

margen N° 85 – junio 2017

Hacia una intervención y formación anticolonial en Trabajo Social

Por Esteban Gabriel Pereyra y Roxana Paez

Esteban Gabriel Pereyra. Trabajador Social. Docente en la Licenciatura en Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

Roxana Paez. Trabajadora Social. Docente en la Licenciatura en Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Secretaria de Comisión Directiva de FAUATS (Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social Argentina).

Introducción

Al decir las primeras palabras de este trabajo partimos de una constatación dolorosa que indica lo siguiente: resulta inocultable que la lógica de las ciencias sociales y consecuentemente del ejercicio profesional del Trabajo Social, desde sus orígenes profesionales y aún hoy, llevan el germen de la fragmentación-regionalización petrificante del pensamiento eurocéntrico, además de burgués, que sirven para la dominación no sólo capitalista sino también colonial como patriarcal.

Sin embargo, a esa constatación es válido oponerle otra, que siendo dolorosa también por los sufrimientos que implicó en la historia, al mismo tiempo resulta una especie de alivio en tanto nos ubica como una profesión no sólo del capital, el imperialismo y el colonialismo, sino también de los sectores populares que lo sufrieron y sufren de diversos modos.

Tal constatación podría -en principio- rezar del siguiente modo: el Trabajo Social como profesión se constituye en un espacio y tiempo de prácticas sociales que emergen a partir de la lucha que, sacrificada y trabajosamente en Latinoamérica, emprenden los sectores populares sobre la burguesía al conquistar el Estado de Bienestar, los Derechos Sociales y las Políticas Sociales.

No obstante, esta perspectiva tiene muchas posibilidades, pero también diversas limitaciones. De alguna manera en tales limitaciones concentraremos nuestros esfuerzos en este trabajo. Específicamente, trataremos la intervención y la formación profesional en Trabajo Social teniendo en cuenta tal perspectiva como trasfondo.

Por eso es que con este trabajo queremos contribuir a descubrir, ya no sólo desde una óptica latinoamericana de la Dependencia -como puso en énfasis el Movimiento de la Reconceptualización- sino también desde una Decolonial, posibles producciones activas de ausencias y obstrucciones de emergencias en Trabajo Social (De Sousa Santos, 2006).

En este sentido reivindicamos al Trabajo Social como una profesión andante y con chances de conquistar una intervención y formación cada vez más amplia y profunda al servicio de los intereses de quienes padecen, sufren o son lastimados todos los días por los flagelos más grandes del sistema-mundo que ya no identificaríamos sólo como capitalista y/o imperial sino también como moderno, colonial y patriarcal.

En fin, al escribir este ensayo nos proponemos generar una serie de reflexiones que sirvan para el

debate y la consideración de alternativas a las intervenciones y formaciones dominantes en Trabajo Social.

Para ello abrevamos en el pensamiento Decolonial de Enrique Dussel, Edgardo Lander, Aníbal Quijano y de autores que provienen del Sur Global **-1-** como lo son María Paula Meneses y Boaventura de Sousa Santos, entre otros.

Organizamos nuestro trabajo de modo tal que, en primera instancia, intentamos repensar la noción de intervención en nuestra profesión, buscando un enfoque que nos permita encontrar nuevos relacionamientos con los sectores populares diversos del Sur para encarar una praxis que consideramos como anticolonial.

Luego problematizamos nuestra praxis profesional, concentrándonos en un análisis sobre lo que creemos sucede en la formación profesional dominante en Trabajo Social.

En las conclusiones reflexionamos por último sobre los nudos teóricos fundamentales desarrollados en el trabajo, sintetizando las posibles aportaciones que el trabajo ofrece en general, para intentar una praxis anticolonial desde el Trabajo Social.

¿Es posible una “otra” intervención desde el Trabajo Social?

