

Como citar este artículo: Gómez Añón, A.P. (Re)significar la enseñanza y la investigación universitaria a través de los aportes de la perspectiva decolonial. *Fronteras* 16 (1): 98-108, enero-junio 2021.

(Re)significar la enseñanza y la investigación universitaria a través de los aportes de la perspectiva decolonial

(Re)signify university teaching and research through the contributions of a decolonial perspective

Ana Paula Gómez Añón¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0644-3537>

Resumen

El presente artículo da cuenta de una reflexión crítica sobre las funciones desempeñadas en el marco de la docencia e investigación desarrolladas en el Centro Universitario Litoral Norte (CenUR LN), sede Salto. El mismo, apunta a tensionar las funciones universitarias de investigación y docencia en función de los aportes de la perspectiva decolonial. Se considera que dicha perspectiva permite reflexionar en torno al lugar de la academia en la sociedad, fundamentalmente a partir del lugar asignado a los discursos de investigadores y docentes universitarios, transversalizados éstos por la especificidad territorial que caracteriza al CenUR. Finalmente, las diversas cuestiones trabajadas serán consideradas para pensar la formación de Trabajadores Sociales críticos y su necesario compromiso con las luchas que emergen desde los colectivos vulnerados.

Palabras claves: decolonialidad, enseñanza, aprendizaje, docencia, investigación.

Abstract

This article gives an account of a critical reflection on the functions performed in the framework of teaching and research carried out at the Centro Universitario Litoral Norte (CenUR LN), Salto. It aims to stress university research and teaching functions based on the contributions of the decolonial perspective. It is considered that this perspective allows us to reflect on the place of academia in society, fundamentally from the place assigned to the speeches of researchers and university professors, which are mainstreamed by the territorial specificity that characterizes CenUR. Finally, the various issues worked on will be considered to think about the training of critical Social Workers and their necessary commitment to the struggles that emerge from the vulnerable groups.

Keywords: Decoloniality, Teaching, Learning, Teacher, Research.

¹ Magister en Trabajo Social. Docente Asistente del Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Centro Universitario Litoral Norte, sede Salto. Universidad de la República. Integrante del Grupo de Estudios de Discapacidad (GEDIS). Correo electrónico: anapaula.gomez@cienciassociales.edu.uy.

Introducción

El presente artículo da cuenta de algunas reflexiones que emergen a partir del ejercicio de la docencia y la investigación en el marco de la formación de Trabajadores Sociales en el CenUR Litoral Norte, sede Salto.

A lo largo del mismo, se buscará profundizar en las implicancias de pensar la enseñanza y la investigación universitaria desde una perspectiva decolonial², sentando las bases para la generación de “formas otras” de pensar las prácticas educativas a través de la promoción de relaciones intersubjetivas que encuentren en la diversidad la fuerza necesaria para potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje. De este modo, se genera un des anclaje con viejos postulados de verdades absolutas ligadas a la colonialidad en el plano del ser, el saber y el poder que se perpetúan hasta hoy día.

En este marco, se entenderá por colonialidad a los procesos de dominación y subalterización en el plano ideológico, que generan relaciones desiguales y de dominación continua, estructurando el proceso de pensamiento a través de dicotomías tales como: bueno- malo, normal- anormal, nosotros- otros, entre otras. Por consiguiente, mientras que el colonialismo hace referencia a un proceso histórico desarrollado a través del encubrimiento de América y legitimado por la dominación a través de la fuerza de las diversas culturas, la colonialidad da cuenta de la perpetuación de sus postulados a través de relaciones de do-

minación que son producidas y reproducidas de forma continua (Murrillo y Gómez, 2014).

Lo anterior, irrumpe en las formas tradicionales de comprensión del proceso de enseñanza/aprendizaje, así como también en la concepción de la investigación, en dónde el acto de producción de conocimiento se reconfigura a través del respeto y la aceptación de “saberes otros” que provienen de espacios socio culturales diversos. En este proceso, no se puede dejar de lado la significancia que la regionalización de los conocimientos adquiere, materializándose esto a través de la descentralización universitaria, tan necesaria para construir universidad en el interior.

De acuerdo con lo mencionado hasta el momento, el documento se estructurará en tres apartados, a saber: el primero denominado “(Re)significar la enseñanza y la investigación como praxis insurgente”, apuntará a reflexionar sobre las implicancias de estas tareas de acuerdo a aportes de autores que escriben desde el sur global, desde las “grietas”, desde “las heridas” (Walsh, 2015). El segundo apartado denominado “La significancia del discurso en la enseñanza y la investigación académica y su necesaria problematización”, incursiona sobre la importancia de la toma de conciencia del lugar que ocupan los discursos docentes como reproductores de relaciones de saber- poder que, de no problematizarse, reproducen lógicas coloniales de posicionarse frente a la labor académica. Finalmente, “La investigación y la docencia en Trabajo Social, una mirada desde los aportes de la decolonialidad”, pretende dar cuenta de algunos elementos importantes para ser considerados en la formación e investigación en Trabajo Social desde una perspectiva decolonial.

