica y la autonomía del sujeto para comprender los postulados teóricos en sus contextos de producción y, por tanto, un sujeto que se refugia en las ideas preestablecidas por la teoría es un sujeto minimizado que no despliega su creatividad para realizar lecturas propias de su realidad.

Practicismo en la formación profesional

En el apartado anterior analizamos las implicaciones que tuvo en la experiencia del Semillero la excesiva confianza en la teoría, en este acápite abordaremos la tendencia al practicismo que evidenció un escepticismo con respecto a todos los conocimientos por su dificultad para ofrecer un método que solucione los problemas que impone la investigación e intervención con diversidades sociales. El practicismo en la formación radica, principalmente, en la búsqueda de un método, pero sin fundamentación y estudio de las cuestiones que median la relación entre los sujetos, la realidad concreta y la época, de allí que la intervención profesional se centre principalmente en las herramientas a utilizar (Grassi, 2007).

Con la idealización de las teorías decoloniales y la intercultural crítica como fuente de respuestas con respecto a las diversidades sociales –por un lado– y las realidades conflictivas que fuimos percibiendo

en el encuentro con estas –por otro– se generó un rechazo a la teoría, a la academia, a la escritura y a la lectura vistas como prácticas vinculadas con el conocimiento occidental, que al mismo tiempo implicó una actitud reactiva de los participantes frente a la realidad académica, en la que no había una propuesta sino más bien una queja con respecto a las rutinas pedagógicas y didácticas de la formación profesional en el Trabajo Social.

Esta situación era mucho más compleja para la formación en el Semillero comprendiendo algunas situaciones que viven los estudiantes tanto laborales como en el cuidado de sus hijos, entre otras, que limitaron su tiempo para construir un apuesta alrededor de las perspectivas.

No ha sido un camino fácil, comprendiendo el impacto de los procesos curriculares en la dinámica extracurricular y con ello en el escaso tiempo de espacios para encontrarnos. La forma en que los roles de estudiantes y profesores quedan prescritos al encuentro formal docente-estudiante. Las situaciones familiares y laborales que afrontan los estudiantes y el cúmulo de responsabilidades de los docentes en una universidad centrada en la docencia (Reunión encuentro nacional, comunicación personal, 2017.)

Estas situaciones aludidas por los participantes del Semillero dan cuenta de un contexto de restricciones para los procesos formativos en el mismo, los cuales provocaron la búsqueda de soluciones inmediatistas frente a los retos que planteaban el trabajo con diversidades sociales.

Por otra parte, los escritos de indignación que se desarrollaron en el Semillero tuvieron la intención de hacer consciente la emoción que generaba el modelo moderno capitalista en nuestras experiencias de vida; aunque la orientación de estos textos respondían mucho más a la queja y al reclamo que a la construcción de una crítica reflexiva.

Primero que todo, el malestar que sentíamos frente a la formación profesional como profesores y estudiantes; el lugar en que se sitúa frente al modelo de desarrollo imperante, la manera en que Trabajo Social se pliega en muchos casos a la lógica institucional no solo afuera de la Universidad sino dentro de esta misma. Esto teniendo en cuenta las formas de escritura que validan las teorías, sobre el acto de pensar, el papel de la lectura representada como intención de capturar interpretaciones neutrales de los autores, las maneras en que en la evaluación han primado las habilidades memorísticas sobre las de interpretación crítica, el rigor técnico, en donde se le da un valor mayor a la elaboración de proyectos en cada una de sus partes y no a las experiencias de aprendizaje de los sujetos en esos procesos (Reunión encuentro nacional, comunicación personal, 2017).

Estos escritos de indignación permitieron reconocer la minimización como sujetos a la que estábamos expuestos los participantes del Semillero, quienes en una mayoría nos ubicábamos limitados por un sistema de carácter ideológico, educativo, social económico, cultural, e impotentes frente a las consecuencias de estas restricciones y sin posibilidad de transformarlas.