Aunque es verdad que la profesión surge y se reproduce en la contradictoriedad de intereses y necesidades entre los sectores que dominan y los que son dominados y no sólo es, por lo tanto, la mera expresión de gérmenes de los sectores dominantes, creemos que la misma debe ser problematizada amplia y profundamente para detectar cuándo o en qué instancias y circunstancias ella opera a favor de los intereses y necesidades de quienes dominan y cuándo y en qué circunstancias lo hace a favor de los dominados. Particularmente, nos interesa pensar aquello en el marco del análisis de la relación colonialismo e intervención profesional.

En este sentido, es útil tener en cuenta -para luego reflexionar sobre la intervención profesional de Trabajo Social- la manera en que Boaventura de Sousa Santos caracteriza al colonialismo como: *“el conjunto de intercambios extremadamente desiguales que establecen una privación de la humanidad en su parte más débil como condición para sobreexplotarla o excluirla como descartable.”* (De Sousa Santos, 2009: 351).

Por su parte, María Paula Meneses apunta que *“el pretexto de la misión colonizadora, el proyecto de colonización procuró homogenizar el mundo, obliterando las diferencias culturales”* (Meneses, 2014: 8).

Ello quiere decir que el colonialismo viene asociado a una potente *violencia epistémica* que produce *epistemicidios* (De Sousa Santos, 2006), es decir, la supresión de experiencias y saberes de los pueblos colonizados. De este modo, el colonialismo produce activamente ausencia de experiencias y saberes alternativos e incluso rivales al eurocentrismo **-2-** (Quijano, 2005), los cuáles -por ello mismo- son inferiorizados, desacreditados, a la manera de una imposición monocultural del saber y el rigor científico (De Sousa Santos, 2006) que los evalúa injustamente desde sus propias reglas de validación del conocimiento y los caracteriza desde ahí como ignorancias a desechar.

Esta observación es muy importante para el Trabajo Social, dado que el corpus de conocimientos científicos sociales es el lugar desde donde la profesión intenta propuestas teóricas metodológicas de intervención que tienen y han tenido que ver, muchas veces, con un trabajo a favor de los

sectores populares. No obstante, contradictoriamente a ello es desde ahí también que se ha incurrido en imponer una violencia epistémica productora de ausencias de saberes y experiencias de esos mismos sectores y por lo tanto, más allá de las buenas intenciones que pudieran haber existido y que existen en los trabajadores sociales en su quehacer profesional, a los grupos mencionados se les han generado, y generan, injusticias sociales a través de injusticias epistémicas (De Sousa Santos, 2006).

Dicho esto mencionemos que como praxis anticoloniales del Trabajo Social entendemos 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 unidad de sentido en la diversidad, con y desde las múltiples expresiones populares, para la transformación de las realidades injustas del capitalismo y colonialismo modernos.

Teniendo en cuenta tal concepto, desde este ensayo y en un intento de pensar praxis anticoloniales desde el Trabajo Social, proponemos el ejercicio de interpretar y entender a la intervención profesional fundamentalmente no como una práctica realizada y conducida primordialmente por el Trabajo Social en tanto cumplimiento de su rol y especificidad profesional desde una identidad institucionalizada. Tampoco solamente como práctica situada en la división socio-técnica del trabajo dentro del mercado capitalista de la fuerza de trabajo. Entendemos que estas concepciones son las dominantes en la bibliografía.

La propuesta está planteada más bien desde el punto de vista ontológico, como intervención mutua en tanto ella es siempre el resultado, quiéraselo o no, de relaciones sociales objetivas como subjetivas que se desarrollan en la co-presencia, o bien en la distancia del tiempo y espacio entre el Trabajo Social y los sectores populares y que suponen acciones y reacciones de ambos lados, aunque con impactos diferenciados y generadores de diferentes transformaciones (Pereyra, et al.; 2013).

En tanto esto no es reconocido o -más específicamente- no es enfatizado -3- en la concepción dominante de la intervención profesional, para nosotros ella esconde un movimiento sutil que habilita una praxis colonial en Trabajo Social que probablemente esté manifestando que ahí se edifica una inferización, descredibilización, respecto del saber y la experiencia de los sectores populares en contraste con los saberes científicos del Trabajo Social -4- .