1. (Re)significar la enseñanza y la investigación como praxis insurgente

Toda ignorancia lo es respecto de un determinado tipo de conocimiento, y todo conocimiento es la superación de una ignorancia particular

(De Sousa Santos citado en Meneses 2018, p. 229).

Como punto de partida para la redacción del documento, se buscará abordar algunos elemen-

2 Vale destacar que para el presente documento se utilizará la denominación “decolonial” y no “descolonial” lo cual no implica desconocer los extensos debates existentes entre los autores que escriben desde este lugar, en cuanto a la importancia de discutir las formas de denominación. Pese a esto, al entender que aún se trata de un debate abierto, se opta por utilizar “decolonial” sobre el entendido de Walsh (citado en Hermida y Meschin, et al., 2017, p. 21): “[decolonial] pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir.

tos que, a criterio de quien suscribe, se vuelven esenciales para comprender la enseñanza y la investigación académica. Lo anterior se encontrará nutrido por algunas reflexiones relacionadas con cuestiones personales en torno a cómo se ha ido contrayendo/ deconstruyendo/ problematizando el rol docente a través del trabajo en CenUR Litoral Norte, en donde el transcurso por diferentes materias en calidad de ayudante y asistente ha permitido explorar diferentes formas de ser y hacer docencia, siendo esto muy rico para la gestación de un ser docente propio.

Sin dudas que, pensar una enseñanza que convoque a los educandos a ser protagonistas en el proceso de aprendizaje siempre ha sido un desafío. Al comienzo, cuando se empieza a incursionar en la labor docente, los miedos, las inseguridades y la incertidumbre se apoderan en gran medida del proceso. Posterior en el tiempo, la ocupación se centra en generar un espacio propicio para el intercambio, que sea motivante y movilizador de prácticas de aprendizaje sentidas. De este modo, la enseñanza como acto compartido empieza a fluir en el disfrute de espacios de encuentro que habilitan la reflexión.

Si se entiende a la enseñanza desde un modelo hegemónico de comprensión, ésta aparece como un acto de transmisión de conocimientos de forma unidireccional que coloca a uno/a (el docente) en un lugar de saber, y a otro/a (estudiante) como receptáculo de todas las lecciones impartidas. Por otra parte, parecería brindarse una suerte de manual, al que los estudiantes podrán consultar por situaciones futuras que se les presenten y guarden alguna similitud con aquellas cosas que fueron trabajadas durante el proceso de formación.

Si bien se considera que de alguna forma estos elementos continúan presentes en la enseñanza, resultaría pobre comprenderla únicamente desde ese lugar. Reducirla a ello, sería volverla una práctica indolente, que no espera en el otro/a, (quien recibe) ninguna reacción habilitante a nuevas búsquedas que transformen la relación que se desteje/entreteje en el proceso de la enseñanza.

Tensionar estos elementos con las propuestas que brinda el pensamiento crítico latinoamericano, y más específicamente la perspectiva decolonial, propicia otras formas para la comprensión de una labor de enseñanza e investigación nutrida por y desde los anclajes territoriales y micro-territoriales, entendiendo a estos enclaves como nudos en donde confluyen saberes, sentires, identidades, culturas, etc., que necesariamente deben ser revalorizadas por la academia.

Lo anterior permite pensar los roles de estudiantes y docentes desde un lugar de responsabilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje para el despliegue de un escenario que posibilite una labor que, a decir de Murrillo y Gómez (2014, p. 45), cuestione las relaciones de “dominación, control, casualidad y dependencia”, siendo esto fundamental para la generación de nuevas aperturas al conocimiento. Para esto, resulta sustancial la construcción de un sentir que irrumpa y movilice a los educandos en una búsqueda inacabada y crítica de respuesta “otras” para cuestiones que fueron analizadas y entendidas desde un saber hegemónico con tintes de verdad absoluta.

La conexión de las cuestiones trabajadas en el aula, en el marco de los programas establecidos en las materias, con aconteceres de la vida pública, de los territorios, en materia de política, etc., se vuelve crucial, haciendo parte a los/as estudiantes del tejido de una trama de interpretación de la realidad en la cual ellos/as se constituyen como agentes claves.

Se considera que el proceso de deconstrucción y desnaturalización constante encierra una doble responsabilidad para el docente en el proceso de decolonización de las enseñanzas, a saber: en primer lugar, oficiar como “coordinador” (Freire, 2010), en la gestación de un pensamiento crítico en los/as estudiantes; en segundo lugar, oficiar de contralor permanente en su propia trayectoria académica, orientada a la vigilancia continua de sus propios procesos de construcción de conocimiento.