Continuando con lo anterior, en la perspectiva practicista de la formación los participantes establecimos relaciones con las comunidades diversas demarcadas por una mirada idealista del otro como un salvador, el cual establece la fórmula para la descolonización; no obstante, las tensiones y contradicciones encontradas en estos grupos provocaron una mirada fatalista de la realidad.

El practicismo provoca la adaptación del sujeto a las determinaciones históricas. En la formación intercultural desarrollada en el Semillero, su causa no fue una disposición consciente del sujeto sino que se desarrolló en la medida que los participantes no logramos hacer una lectura del presente en el que nos encontramos y de un futuro abierto a posibilidades en el cual el sujeto colectivo es un aspecto fundamental (Zemelman, 2007).

A propósito de lo anterior, Freire (2012) diferencia un pensamiento crítico primero, como un sueño en el que el sujeto no se asume como parte de la historia y de las condiciones de realidad en que vive y, segundo, lo considera como una utopía que interviene en el mundo; de allí que su discurso se construya en la problematización de las diferentes opciones que implica el futuro. A propósito de lo anterior un participante del semillero expresa:

A modo de conclusión, retomo que este segundo nivel de práctica académica ha servido para darnos cuenta sobre la importancia de no guardar certezas y de buscar más allá de lo pactado y lo esperado, de no conformarnos con lo dado (Julián, estudiante, comunicación personal, 2018).

Esta externalización, donde el sujeto se ubica por fuera de la realidad refugiándose en las certidumbres de las teorías preestablecidas, provoca una concepción reducida de la diversidad social concibiendo al otro como un estereotipo, es decir, como una suma de rasgos más que como un proceso conflictivo, situado espacial y temporalmente.

Emerge de esta forma un problema profundo en el proceso de formación en el Semillero, el cual tenía que ver con el sentido que estábamos construyendo en relación con los procesos de descolonización y de interculturalización de los saberes, en el que tienen lugar tanto las tradiciones teóricas y las comunidades diversas como los propios participantes, ya que la crítica como reexistencia se da a partir de la relación de múltiples actores que están expuestos a aprender y a enseñar y esto no queda por fuera de la cotidianidad de sus prácticas.

La decolonialidad es pregunta, más que un modelo ideal es algo por hacerse, es apertura para reconocer que hay allí, como se ha construido la identidad ¿cómo están ellos en mí y como estoy en ellos? (Reunión encuentro nacional, comunicación personal, 2018).

En síntesis, hemos identificado que el practicismo en nuestra experiencia se relaciona con la idea de refugiarse en las diversidades sociales con la esperanza de que en ellas se encuentren las respuestas a la decolonialidad, nuevamente reduciendo su identidad a una suma de características ideales que estaban obligados a tener y no como un proceso complejo de relacionamiento en un devenir histórico de desigualdades sociales. También el practicismo representó una adaptación pesimista como imposibilidad de leer el presente más allá de los condicionamientos históricos que hacen difícil la subversión del orden establecido. Producto del desencanto que dejaron el practicismo y el teoricismo en nuestra experiencia, fuimos identificando la importancia de poner el foco de la reflexión en el sentido que se le da a las relaciones con el otro en el marco de las apuestas personales y profesionales que desde lo ético-político otorga la interculturalidad crítica, todo ello desde la categoría de experiencia que se desarrolla a continuación.

La experiencia como posibilidad de trascender el teoricismo y el practicismo en la formación

En este último capítulo se plantea otra perspectiva de formación que emergió en el desarrollo de la propuesta en el Semillero, esta última se fundamenta en la categoría experiencia para problematizar la relación dicotómica teoría y práctica, que a consideración de nosotros ha eclipsado la discusión de la intervención y la formación en Trabajo Social y plantea otras coordenadas epistémicas, éticas y políticas.

La discusión de la relación teoría y práctica a la que se ha visto orientada la profesión para construir un lugar en las ciencias sociales, ha desconocido el papel activo de los sujetos en la teoría y la práctica y, ante todo, los conocimientos que se construyen en la intervención, entendida como escenarios conflictivos, de tensión que no se ajusta a las aspiraciones universalizantes de la perspectiva

teoricista, y tampoco a una idea poco fundamentada de la experiencia.