Es decir, esa falta de consideración enfática no es un detalle menor para nosotros. Por el contrario, puede ser una señal de la hendidura abierta por la que circula una injusticia social inicial que luego podrá generar otras más importantes.

Esa concepción, al ausentar sutilmente al otro -y la otra- popular de la escena y dinámica de transformación mutua que supone la intervención, hace que la diferencia de los grupos populares mencionados sea el resultado no sólo ya de las históricas desigualdades e injusticias generales del sistema-mundo que operan y pesan sobre la vida de los mismos en sus rutinas cotidianas, como las relaciones de clase, género, raza, por ejemplo, sino ahora también de una relación profesional. Relación que termina paradójicamente pareciéndose muchísimo a las anteriores, que son parte de sistemas de relación y desigualdad, generadores de diferencias desiguales.

Para evitar esa situación, la concepción de intervención mutua que proponemos se desenvuelve como reconocimiento, valoración y presencia del otro y la otra, con su real papel estelar y transformador. Con su enorme validez, legitimidad e importancia real de sus saberes y experiencias que impactan sobre el Trabajo Social en cada relacionamiento.

Este movimiento es central porque a partir de él es posible establecer un segundo paso donde el Trabajo Social podrá buscar que esa intervención, ya mutua, se fortalezca ahora del modo más democrático y anticolonial posible, utilizando la aplicación de un procedimiento complejo pero nunca imposible: el diálogo de traducción mutua (Santos, 2006).

Siguiendo las ideas del autor citado, la traducción mutua es un procedimiento que nos va a permitir desenvolvemos en una búsqueda permanente de puntos de significación en común o parecidos de familia que se podrán traducir recíprocamente desde los saberes científico sociales del Trabajo Social y desde los saberes de sentido común, campesinos, de pueblos originarios, etc., sin canibalismos y distinguiendo -como respetando desde ahí- las diferencias desiguales.

Pero además, luego es necesario abrir paso para el debate sobre las diferencias desiguales, la conciencia crítica y la organicidad de los sectores populares diversos con el Trabajo Social para la transformación de la realidad.

Elementos para discutir la formación profesional en Trabajo Social -5-

No obstante, aun cuando podamos cuestionar la concepción dominante de la intervención profesional aparecida en los textos de referencia, creemos que es necesario distinguir, criticar, enfrentar, algunos de los mecanismos generales en que se desenvuelve como tendencia -aunque nunca como única posibilidad- el funcionamiento de la formación profesional de los/as trabajadores sociales.

La formación profesional es para nosotros el lugar en el que encontraremos algunas pistas explicativas para entender nuestra praxis en la intervención profesional.

Creemos que, particularmente en la formación profesional de grado en la que se obtiene el título de licenciados/as en Trabajo Social, operan procesos de producción y reproducción rutinarios de praxis basados en una racionalidad occidental dominante e indolente **-6-** (Santos, 2006) mediante la cual se desarrolla un mismo proceso, una misma sustancia que podemos identificar analíticamente compuesta por dos mecanismos que operan de manera conexas e interrelacionada en los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) el mecanismo referido a la *dependencia de conocimientos científicos sociales eurocentrados*; b) *el mecanismo de dependencia de la pedagogía bancaria*.

A continuación, nos referimos a cada uno de estos mecanismos y analizamos sus posibles consecuencias en la formación profesional:

a) El mecanismo de la dependencia referido a los conocimientos científicos sociales eurocentrados

De acuerdo a una racionalidad indolente y metonímica, el mecanismo de la *dependencia, referido a los conocimientos científicos sociales eurocentrados* se ocupa de reducir el presente de la ecología de saberes a una única posibilidad del saber: la monocultura del saber y el rigor científico social eurocentrado. Cabe señalar aquí que conocimientos científicos sociales eurocentrados en tanto conocimientos científicos sociales eurocéntricos “*no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas la 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, 2005: 218).