En lo que refiere a la primera forma señalada, la labor del docente “coordinador” se considera fundamental para eliminar las viejas miradas

depositadas en el ser docente desde un lugar de posesión del conocimiento. Por el contrario, se considera que el conocimiento fluye, hilvanándose en relaciones intersubjetivas que le dan soporte, donde la diversidad que se reúne en las aulas es vista como una potencialidad y no como germen de peligro.

Con respecto a esto, el CenUR- LN posee una riqueza muy importante. La población que reúne sus aulas da cuenta de estudiantes con orígenes diversos, muchos provienen de Salto, tanto de la ciudad como del medio rural, así como de otros departamentos ubicados al norte. La población que proviene de poblados rurales se hace cada vez más extensa, siendo en la amplia mayoría la primera generación de estudiantes universitarios de sus familias. Resulta importante destacar esto, ya que las miradas que priman de la educación terciaria muchas veces son divergentes con las impuestas por la propia academia, siendo fundamental el desarrollo de un sentir crítico no sólo con respecto a los temas trabajados, sino también con relación a la construcción de una identidad universitaria propia.

Por otra parte, CenUR se encuentra tímidamente abriendo caminos hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, siendo éste un proceso plagado de claroscuros, donde si bien en lo discursivo y lo normativo el derecho se encuentra presente, dista mucho de su concreción en prácticas educativas inclusivas que hagan del espacio académico un lugar plenamente accesible para esta población, quedando un largo camino por recorrer en materia de accesibilidad y derecho a la educación de calidad de personas en situación de discapacidad.

Ser conscientes de todos los elementos que se despliegan en el espacio áulico posibilita la materialización de los discursos en torno a la decolonialidad en cuestiones concretas que dan cuenta de un reconocimiento de la diversidad a través de propuestas pedagógicas de respeto y valoración del saber de otros/as. Solamente a través de la consideración de la diversidad como un valor es que se puede hablar de prácticas interculturales de enseñanza, sobre el entendido de que “el

otro” tiene algo importante para aportar al conocimiento.

Los contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y estilos de enseñanza muchas veces son ajenos a -y están alejados de- muchos estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, representan otras historias, tienen subjetividades diferentes, que han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el discurso del Estado (Palermo citado en Ortiz, Arias, Pedrozo, 2018, p. 200).

En lo que refiere al segundo punto mencionado al comienzo, a saber: que el/la docente actúe como contralor en su propia trayectoria académica, da cuenta de las demandas que implica el régimen de docencia universitaria, dónde el/la docente debe estar involucrado/a en un sistema de formación continua que permite nutrir sus procesos de aprendizaje para actuar como soporte de los aprendizajes de otros/as.

Sin embargo, muchas veces se convierte en un rehén de lógicas meritocráticas de acreditación continua, que pueden socavar el disfrute y el potencial transformador de la tarea realizada, volviéndose la enseñanza un acto rutinario e inerte. Aquí se considera clave el desarrollo de una vigilancia epistémica hacia el propio proceso de formación, evitando caer en una acreditación acrítica de saberes, que más que contribuir a un sentir decolonial de los procesos de enseñanza e investigación, terminan agregando un componente de hostilidad a la formación académica.

Murillo y Gómez (2014), destacan la necesidad de construcción de una identidad docente propia que vaya trazando los límites entre la disciplina de forma distinta, siendo importante entender que la configuración de una identidad tiene que ver con cuestiones subjetivas de cómo han sido aprehendidas ciertas prácticas y cómo ha sido internalizada la profesión, encontrándose esto mediado por luchas personales y posturas ético-políticas que cada uno/a va desplegando en su accionar cotidiano.

Solamente a través del reconocimiento de estas luchas, el/la docente puede significarse como sujeto/a crítico, con saberes que no son neutrales.

A través de una acción docente consciente, se podrá motivar el desarrollo de un estudiantado que encuentre en su tránsito por la universidad un espacio para cuestionar los universales que los transversalizan y que dan cuenta de quienes son.

En este sentido, Palermo (citado en Ortiz et al, 2018), habla de crear una pedagogía “otra” y no “otra pedagogía”, dando cuenta de la necesidad de resistir las colonialidades que se presentan en las prácticas cotidianas. Con Pedagogía “otra”, se refiere a la posibilidad de generar lecturas que permitan un quiebre con las viejas formas de comprensión relacionadas con una occidentalización del ser, saber y poder sobre la educación. Este marco de acción para (re) pensar- (re) hacer la labor de enseñanza, también debe ser contemplada para la práctica investigativa. En ese sentido, pensar la investigación en clave decolonial desde las Ciencias Sociales, implica resituar a la interculturalidad como componente dador de sentido.

Como plantea Puentes (2015), la investigación es realizada en clave decolonial siempre que la interculturalidad sea un elemento revalorizable. Esto quiere decir que no debe emerger de intereses creados por diversas instituciones, que apunte a extraer información de minorías vulneradas, territorios, etc., sino que el proceso debe ser a la inversa, en un diálogo horizontal que habilite a una praxis que parta de la interculturalidad.