Concebir la formación profesional desde la experiencia nos permite recuperar el lugar del sujeto ante la realidad, sobrepasando una lectura subjetivista del mundo y otra objetivista que lo inclina a la teoría, para ello se concibe en su carácter histórico y situacional en donde la tradición y la novedad están en constante conflicto, lo que le implica una posición tanto política como ética.

Para los participantes del Semillero la formación a partir de la experiencia estuvo orientada por un reto pedagógico con tres aspectos fundamentales: la construcción de memoria por parte del sujeto como dispositivo de ubicación y relacionamiento crítico con la realidad; la vinculación a procesos de comunidades diversas con la reflexión permanente sobre la escucha como aspecto ético del encuentro y, por último, el fortalecimiento de las relaciones en el colectivo (Semillero) para construir una posición ético-política dentro de la Universidad y por fuera de ella.

En el primer reto, los escritos de indignación como se dijo previamente, fueron una estrategia para recuperar las emociones que dejó el mundo moderno colonial en cada uno como sujeto; sin embargo, al aproximarnos a la afectación se buscó interpelar relaciones de clase, género y generación que permitieran identificar el origen de dichas emociones, reconocer significados de su existencia y darle sentido al desarrollo del proceso de formación profesional. Lo anterior se evidencia en un relato producto de uno de los encuentros del Semillero

Dado lo anterior, creemos que debemos caminar a la afectación que es pasar de lo que produce la sociedad en mí a reconocer dónde se produce, que sería como un camino de lo externo (que me somete) a lo subjetivo que me coloca como sujeto y que en palabras de Cristian y en conversación con una artista es la herida que llevamos (Reunión Semillero, comunicación personal,

2018).

Dar cuenta y sobre todo *darse cuenta* de la herida colonial en el tránsito de la indignación a la afectación, fue una forma de profundizar en la experiencia singular para ampliar la conciencia, y con ello aportar en el desarrollo de una acción política que no dependía de una comunidad diversa sino de las propias luchas que queríamos emprender como sujetos en donde el para qué de la construcción de conocimiento era una pregunta central. Esto se entiende como el aporte a la construcción de un posicionamiento reflexivo frente a la realidad consigo mismo y con el mundo por parte del sujeto (Quintar, 2018). La construcción de la afectación fue un ejercicio pedagógico y didáctico de recuperación del sujeto de manera que nos situáramos en un mundo del cual hacemos parte no solo como reproductores sino como constructores de realidad que se legitima en la relación con los antecesores, los contemporáneos y los que están por venir.

En lo que respecta al segundo aspecto, intencionado a la vinculación con proceso de comunidades diversas, implicó desarrollar una estrategia que consistió en relacionar las cuestiones fundamentales del Semillero en el quehacer de los docentes y estudiantes en los distintos espacios universitarios como prácticas académicas y las asignaturas del Programa de Trabajo Social. Así lo expresan algunos participantes: “Ya la decolonialidad es lo mío; lo haré en la práctica. El semillero me sirvió para encontrar un horizonte en la U. yo involucro estas reflexiones en todos los trabajos de las materias” (Camila, estudiante, comunicación personal, 2018).

Por lo tanto, los participantes pudimos compartir con las diversidades sociales, sus prácticas, intereses, reflexiones e intercambiar concepciones del mundo, en donde no solo avanzamos en el proceso de la desidealización de estos sujetos sociales, reconociendo tanto la importancia de sus luchas como también de aquello que desde nuestra

experiencia formativa podíamos aportar para construir otros mundos posibles.

Bajo esta perspectiva, reconocimos que la diversidad social no está puesta en el otro sino en la manera como se construye la relación con él lo cual se refiere a dos cosas específicas, la primera, que somos producto de un hecho histórico que fue el “encubrimiento” (Dussel, 1994) de América hace más de 500 años y, segundo, que ese hecho se actualiza y reactualiza en múltiples relaciones con singulares manifestaciones y a su vez posibilidades de interculturalizar el conocimiento. Lectura crítica latinoamericana que hace Dussel (1994) de lo que se ha denominado descubrimiento de América.