De ahí que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén basados en la producción activa de ausencias que genera ese conocimiento respecto de experiencias y saberes rivales, como por ejemplo los propios de los campesinos, pueblos originarios, sentido común, etc., que en la formación profesional son inferiorizados, desacreditados, mediante la imposición de la jerarquía del saber científico social eurocentrado desde el cual son injustamente traducidos, interpretados y valorados.

Este mecanismo de dependencia puede referirse a los conocimientos producidos por la corriente más conservadora de las ciencias sociales representada por el positivismo o el funcionalismo, por ejemplo, pero de ningún modo se reduce a ello. También abarca algunos conocimientos muy utilizados por autores que pretenden contribuir a la estructuración y reproducción de un Trabajo Social crítico más o menos diverso en Argentina y Latinoamérica.

Son conocimientos que se sitúan en una parte de la corriente crítica en ciencias sociales, la que si bien manifiesta la necesidad de cuestionar y transformar el orden social establecido, no obstante es que no escapa de una óptica eurocéntrica, que en lugar de contribuir a ese propósito, reproduce la colonialidad del saber -7-, razón por la cual esta perspectiva no permite establecer estrategias de transformación amplias y profundas que abarquen también, y en buena medida, a las injusticias provocadas por el colonialismo del capitalismo.

La primera consecuencia que observamos en el funcionamiento y reproducción de este mecanismo de dependencia estructural es que, en cada materia de la carrera, se aprende, reaprende, debate y discute distintos aspectos de la política, la economía, la lucha de clases, para nombrar sólo algunos de los temas que se desarrollan en Trabajo Social: pero de ningún modo las principales regiones, recortes y clasificaciones del mundo moderno colonial y capitalista se discuten allí, ya que el origen eurocentrado de ese conocimiento siempre queda oculto.

Dada esta situación, el riesgo es muy grande. Porque una de las posibilidades es que naturalicemos que el mundo liberal occidental -con sus alternativas euro céntricas- es lo único que hay. Y peor aún, lo único que puede existir. Incluso si pensamos en clave de transformación de ese mundo, aparece allí de un modo enfático, creíble, por ejemplo: la discusión sobre el Estado de Bienestar, las políticas sociales, los derechos sociales. Pero alternativas como el Sumak Kausay, entre otras, desaparecen del registro al ser inferiorizadas como experiencias no creíbles frente a las anteriores.

En ese caso podemos aprender a ser meros reproductores de la producción activa de la ausencia, que por esta vía desperdicia u oculta la existencia de otros mundos existentes así como de otras maneras de vivir, estar y ser alternativos e incluso rivales, que en el amplio abanico de posibilidades que nos entrega el mundo, significan caminos de emancipación social. Más aún, en el aula, los estudiantes aprenden sólo a interpretar, traducir y evaluar el valor y la utilidad de todo tipo de experiencia, como de toda epistemología, desde el conocimiento científico social eurocentrado, sin sospechar siquiera la necesidad y la importancia fundamental que adquiere -para ser justos socialmente con el otro y la otra con quienes nos relacionamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje- el diálogo de traducción mutua, que evitaría la colonización en la formación profesional, si se lo ejercitase -8-.

b) El mecanismo de la *dependencia referido a la pedagogía bancaria*

El segundo mecanismo de dependencia estructural en nuestra formación profesional, que funciona de manera articulada con el anterior y que en realidad es la manera en que se posibilita y

facilita, es el de *la dependencia de la pedagogía bancaria -9-* (Freire, 2008).

De acuerdo a una racionalidad indolente y metonímica, este mecanismo contrae el presente de la ecología de las pedagogías alternativas y rivales a una monocultura pedagógica tradicional y bancaria. Los procesos de enseñanza-aprendizaje están basados en una pedagogía que, si la miramos desde su exterior, establece una relación colonial con otras pedagogías, como la crítica, la constructivista, indígena, entre muchas otras. Lo hace en la medida en que las produce como ausentes, inútiles y desperdiciales. De hecho, esas otras pedagogías -como las que se desarrollan en un espacio-tiempo de taller por ejemplo- son muy aceptadas y utilizadas en instancias como las de elaboración de diagnósticos participativos al comenzar el desarrollo de contenidos programáticos en las asignaturas de la carrera. Otra instancia puede ser la elaboración de trabajos prácticos en los que es posible producir nuevos conocimientos mediante la conversación e intercambio de experiencias y saberes en grupos.