Ahora bien,

¿Cómo proyectarse interculturalmente si no se apunta asimismo a lidiar con la violencia de género, el abuso sexual, el sexismo en el lenguaje y en la cotidianeidad, el machismo que organiza las relaciones entre varones y mujeres, y entre ellos y entre ellas entre sí, la regulación de lo femenino y lo masculino y la normatización de los roles; los racismos ya sean explícitos o implícitos; la regulación y el imaginario sobre los cuerpos diferentes ya sea por sus capacidades mentales y motoras, por la orientación sexual -que se supone normal cuando es heterosexual y se regula desde el nacimiento-; los estereotipos raciales y nacionalistas; el dominio del saber adulto sobre otras generacio-

nes[...], etc.?” (Díaz y Rodríguez citado en Puentes 2015, p 5).

Sin dudas que, todas estas cuestiones deben estar implícitas en la investigación orientada a la construcción de conocimiento desde una perspectiva de valorización de la pluriversidad que encuentre en la interseccionalidad³ una categoría que medie los procesos de comprensión y apropiación del mundo. Solo de este modo se podrá identificar los múltiples factores de desigualdades sociales materializadas, según Cubillo (2015), en una “interseccionalidad estructural”, dada por la discriminación por género, etnia, raza, discapacidad, entre otras; y la “interseccionalidad política”, acontecida por la invisibilización de estas situaciones en las agendas políticas.

Pensar hoy día la investigación social sin los componentes de interculturalidad e interseccionalidad se considera una práctica irresponsable, que dista enormemente de la generación de posibilidades de cambio dado que no dialoga con los/as sujetos/as, sino sobre ellos/as; no revaloriza sus conocimientos y sus saberes, sino que los extrae para fines propios que muchas veces se encuentran relacionados a la consolidación de las trayectorias académicas individuales. Mantener una vigilancia continua sobre estas cuestiones aporta una suerte de integridad a la labor realizada, convirtiendo a las personas que desarrollan su rol dentro de la academia en una especie de articuladores entre la construcción de los conocimientos y la sociedad en su conjunto.

3 La categoría “interseccionalidad” emerge de las teorías feministas que empiezan a identificar en su interior determinadas subalterizaciones entrampadas en los universales instalados y reproducidos culturalmente. En este sentido, se vuelve inmanente la necesidad de dar un nombre que diferencia la intersección de múltiples vulnerabilidades, diferenciando el feminismo blanco, occidental, heterosexual, de clase media, del feminismo afrodescendiente, pobre, inmigrante. El concepto es acuñado en 1989 por la jurista académica Kimberlé Crenshaw quien lo define como: “la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones de mujeres negras en Estados Unidos” (Cubillo, 2015, p.122).

2. La significancia del discurso en la enseñanza y la investigación académica y su necesaria problematización

No se puede problematizar la enseñanza y la investigación si no se reflexiona sobre la importancia de los discursos académicos como generadores de relaciones de horizontalidad o de opresión, de inclusión o de exclusión, de reconocimiento o menosprecio (Honneth, 1997). Sin ánimo de caer en dualismos que puedan resultar contradictorios con la perspectiva desarrollada a lo largo del documento, se considera que muchas veces los discursos transitan en el espectro de discursos que se despliegan entre los extremos de las dualidades.

Sin dudas, no todos los discursos generan las mismas cosas. No todas las personas construyen sus narrativas desde un lugar de poder legitimado socialmente, siendo preciso evidenciar de dónde provienen las palabras dichas para identificar su aparente validez, sus repercusiones y su posible materialización.

Mignolo (2007), plantea:

Los condenados se definen por la herida colonial, y la herida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del racismo, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo locus de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar (p. 33).

La “herida colonial” de la cual habla el autor, da cuenta de algo que caló profundo la construcción de la subjetividad desde un lugar de subalternidad desde los “sures” globales, al punto de continuar su reproducción en el presente de forma acrítica. Desde ese lugar, determinadas voces son escuchadas y otras acalladas, a partir de una jerarquización de la enunciación que adjudican valor a unos discursos y no a otros.

Desde este lugar, la tarea docente y la del investigador carga con una amplia historia de anclaje en el saber y, a través de éste, la construcción de un lugar de poder. Un lugar privilegiado en la enunciación que es tenido en cuenta, muchas veces en

demasia. Ahora bien, ¿Cómo poder contribuir a la generación de discursos que revaloricen narrativas otras que hasta ahora no fueron tenidas en cuenta? ¿Qué lugar ocupan las Ciencias Sociales para la generación de nuevas aperturas en la comprensión de la realidad social que no reproduzca la herida colonial sobre colectivos que se encuentran históricamente vulnerados? Para esto, la generación de discursos de resistencia se vuelve elemental.

