

Notas sobre el Trabajo Social comunitario en clave decolonial

Resumen:

Existe una práctica discursiva hegemónica sobre la formación del Trabajo Social comunitario, propio de las llamadas profesiones modernas y coloniales. Esta práctica discursiva confiere centralidad a lógicas y saberes científicos eurocéntricos, a la hora de pensar los conceptos, la formación y la propia práctica del trabajo con comunidades, cuyos rasgos característicos muestran sus efectos tanto en la reproducción de la matriz colonial de poder, así como en la primacía de vertientes metodologistas, funcionales y ahistóricas del trabajo profesional y de la formación. Asumimos que esta concepción se inscribe en la colonialidad del saber. Desde la reflexión de nuestras experiencias situadas como docentes, en este trabajo revisamos algunas de las concepciones predominantes sobre comunidad en la formación profesional del trabajo social, cuestionando su carácter colonial. Al cierre planteamos algunas pistas para avanzar en la dirección de descolonizar la formación profesional del trabajo social con comunidades.

Palabras clave: Trabajo social comunitario; Saberes hegemónicos; Formación profesional; decolonialidad; Interculturalidad.

Notes on community Social Work in a decolonial key

Abstract:

There is a hegemonic discursive practice on the formation of community Social Work, typical of the so-called modern and colonial professions. This discursive practice confers centrality to Eurocentric scientific logics and knowledge when it comes to thinking about concepts, training and the very practice of working with communities whose characteristic features show their effects on the reproduction of the colonial matrix of power and on the primacy of aspects methodologists, functional and ahistorical of professional work and training. We assume that this conception is part of the coloniality of knowledge. From the reflection of our experience situated as teachers, in this work we review some of the predominant conceptions about community in the professional training of social work, questioning its colonial character. At the end, we propose some clues to advance in the direction of decolonizing professional training in social work with communities.

Keywords: Community social work; Hegemonic knowledge; Professional training decoloniality; Interculturality.

Gerardo Vélez Villafañe. Trabajador social de la Universidad del Valle, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Doctorando en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Docente de la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. Correo: gvelezv@unisalle.edu.co

Wilson Herney Mellizo Rojas. Trabajador Social y Magister en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Doctorando en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Docente de la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle e integrante del Laboratorio de Paz de esta Universidad. Correo electrónico: wmellizo@unisalle.edu.co

Notas sobre el Trabajo Social comunitario en clave decolonial

Gerardo Vélez Villafañe
Wilson Herney Mellizo Rojas

Introducción

Los procesos de formación profesional del Trabajo Social se han configurado con una doble lógica. Por un lado, como respuestas socioeducativas, orientadas a formar profesionales en la disciplina. Por otro lado, estas operan –en diferido– como respuestas a problemáticas cotidianas, que emergen con manifestaciones concretas de un modo de producción sociohistórica de deshumanización. La premisa subyacente a esta lógica es que la formación profesional en trabajo social alude, formalmente, a la curricularización de una apuesta ético-política (desde el campo de la educación superior), por la construcción de justicia social, mediante la cualificación profesional y la consolidación de esta disciplina. Lo anterior, al concebirla como una ciencia social comprometida con afrontar complejos retos sociales emergentes en el presente histórico.

En efecto, en Trabajo Social, los procesos de formación responden a condiciones internas y externas, en la dirección de asumir un doble desafío. En primer lugar, cualificar las capacidades de acción profesional en contextos locales, contribuyendo al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el cambio social, superando la escisión entre la teoría y la praxis. En segundo lugar, fortalecer académicamente la identidad profesional, a partir de la conjugación del binomio profesión-disciplina, mediante una sólida fundamentación epistémico y teórico-metodológica acerca de los procesos de investigación e intervención social.

En su conjunto, estas afirmaciones son parte de lo que podríamos denominar un discurso hegemónico sobre la formación profesional del Trabajo Social. Este discurso sostiene que el carácter dinámico de la sociedad exige el desarrollo de competencias profesionales. Lo anterior, para responder con idoneidad a múltiples problemáticas sociales que se consolidan en objetos del quehacer del Trabajo Social, en el marco de una periodización histórica de la realidad social y de la profesión misma. Es así como, de la mano de los Estándares Globales para la Educación y Capacitación del Trabajo Social, formulados por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales FITS y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social AITS (Asambleas Generales de Adelaide, Australia, 2004) se asume que la profesión de Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar (FITS/AIETS, 2004).