Sin embargo, es raro que esas pedagogías sean el camino que adopte el docente para exigir que sus estudiantes produzcan y se apropien de conocimientos que, luego en instancias tan fundamentales como las evaluaciones de parciales y tribunales, determinarán la suerte de las notas, como la aprobación de los estudiantes. Por el contrario, en esas instancias, ese tipo de pedagogías rivales a la bancaria aparecen como opciones no creíbles o no confiables y, por lo tanto, son desechadas. (Pereyra, 2015)

Por otra parte, desde su interior la pedagogía bancaria -en la que deben ejercitarse tanto los/as docentes como los/as estudiantes de Trabajo Social- funciona como una praxis de imposición basada en una racionalidad vertical que trata a los/as educandos/as como objetos que deben ser llenados por el saber de quienes son referidos como los/as dueños/as de la verdad; es decir, por un lado los/as docentes y por otro, los autores de la bibliografía académica científica de referencia *-10-*.

La pedagogía bancaria se concibe así, por lo menos a través de dos vías conexas e interrelacionadas, como:

- a) la transferencia de conocimientos mediante la clase expositiva, y
- b) la lectura memorística y no creativa de los textos de referencia.

A partir de ello deviene para los/as estudiantes en una obligatoriedad de estudio mecánico y repetitivo. Y esto se presenta implícita y/ o explícitamente, como condición fundamental para la aprobación de la materia *-11-*. En este sentido, la formación profesional anclada fundamentalmente a este tipo de pedagogía enseña solamente a obedecer, a ser oprimido, ya que “... *su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su ‘disciplina’ es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable*” (Freire, 1984 pp. 48).

Mecanismos de dependencia y descredibilización de emergencias

Anteriormente hemos planteado y analizado que los mecanismos de dependencia estructural en la formación profesional están basados en una racionalidad indolente de carácter metonímico. Ahora deseamos ofrecer algunas reflexiones que tienen que ver con el examen del carácter proléptico de esa racionalidad cito en esos mecanismos. En tal sentido, consideramos que por medio de la razón proléptica, los dos mecanismos instalan una concepción del futuro extenso y lineal de la formación profesional donde el mismo es ya bien sabido de antemano, es decir, en el

presente de los estudiantes, docentes, directivos, entre otros sujetos de la formación profesional.

Pensamos que ese futuro se propone en cada instancia formativa de manera más extensa, por un lado, y se manifiesta de forma cada vez más estricta y disciplinante por otro lado. En cuanto a lo primero, la formación generalmente está basada sólo en la apropiación de los contenidos referidos a los mecanismos estructurales que venimos analizando. En cuanto a lo segundo, esos mecanismos se hacen cada vez más estrictos, rigurosos y disciplinantes. La razón proléptica situada en los contenidos de los mecanismos lleva a que se aprenda a pensar y actuar de una manera muy estática, es decir, en términos del todo o nada.

Así por ejemplo, si nos situamos en la carrera Licenciatura en Trabajo Social y -dependiendo de la exigibilidad del título para la obtención de un empleo de calidad en el mercado laboral, como de la subjetividad de los estudiantes que se inician en la carrera y la de los docentes encargados de ese trayecto- el todo puede significar aquella representación sobre la formación que se desea y todavía no se obtiene, pero que ya se conoce -en el presente- como apropiación estricta y sofisticada del contenido de los mecanismos adquiridos al finalizar el cursado de la carrera.