El académico universitario debe tener claras las implicancias y el lugar que se le asignan a sus relatos, a la vez que entender el impacto que éste tendrá en la formación de los/as estudiantes, sobre el entendido de que en la sutileza de las palabras enunciadas se configura la trama intencional de los discursos, cuyas resonancias serán desconocidas para quien lo enuncia.

En este sentido, el desarrollo de discursos centralizados en torno al manejo del conocimiento como objeto que se posee y no como una práctica de libertad, coarta las posibilidades de acción de los/as sujetos/as implicados en el proceso de aprendizaje. Vale destacar que las lógicas de trabajo académicas no se encuentran exentas de dichas colonialidades en el plano del discurso y de la acción.

Llegado este punto, se cree pertinente dedicar un lugar a la problematización de los discursos centralizadores que habitan en la órbita universitaria, ya que es imposible propender al desarrollo de prácticas críticas si no se es consciente de las ataduras a las que cada uno/a se enfrenta en función al lugar que se encuentre ocupando. Los discursos y prácticas centralizadoras dan cuenta de la colonialidad del saber, limitando amargamente las posibilidades de acción de una universidad descentralizada en el Uruguay.

La distancia espacial y las posibilidades de acceso a la Universidad en la capital de país son complejas para estudiantes y docentes que se encuentran en los departamentos del interior (más aún los del norte), replicándose esto en estudios de grado y posgrado. Sumado a ello, docentes y estudiantes han sido sujetos/as de continuos cuestionamientos que ponen en tela de juicio

elementos tales como la calidad académica, las capacidades para llevar adelante la práctica docente, la calidad de la formación docente, entre otras cuestiones.

Frente a esto, revalorizar la enseñanza y la investigación que tiene anclaje en los diversos territorios y micro territorios, da cuenta de una necesaria localización del conocimiento, tan importante a la hora de construir universidad desde un lugar de diálogo, respeto y reconocimiento. Ríos, Montano y Martínez (2017), plantean cómo la descentralización en los CenURs aún sigue siendo una tarea que demanda mucha energía, más aún en CenUR Litoral Norte (LN) que, si bien ha generado un avance en lo que respecta a la localización y enraizamiento de los servicios universitarios, aún presenta una gran dependencia en materia financiera y de administración universitaria.

Es de destacar que, en el año 2007 se concreta una política de descentralización universitaria dentro del programa “Desarrollo de la Universidad en el Interior” (Ríos et al 2017), lo cual implicó un gran avance en materia de gestión local y desarrollo universitario en diferentes localidades. Pese a esto, a la fecha quedan muchos elementos por profundizar y mejorar en términos generales. Dentro de esto, la consolidación de equipos docentes en los diferentes servicios, así como un estudiantado crítico y consciente de todos los avatares que esto implica, resulta fundamental.

El componente de enraizamiento (Ríos et al 2017), entendiendo por éste a la capacidad de establecer vínculos de reconocimiento y trabajo en el medio a través de las tres funciones universitarias: investigación, docencia y extensión, caracteriza al CenUR - LN, erigiéndose con suma relevancia para la potenciación de lo local como espacio de construcción de conocimientos, lo cual aparte de beneficiar a la región en su conjunto, transversaliza las carreras académicas de estudiantes y docentes.

En función a lo anterior, otro de los elementos que aporta la perspectiva decolonial para reflexionar sobre estas cuestiones, da cuenta de la

incompletitud del conocimiento, entendiendo por esto que, toda forma de conocimiento es parcial e inacabada, volviéndose fundamental la generación de un diálogo que desarrolle la capacidad de escucha, sin la cual no se puede generar una apertura al conocimiento (Meneses, Arriscado, Lema, Aguiló, Lino, 2018). De este modo, reforzar los conocimientos locales se hace urgente, para poder pensar a la Universidad en el interior ya no desde un lugar subalterno, sino desde un lugar de agente clave para la conformación de una masa crítica con fuerte implicancia en los procesos que habitan los territorios.

3. La investigación y la docencia en Trabajo Social, una mirada desde los aportes de la decolonialidad.

“No llegué a lo decolonial a través de la teoría. La advertencia de Stuart Hall de que los momentos políticos producen movimientos teóricos tiene un significado real para mí” (Walsh, 2015 p. 1).

El presente apartado busca hilvanar las cuestiones trabajadas con anterioridad, haciendo énfasis en la implicancia que como Trabajadores/as Sociales se tiene en el tejido de una trama de interpretación de la realidad social, siendo esto fundamental a la hora de pensar la actividad docente y la investigación desde una mirada crítica, posibilitando la instalación de rupturas, tanto en los marcos interpretativos de la realidad social como en la acción.

En lo que hace a la especificidad de la profesión, se considera que, trabajar desde los movimientos sociales y no solamente desde las organizaciones, permite oxigenar las miradas que se reproducen a través de discursos de verdad, siendo clave para la construcción de un Trabajo Social que dé cuenta de la interiorización de los postulados emergentes desde la perspectiva decolonial.