Así como los participantes del Semillero estuvimos expuestos a las transformaciones que ha dejado el “encubrimiento” en diferentes épocas, también las comunidades diversas lo han estado y por tanto sus formas de relacionarse muestran cambios y alteraciones, pero también continuidades para reexistir en un mundo que así como los ha excluido también los ha incluido de una forma excluyente y, en esta lógica, las comunidades también han asumido esta relación no del todo pasivamente, lo que ha generado negociaciones en los que se reinterpreta lo propio pero también lo externo (Fornet, 2009).

En este aspecto apareció un factor importante para los participantes, el cual fue la escucha, que se transformó en un asunto a problematizar y que más que una cuestión netamente metodológica, como lo han asumido diferentes paradigmas de la investigación, tuvo un carácter ético, pues implicó una relación compleja en la que fue fundamental la apertura hacia el mundo del otro y la puesta en duda del propio.

En este sentido, el proceso de práctica me ha implicado sensorialmente mis sentidos y me ha permitido desarrollar una mayor sensibilidad frente a los otros, para ver y escuchar atentamente desde el asombro aquello que antes mis sentidos

pasaban por desapercibido. (Daniela, estudiante, comunicación personal, 2018).

Por último, planteamos el tercer aspecto que asumimos para concebir la experiencia como una perspectiva de formación, el cual tuvo que ver con el fortalecimiento de las relaciones colectivas que han dado como resultado la construcción de un sentido que transgreda al individualismo promovido por el capitalismo contemporáneo, a partir de tejer vínculos desde la solidaridad, la confianza, la afectación colectiva y la construcción de utopías posibles arraigadas en la realidad que vivimos como estudiantes, docentes y seres humanos en el centro del país.

En consecuencia con lo anterior, la reexistencia se construye colectivamente y no implica solo a las diversidades sociales, sino a los propios sujetos que nos interesamos por ellas, de allí que sea en la relación donde se potencie un escenario para el ingreso de su experiencia históricas a enriquecer las maneras como se ha ordenado el mundo, no solo orientado al reconocimiento de los derechos de estas poblaciones sino también a los posibles aportes para materializar el deseo democrático de la sociedad.

Para concluir, podemos decir que la formación basada en la experiencia tiene un componente ético y político, que pone énfasis en la pregunta por el sentido del trabajo con diversidades sociales. En lo referente a lo ético está el cuidado de sí mismo y del otro y, en el político, la posibilidad de actuar y reaccionar en el presente con miras a un proyecto societal con principios de equidad y justicia.

Conclusiones

Al retomar las discusiones planteadas en el texto con respecto a las perspectivas que estructuraron la formación intercultural crítica en diferentes momentos en el Semillero, podemos desarrollar las siguientes conclusiones:

El teoricismo y el practicismo en la formación intercultural son polaridades en las que el Trabajo Social se ha configurado históricamente por el carácter práctico de su objeto profesional y esto no es ajeno a los procesos educativos. Partiendo de la investigación, expresamos que entre ambos hay una relación de dependencia, ya que de la excesiva confianza de los participantes frente a la teoría, caracterizada por el escaso rigor crítico, se desencadenó el escepticismo ante ella y una valoración desbordada de la realidad. Este cambio cuenta con una característica en común que es la minimización del sujeto frente a la historia, quien desde la externalidad juzga sus posibilidades de cambio.

Concebir la formación intercultural desde la experiencia fue una alternativa que iniciamos los participantes del Semillero ante las orientaciones teoristas y practistas. Ello implicó ante todo una recuperación del sujeto tanto en su condición de dado como dándose, individual y colectivo; es decir, como sujeto ético y político que asume la exigencia de pensarse en el mundo a partir de la reflexión crítica tanto de las posturas de la interculturalidad crítica como de la decolonialidad, de los docentes que hacíamos parte del Semillero como de las diversidades sociales. En esta manera de interpretar la formación tuvo un papel importante asumir la escucha como un aspecto ético en la relación con los otros.