Luego, para algunos graduados que deciden y pueden seguir formándose académicamente, ese todo puede significar la formación referida a esos mismos mecanismos estructurales, pero cada vez más sofisticados y exigentes de acuerdo a las actividades y tareas del cursado de una carrera de posgrado, por ejemplo una maestría en Trabajo Social. En esta lógica, el futuro puede ser todavía más amplio para quienes deciden y pueden hacer una carrera de doctorado en Trabajo Social. Sucesivamente pasará lo mismo con un post-doctorado, por ejemplo.

Como contrapartida, la nada puede significar el conjunto de imperfecciones de formación profesional, es decir la no apropiación o apropiación dificultosa de conocimientos científicos eurocéntricos y de la propia lógica de la pedagogía bancaria. Así, para un estudiante de primer año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, la nada puede significar que su formación está preñada de aprendizajes de sentido común que hay que desaprender, malas interpretaciones de textos académicos, etc.

De igual forma, para estudiantes que cursan los primeros trayectos de una maestría en Trabajo Social, su formación les puede resultar la nada misma en relación a quienes ya han presentado la tesis de maestría. Sucesivamente pasará algo parecido con instancias “superiores” de formación profesional y / o académica.

Una formación de Trabajo Social basada en el conocimiento científico social eurocentrado y en la pedagogía bancaria que lo facilita, tenderá a enseñarnos y a educarnos, acostumbrarnos siempre a esa lógica de razonamiento, es decir, nunca nos proveerá de un razonamiento intermedio como el *‘todavía no’* para pensar otra formación. *“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).

El todavía no, si pudiese plantearse ecológicamente en nuestra formación profesional, supondría la contracción del futuro extenso de la racionalidad proléptica con la que se mueven los mecanismos que venimos tratando y haría posible la producción de emergencias de otras realidades educativas ahora impensadas en la formación profesional sujeta a los mecanismos referidos.

Conclusión

Consideramos que el gran desafío del Trabajo Social latinoamericano y del Sur es ensayar su

propia reinención en clave anticolonial para posicionarse cada vez más a favor de diversos sectores populares oprimidos respecto de los cuáles quizá operó en contra en algunos aspectos decisivos.

Por lo tanto, el Trabajo Social debe repensarse en un obrar de lucha y resistencia, pero no ya tan solo con la lógica del capitalismo moderno sino también con su carácter y condición colonial que nunca debe ser divorciada.

En ese sentido, el Trabajo Social debe formarse desde una perspectiva que tenga chances de combatir al colonialismo, es decir que debe estar muy atento para poder ver y escuchar el grito, muchas veces silencioso -silenciado- impronunciable, de miles de gentes abrumadas por el colonialismo.

En tal sentido, en este ensayo hemos intentado proponer -para su consideración y debate- algunos movimientos que creemos nos pueden ayudar. Primero, concebir a la intervención profesional desde una perspectiva ontológica antes que institucional. Entendemos que hacerlo es un verdadero y justo punto de partida que hace al reconocimiento del otro y la otra en los procesos de intervención. Luego, este reconocimiento facilita -en el amplio y diverso marco del quehacer profesional- el intento de construir procesos de traducción mutua (Santos, 2006 y 2014) que buscará encontrarse con una inteligibilidad mutua de saberes y experiencias diversas, sin canibalización o producción de ausencias de la identidad de los sectores populares con los que nos relacionamos, encontrando significados parecidos o comunes que nos permitan decidir mutuamente la unidad de sentido en la diversidad, como el curso y dirección de la organización para conformar estrategias de transformación de la realidad.

Para ello, tenemos enfrente un enorme desafío: trabajar arduamente en la formación profesional, desactivando los mecanismos de dependencia estructural que operan de manera conexas e interrelacionada produciendo ausencias e imposibilitando emergencias como parte de una racionalidad dominante que es tanto metonímica como proléptica.

Los mecanismos son: el de dependencia de conocimientos científicos sociales eurocentrados y el de dependencia de la pedagogía bancaria para la apropiación de esos conocimientos.