Como plantea Hermida y Meschini (et al 2017), el Trabajo Social como disciplina que interviene desde un lugar de reconocimiento y lucha por los derechos, hunde sus prácticas en lo que las autoras denominan como el “horror colonial”, lugar en dónde todos los discursos y los debates epistémicos se hacen cuerpo en una cruda mate-

rialidad que impacta, duele e interpela a quienes ejercen la profesión.

Es allí en donde la “herida colonial” sigue sangrando de forma silenciosa y continua, impregnándose en la constitución de cuerpos pobres y subjetividades alienadas. Es allí en donde se gestan retóricas de la vulnerabilidad, que amortiguan el estrés constante de la no respuesta. En este complejo entramado es donde el Trabajo Social despliega su intervención profesional, en donde la cuestión social adquiere un nombre, un domicilio y una historia.

Como docente, un desafío que se identifica es la necesidad de provocar la interpelación constante en los/as estudiantes, ya que en su accionar cotidiano deben tener la capacidad de salir del lugar de confort para pensar prácticas que posibiliten nuevos procesos. Desde lo más singular, con sujetos/as y familias, hasta lo micro territorial, lo territorial y lo local.

Fanon (citado en Giacaglia, 2013) trabaja una categoría que resulta interesante para estudiar la colonialidad del ser. Utiliza el término francés *damné*, refiriéndose con esto al sujeto que nace en un mundo marcado por la colonialidad del ser.

El *damné*, tal y como Fanon lo hizo claro, no tiene resistencia ontológica frente a los ojos del grupo dominador. El *damné* es, paradójicamente, invisible y en exceso visible al mismo tiempo. Este existe en la modalidad de no-estar-ahí; lo que apunta a la cercanía de la muerte o a su compañía. El *damné* es un sujeto concreto, pero es también un concepto trascendental (Giacaglia, 2013, p. 151).

De esta forma, la autora utiliza el concepto de Fanon y establece que el *damné*, que etimológicamente se refiere al acto de “dar”, es parte constitutiva de la ontología y, por consiguiente, de la conformación de subjetividad. Si se entiende al *damné* como un sujeto que perdió la capacidad de dar porque ya fue despojado de todo, y siendo el acto de dar lo que hace plausible la comunicación de un sujeto con otro, se pierde la capacidad de emergencia de un mundo común, por consiguiente, no se puede pensar en la subjetividad.

Si la emergencia de un mundo común está relacionada con quien posee mayor capital, habiendo una imposibilidad por encontrar puntos de encuentro con el otro al extremo de la intolerancia (materializada en falsos reconocimientos que emergen a través de la no escucha, el no diálogo), la interculturalidad, tan necesaria para la generación de procesos de decolonización, resulta algo imposible.

En este sentido se considera que, contribuir a (re) valorizar a ese otro/a desde un lugar de reconocimiento, significa contribuir a la generación de “prácticas otras” que devuelvan la responsabilidad a la sociedad de que todos/as los sujetos/as que habitan la trama social sean poseedores de un lugar, ya no excluidos de toda capacidad positiva de acción. Es aquí en donde se vuelve fundamental una mirada hacia adentro, una revisión profunda hacia las propias prácticas y una resignificación de las ideas que se tienen en torno a la labor académica y su contribución para la formación de profesionales que hablen desde la resistencia y no desde la conformidad.

A criterio de quien suscribe, el Trabajo Social siempre ha sabido trazar sus límites y conformar una identidad clara con respecto a las demás Ciencias Sociales. En este sentido la intervención se erige como lo propio, que hace que todo el proceso reflexivo generado en los apartados anteriores pueda encontrar su enclave en una praxis insurgente que necesariamente hace que ese pienso no se disgregue en la reflexión por sí misma, sino que tenga su correlato en la acción.

Sólo conociendo el legado de la profesión, es que se puede interpretar las demandas y problemáticas a las que hoy se enfrenta el Trabajo Social: su desarrollo en un marco de precarización de las políticas sociales que se incrementa aún más hoy día, los cuestionamientos que se colocan a la profesión en lo que respecta a la generación de conocimiento científico, para, a partir de allí, interpretar los procesos actuales de desprofesionalización y pérdida de autonomía que distan mucho de ser nuevos, dando cuenta de viejos problemas reconfigurados en un contexto diferente.

Materializar estas tensiones en los programas de estudio, no deja de ser un desafío y sin dudas requiere de una gran capacidad reflexiva. Más allá de esto, se considera que los programas no deben ser rígidos, sino que, sin perder su orientación clara, deben habilitar la emergencia de la reflexión y no convertirse únicamente en una acreditación de saberes que caiga en una modalidad tradicional de enseñanza/aprendizaje. Una de las dificultades que presentan los estudiantes, y que persisten a lo largo del tiempo, tiene que ver con la articulación reflexiva entre teoría y práctica. Si bien se entiende que esto no depende sólo de las prácticas de enseñanza, sino que también implica un proceso de maduración de los/as estudiantes, se considera que el desarrollo del pensamiento crítico debe fortalecerse desde los primeros años de la carrera, generando un diálogo más claro y sostenido entre los conocimientos generados y su necesario correlato en la vida política y social.