A partir del proceso de formación intercultural crítico pudimos destacar tres formas de relacionarnos con las diversidades sociales, la primera como objeto pasivo que se ajusta a las

lecturas idealizadas de un mundo estático, las cuales deben preservarse frente al cambio de los tiempos y las lógicas hegemónicas del poder; la segunda como grupos que no son diversos sino que se han homogenizado por su incapacidad de guardar su diferencia frente al modelo de mundo imperante; y la tercera como comunidades que han establecido una relación conflictiva con el capitalismo y la modernidad que han implicado tensiones y cambios en su identidad. Esta última forma implica una relación en donde tanto las diversidades como los profesionales tienen aportes para la construcción de alternativas al modelo del mundo imperante.

Esta experiencia de trabajo en donde reflexionamos la formación profesional desde la interculturalidad crítica, nos hizo ver que las instituciones están hechas por personas y, si éstas se organizan, pueden lograr ganar poco a poco espacios importantes para que la institución y los sujetos sean más conscientes de la importancia de la dimensión política e histórica de la educación para construir sociedad. La interculturalidad crítica nos enseña que la formación de profesionales para los desafíos de una sociedad que se espera construir a partir de la diversidad, va mucho más allá de las cátedras específicas sobre temas de diversidad social y cultural, por lo que exige aunar esfuerzos de todos los que conformamos la universidad para aportar a la reflexión sobre cómo nos estamos relacionando como miembros de una institución y como personas con las comunidades que han adelantado luchas históricas con múltiples sacrificios, reivindicando su lugar en la sociedad.

Referencias bibliográficas.

Abdallah-Pretceille, M. (Sin Fecha). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Recuperado de https://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf

Dussel, E. (1994). 1942. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”. La

Paz, Bolivia: Plural editores .

- Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo globalización y diferencia. Bogotá, Colombia: Unviersidad del Cauca.
- Fornet, R. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En J. Viaña., L. Claros., J. Estermann., R. Fornet., F. Garcés., V. Quintanilla. y E. Ticona. (Eds), Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate (pp. 171-181). La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.
- Gómez, E. (2015). Diversidad social en perspectiva de trabajo social intercultural. Revista pensamiento actual, 14 (23), 29-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821481.pdf>.
- Freire, P. (1985). Hacia una pedagogía de la pregunta. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo03.pdf>
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Grassi, E. (2007). Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social. Revista Katalysis, 26-36..
- Hernández, E. (Sin Fecha). Investigación decolonial desde el Trabajo Social. Perspectivas de la excelencia del conocimiento social en el siglo XXI. Conferencia llevada a cabo en el Seminario Nacional y Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales, Colombia.
- León, R. (2007). Trabajo social intercultural: Algunas reflexiones a propósito de la intervención con una comunidad indígena del Trapecio amazónico colombiano. Palobra, 200-220.
- Marin, A., Vallejo, S. y Aguirre, S. (2016). Prácticas fundamentadas en el programa de Trabajo Social. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Matus, T. (2002). Propuestas contemporáneas en trabajo social. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. Revista Kavilando, 9(1), 26-41. Obtenido de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193/167>
- Pérez, A. (2012). De la diferencia como amenaza a la diversidad como potencia: reflexiones en torno a la reflexión como ciudadanía intercultural e intervención en lo social. Eleuthera, 7, 264-281.
- Quintar, E. (2018). En diálogo epistémico-didactico. Recuperado de www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000176&pid=S0123..

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.

Vázquez, O. (2002). Trabajo social y competencia intercultural. *Portularia*, 125-138.

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado de www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf

Zemelman, H. (2007). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Zemelman, H. (20). *Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro*. *El Agora USB*, 15(2), 343-362. doi:<https://doi.org/10.21500/16578031.1618>

Nota.

¹El artículo es producto de la investigación nacional: “Trabajo Social Intercultural y Decolonial: versiones de sujetos y de lo social en la formación e investigación universitaria y el ejercicio profesional con diversidades sociales en Antioquia, Caldas, Quindío y Bogotá”, liderado por las universidades de Antioquia, Quindío, Lasalle y Caldas.