En general creemos que si queremos vencer esos mecanismos y hacer una renovada formación profesional -la que luego repercute positivamente en el quehacer profesional general de nuestros egresados- es necesario que esto sea combatido, ampliando el presente de saberes existentes mediante una sociología de las ausencias -12-, es decir introduciendo un equilibrio conversacional y dialógico de igualdad, conocimientos científicos sociales latinoamericanos, conocimientos campesinos, indígenas, del sentido común, como pedagogías y didácticas alternativas y alterativas a las dominantes, y no sólo trabajar enfatizando los conocimientos científicos sociales eurocentrados y la pedagogía bancaria en la formación profesional. En este sentido, debemos buscar la diversidad interna de conocimientos científicos sociales y la diversidad externa de conocimientos ajenos a la ciencia.

Luego es necesario una sociología de las emergencias -13-, es decir contraer el futuro de esa formación atada siempre a la percepción de un futuro demasiado amplio en el que sólo puede ser realizado un conocimiento científico social eurocentrado y una pedagogía bancaria que lo posibilita. Tenemos que poder pensar en otra formación posible, desanclada del todo o nada de esa educación epistémica. Necesitamos una formación que se arriesgue a un razonamiento intermedio, el *todavía no* de Ernst Bloch que nos permita producir señales, indicios de realidades emergentes y distintas que permitan construir una nueva formación profesional que pueda no

necesariamente eliminar las clases expositivas o la lectura atenta de autores, sino más bien que permita controlar esa educación, hacerla conversacional con otras lógicas.

Creemos que buscar significados en común, discutir, problematizar estos planteamientos, permite construir alternativas entre todas y todos, para reinventar el Trabajo Social con posibilidades de elaborar, desarrollar, praxis anticoloniales con y desde los diversos sectores populares del Sur.

Notas

-1- El Sur Global de estos autores se explica por qué, siendo del Norte global geográfico, se posicionan al lado de las personas del Sur global, en tanto el Sur es “... 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” (De Sousa Santos, 2009:12).

-2- Aníbal Quijano plantea que el 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 concretas, tanto en Europa como en el resto del mundo” (Quijano, 2005 :.218).

-3- En este sentido, siguiendo a Santos (2006), entendemos que aquí existe una producción activa de la ausencia, ya que la misma se produce cuando un saber o una experiencia se transforman en objetos de inferiorización, descredibilización y no por su eliminación total.

-4- Esto pese al llamado a la participación activa que tienen la mayoría -sino todos- los enfoques de la intervención profesional en Trabajo Social.

-5- Queremos señalar, al iniciar este apartado, que las reflexiones que vamos a realizar a continuación asumen un gran influjo en conceptos centrales trabajados por Boaventura de Sousa Santos (2006), especialmente sus nociones de racionalidad occidental dominante e indolente en sus formas de razón metonímica y razón proléptica y sus ideas de sociología de las ausencias y sociología de las emergencias para combatirlas.

-6- La idea de una racionalidad occidental dominante indolente es de Boaventura de Sousa Santos. Para el autor, esta racionalidad opera de dos maneras. La primera manera, la razón metonímica, según el autor, es “una figura de la teoría literaria y de la retórica que significa tomar la parte por el todo. Este modo de la razón indolente a mi juicio, es uno de los dos aspectos del desperdicio de la experiencia: contrae, disminuye, sustrae el presente. La razón proléptica es la segunda forma. Prolepsis es una figura literaria, muy vista en las novelas, donde el narrador sugiere claramente la idea de que conoce bien el fin de la novela pero no va a decirlo. Es conocer en el presente la historia futura. La razón indolente tiene esta doble característica: en cuanto razón metonímica, contrae, disminuye el presente; en cuanto razón proléptica, expande

infinitamente el futuro” (De Sousa Santos, 2006: 21).