Los mecanismos de evaluación, como forma de acreditación de las materias, adquieren un lugar relevante en esto. Por lo general, y con más ímpetu en los primeros años de la carrera, suelen basarse en un control de lectura que, si bien es necesario, conlleva a una gran rigidez en el proceso de elaboración de respuestas que termina agotando la creatividad del/la estudiante, reduciendo el proceso de evaluación en respuestas correcta o incorrectas.

Posteriormente, esto choca de forma notoria con los procesos que los/as estudiantes deben desarrollar en sus prácticas pre-profesionales y en su vida profesional. En este sentido, se cree que, dar lugar a formas nuevas de expresión de los conocimientos adquiridos debe ser algo fundamental, poniendo el foco en la capacidad reflexiva y de articulación, dando cuenta, de este modo, de la complejidad de las prácticas sociales, de las sucesivas relaciones que se entretienen en el espacio institucional e interinstitucional, de las luchas de grupos minoritarios, entre otras cuestiones.

En el marco actual, y ante el contexto de repliegue del Estado en materia de trabajo a nivel territorial, ante el acrecentamiento de la segregación social, ante el impulso de iniciativas que apuntan a la privatización en el acceso a la ciudad; la

Universidad, y específicamente la formación en Trabajo Social se convierte en tierra fértil para la conquista de espacios en los micro-territorios y la construcción de un trabajo que emerja desde las “grietas”. Poder pensar en los primeros contactos del estudiantado con los micro-territorios, a través de acciones que articulen los recursos barriales, puede facilitar la conexión e internalización reflexiva de los fundamentos teórico-metodológicos de un Trabajo Social decolonial, constituyéndose como una estrategia sumamente viable que puede ser implementada y llevada a cabo con el debido acompañamiento docente.

Por otra parte, lo anterior también cobra sustancial importancia en el campo de la investigación académica, espacio en el que el Trabajo Social viene construyendo un lugar cada vez más activo.

Si bien, profundizar en los elementos que significan la investigación decolonial y los aportes del Trabajo Social en este campo, supera ampliamente los límites del presente artículo, se expondrán algunas cuestiones que se considera pueden contribuir al fortalecimiento de esta perspectiva investigativa desde el Trabajo Social.

En este sentido, se retoma lo que Ortiz y Arias (2019) denominan como “hacer decolonial” en el proceso investigativo, dando cuenta de formas de revalorizar los sentidos otros, los pensamientos diversos, siendo clave para el pensamiento de las Ciencias Sociales desde lo colectivo, lo comunal y lo participativo-militante.

Para lograr una acción investigativa que retome estos elementos, se considera fundamental el ejercicio de la escucha para propiciar el encuentro con “mundos otros” que, a decir de Dussel (2018), interactúan a través del diálogo producido en el encuentro cara a cara.

Si se entiende al “mundo” como el campo de experiencias que significa a cada sujeto/a, solamente a través del diálogo y la escucha constante se podría llegar a un nivel de comprensión de las diferentes realidades que conforman la pluralidad del mundo social en que habitamos. A partir de aquí, se puede pensar en un real espacio de diálogo de saberes, que considere a los/as

sujetos/as como agentes claves de todo proceso investigativo.

Lo anterior permitirá la construcción de una postura investigativa que no se base en lógicas “extractivistas del saber” (Ortiz y Arias, 2019), que buscan la concreción de éxitos personales sin tener un compromiso real que surja desde las luchas. Para pensar desde este lugar es imprescindible considerar a los/as sujetos/as en todo el proceso investigativo, elemento que a menudo no se tiene en cuenta, dados los tiempos y las lógicas de la formación/investigación académica.

Como plantear Ortiz y Arias (2019, p.153)

Por eso, estas categorías son tan importantes. No es lo mismo decir “investigación” que decir “hacer decolonial”, no es lo mismo decir “estrategias, método o técnicas de investigación” que decir “acciones/huellas decoloniales”, no es lo mismo decir “investigador” que decir “mediador”; el concepto importa, los términos pueden ser modernos/coloniales o pueden ser nociones decoloniales.

No perder la esencia del encuentro cara a cara, resignificando formas diversas que complementan las lógicas investigativas universitarias, resulta de relevancia para estos procesos forjados por y desde el Trabajo Social, generando, de este modo, una importante contribución a la construcción de conocimientos, ya no “sobre” los sujetos/as vulnerados/as sino “con” ellos/as, a través de un proceso de retroalimentación continua.

Consideraciones finales

El presente documento buscó materializar algunas ideas que se encontraban enmarañadas y no sabían cómo emerger. Los/as autores/as que fueron tomados/as permitieron dar luz al pensamiento y objetivarse desde un lugar distinto, (des) tejiendo una serie de reflexiones que fueron guiando el pensar y el sentir con respecto a la labor de docencia e investigación y su responsabilidad a la hora de construir sociedad.

En un contexto en donde las sociedades capitalistas históricamente han privilegiado el conocimiento científico, ubicando a éste en un pedestal de validez que ha sido muy difícil interpelar (aun

cuando trae aparejado múltiples violencias sobre el ecosistema y formas de discriminación a través del racismo, sexismo, etc.) tomarse un tiempo para resituar los discursos y los sentires con respecto a la labor, debería ser cuestión de orden.

En esta compleja articulación, ¿Cómo poder reconfigurar las enseñanzas y la investigación desde los lugares concretos que cada uno/a ocupa? ¿Se constituye la “desobediencia al método” (Puentes, 2015) uno de los principios fundamentales para resignificar la investigación científica desde un lugar de diálogo con “formas otras” de conocimiento? ¿Cuál es el lugar de la academia en la revalorización de narrativas que se expresan desde las divergencias?

Incorporar algunos elementos que hacen a la reflexión de la investigación y la docencia en el Trabajo Social, permitió introducir ideas que se desprenden de un posicionamiento desde la perspectiva decolonial para el pienso de una profesión que se enmarca en un entramado de tensión continua, propia de lo social. Relocalizar las luchas, los saberes, los sentires, se constituye como algo fundamental, a la hora de introducir la perspectiva propuesta.

Es así que, tensionar el método y la investigación resulta necesario, habilitando un lugar allí donde la herida colonial sigue sangrando, en donde, a decir de Carballeda (2017, p. 65), “se persigue lo propio y se exalta lo ajeno”, en donde se naturaliza el dolor social a través de complejos mecanismos de “soportabilidad social”, tendientes a la evitación de los conflictos, que realzan un “siempre fue así” (Scribano, 2007, p. 124). Es en ese preciso lugar en donde se hace urgente la presencia de profesionales con posturas firmes, capaces de tensionar todo lo recibido en el proceso de enseñanza/aprendizaje, quienes nunca deberían contribuir a anestesiarse las desigualdades sino a desempolvarlas, visibilizarlas y hacerlas insoportables.

Sin dudas que, el presente artículo no agota esta discusión, muy por el contrario, se convierte en un disparador para nuevos procesos reflexivos que pueden emerger de este “hacer decolonial”

propuesto para la tarea docente, investigativa y la especificidad del Trabajo Social.

Bibliografía

- Carballeda, A. (2017). La negación del otro como violencia. Pensamiento de colonial y cuestión social. En: Hermida, M., Meschini, P. (Comp.) (pp. 65-74). *Trabajo Social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Casado, A., Ruiz, E., López, L., Carrasco, C. (2015). Ecología de saberes dentro de la universidad: propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19 (2), 25-40.
- Cubillo, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*. (7) 119-137. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502/17834>
- Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. *Praxis. Revista de Filosofía*. (77), 1-37. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/10520/15448>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Giacaglia, M. (2013). "Reflexiones finales". En: Giacaglia M. (Comp.) (pp. 151-157). *Sujeto y Subjetivación. Del Tortuoso camino del universal a lo singular*. Paraná, Argentina: La Hendija.
- Hermida, M., Meschin, P. (Comp.) (2017). *Trabajo Social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Meneses, M., Arriscado, J., Lema, C., Aguiló, A., Lino, N. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas / Boaventura De Sousa Santos*; Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa.
- Murilló, F. Gómez, H. (2014). Decolonialidad Epistémica: las prácticas del saber y la subjetividad docente en otros territorios. S/F. Recuperado de: https://www.academia.edu/10253132/Decolonialidad_Epist%C3%A9mica_las_pr%C3%A1cticas_del_saber_y_la_subjetividad_docente_desde_otros_territorios_En_Formaci%C3%B3n_docente_demandas_desde_la_frontera_G%C3%B3mez_and_Murillo_2015_
- Ortiz, A., Arias, M., Pedrozo, Z. (2018a). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*; Vol. 6 (12), 195-222. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>
- Ortiz, A. Arias, M., Pedrozo, Z. (2018b). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos pedagógicos*. Vol. XIII (2): 201-233. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayos-pedagogicos/article/view/11332>
- Ortiz, A. y Arias, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*. 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Puentes, J., (2015). Decolonización metodológica e interculturalidad. Reflexiones desde la investigación etnográfica. *RELMECS*. Vol. 5 (2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5373956>.
- Rios, V. Montano, M., Martinez, C. (2017). Procesos de descentralización universitaria en el Uruguay: pensando la arquitectura institucional del a UdeLaR en el litoral norte y este. Uruguay, Cuadernos del CLAEH. Segunda serie, año 36 (105), 165-185. Recuperado de: <https://publicaciones.clae.edu.uy/index.php/cclae/article/view/288/217>
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, Año II. (4). Recuperado de: <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742/3174>