-7- Si observamos la bibliografía de la profesión en la Argentina en los últimos 20 años, la relación más fuerte está dada entre Trabajo Social y las perspectivas críticas de corte eurocéntrico, tales como las interpretaciones que intentan reflejar el sentido puro de la obra de Marx y la de Lukács por un lado, como la de obra de Bourdieu por otro, para marcar solamente dos tendencias. No obstante, se ha registrado poco en lo que respecta a la relación entre la obra de Aníbal Quijano, Pablo González Casanova, José Aricó y los teóricos de la dependencia -por ejemplo- con el Trabajo Social. Si estos aportes fueran más fuertes en la bibliografía actual de la profesión, a nuestro criterio podrían insistir en una ecología de los saberes hacia dentro mismo de las ciencias (De Sousa Santos, 2009).

-8- El resultado final, es que en lugar de formarnos para establecer una conversación ecológica de conocimientos y epistemologías, nos formamos para producir y reproducir epistemicidios (De Sosa Santos, 2006) o muertes de conocimientos alternativos a los de la ciencia. Y este aprendizaje, nos hace reacios/as en cualquier momento y circunstancia de nuestro trayecto educativo, como cuando profesionales, para distinguir y respetar las diferentes expresiones del conocimiento, tanto como su igualdad de validez frente al conocimiento científico.

-9- La metáfora a tener en cuenta en lo bancario de la pedagogía bancaria, es el banco de datos. 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; -domestica la conciencia; -elimina la capacidad crítico reflexiva; -desconoce a los seres humanos como seres históricos; -lucha por la permanencia de los 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; -instaura 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)

-10- En esta lógica, los docentes, programan y desarrollan sus clases, fundamentalmente en el paradigma del anti-diálogo, y en la búsqueda de concretar objetivos y/o finalidades que tienen que ver con que los estudiantes se apropien de conocimientos científicos sociales euro-céntricos, vía el desarrollo de una memoria más o menos mecánica.

-11- Cabe señalar no obstante, que esta racionalidad de la educación bancaria, no solo afecta al estudiante. Por el contrario, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como de estudio, fuerza a la subjetividad de los estudiantes en mayor medida, pero también, a la propia de los/as docentes a una

memoria magnetizada por el discurso de los textos de referencia (Freire, 1984). De modo tal que, aquí enseñar, estudiar, aprender, saber, se mide para los estudiantes en los parciales y exámenes finales, y para los docentes, en los exámenes concursos por ejemplo, programación de clases, y clases, fundamentalmente por esa memoria remitida a ese tipo de contenidos, y no tanto por una actitud creativa de producción de conocimientos propios.

-12- La Sociología de las Ausencias “es un procedimiento transgresivo , una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable , invisible a la realidad hegemónica del mundo” (De Sousa Santos, 2006: 23).

-13- La Sociología de las Emergencias “produce experiencias posibles, que no están dadas porque no existen alternativas para ello, pero son posibles y ya existen como emergencias, es la que nos permite abandonar esa idea de futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias: por ahí vamos construyendo el futuro” (De Sousa Santos, 2006:31).

Bibliografía

- DUSSEL, E. (2005). Europa, modernidad y eurocentrismo, En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Perspectivas latinoamericanas* (pp.41-53). Buenos Aires: CLACSO
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P (1984). *La importancia de leer el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI
- QUIJANO, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- LANDER, E. (2005). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- NETTO, J. (1992). *Capitalismo monopolista y servicio social*. Brasil: Cortez Editora.
- PEREYRA, E. (2015). Pedagogía del material emergente, enfrentamiento de la educación bancaria, y ciudadanía: aportes para el trabajo social en educación. *Revista A- Inter. - Venir* N° 8, 1-17.
- PEREYRA, E.; VERÓN PONCE, B.; y PÁEZ, C.; (2013). *Entre lo Asistencial y lo Socioeducativo en el Trabajo Social*. I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades- VIII Encuentro interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanidades -Perspectivas y Debates actuales a 30 años de la democracia- Córdoba, 20, 21 y 22 de noviembre de 2013.pp8-10. Recuperado <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/ponencias/ponencias2013/paper/view/1883/382>
- ROZAS PAGAZA, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

- 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) España: AKAL.
- SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO & Siglo XXI.