Si bien no hay correspondencia necesaria entre la realidad fáctica que el discurso inviste simbólicamente y el discurso en sí, sí hay efectos de verdad. Es decir, se entreteteje una performatividad discursiva que constituye la realidad como producción histórica, sin que ello implique una transparencia o linealidad mecánica en la traducción del discurso a la práctica. Por ello, podemos sostener que este discurso tiene efectos prácticos en la legitimación de la formación del Trabajo Social, como función estratégica para perfilar profesionales con capacidad de agenciar cambios sociales sobre la base de saberes especializados. Parafraseando a Aguayo (2006), desde este discurso se apunta a la formación del Trabajo Social como una profesión moderna, encarnada por funcionarios y funcionarias que ejerzan una acción especializada, destinada a contribuir a la dominación racional-legal del comportamiento social.

Por ello, el acento teleológico del discurso acerca de la formación profesional no sólo naturaliza el cambio social como un indefinido imperativo ético, invisibilizando la existencia de múltiples tendencias y proyectos ético-políticos al interior del Trabajo Social, sino que lo subordina a unos saberes específicos, confiriéndoles a estos la centralidad, como soportes epistémicos de la formación y posibilitadores de los alcances socioprofesionales y disciplinares. En términos generales, tales saberes se corresponden a los cuerpos teórico-conceptuales de las ciencias sociales. Estas al ser un conjunto de constructos y reelaboraciones teórico-conceptuales, brindan al ejercicio profesional una gama de referencias epistemológicas, teóricas, conceptuales, metodológicas de acuerdo a concepciones doctrinarias, políticas y científicas inscritas en el currículo y puestas en circulación a través del desarrollo de procesos pedagógicos, culturales y políticos

en el ámbito académico institucionalmente acreditado (García Salord, 1998). En síntesis, el discurso hegemónico acerca de la formación del Trabajo Social como profesión moderna se funda en –y contribuye a– la burocratización como dominación política, toda vez que esta última se “basa en el saber formal, racional, propio de sociedades modernas” (Aguayo, 2006, p. 76).

Dado que los saberes científicos definen hegemónicamente los contenidos curriculares de la formación en trabajo social, consideramos que, sin mediaciones críticas al respecto, el cambio social que posibilitan no es otro que la modernización/colonialización de saberes, cuerpos, territorios y relaciones. Esto ha acompañado el desarrollo histórico del capitalismo como modo de organización social, política y económica. Se trata de una formación moderna que, en virtud de la colonialidad del saber, tiende a modernizar, esto es, a instalarse y reproducir la geo-corpo-política imperial-eurocéntrica donde se sostiene un modo normalizado de organización social, económica y política, en cuyo seno la diferencia es producida como subalternidad, a partir de la racialización jerarquizadora de las relaciones sociales (Quijano, 2000). Bajo estas consideraciones, el cambio social al que se refiere este discurso hegemónico acerca de la formación profesional, bien podría conducir a la reiteración de lo que formalmente pretende transformar: las relaciones asimétricas de poder consustanciales al capitalismo, la colonialidad y al patriarcado.

En este marco se naturaliza la invención del sujeto (individual y colectivo) de intervención. Vale decir que, ciertamente, se trata de una subjetividad deficitaria y receptora, pasiva de recursos materiales y simbólicos, cuya transferencia se implementa condicionadamente. Este se realiza a través de un proceso técnico desarrollado por un sujeto experto, portador de un saber especializado, que habilita y legitima su capacidad de intromisión y de ayuda profesional, mediante la asunción de roles específicos y la activación de diversos métodos de trabajo (Torres y Vélez, 2020). A través de este proceso se configura un ejercicio del Trabajo Social como tutelaje anclado al eurocentrismo, esto es, a una visión hegemonizada de futuro en la que otras epistemes y formas de ser “son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas¹. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad” (Lander 2000, 24). De acuerdo con Muñoz Arce, es sobre esta

1 Se trata de aquella visión del mundo que parece haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”. Una perspectiva portadora de la falacia de la razón emancipadora y desarrollista.

base donde tiene lugar “el imperialismo profesional”: una agencia profesional civilizadora. Esto “no es más que la transferencia de conocimientos desde una comunidad intelectual (que se auto-atribuye superioridad) hacia otra (considerada inferior o subdesarrollada), con la consiguiente adopción y sobrevaloración de los conocimientos foráneos, por el sólo hecho de haber sido transferidos por dicha comunidad intelectual, que es también reconocida como superior por aquella que es colonizada” (2015, p. 424).

He aquí un Trabajo Social plegado a la idea de occidente. Un trabajo social al servicio de “una sociedad desarrollada, industrializada, urbanizada, capitalista, secular y moderna” (Hall, 1992, p. 51). Sus referentes teleológicos apuntan a la expansión occidental, por vía de una epistemicida multiplicación de ausencias², una hegemonía soportada en elaboraciones teórico–conceptuales y metodológicas geopolíticamente construidas en favor de la expansión occidental del privilegio epistemológico, económico y político de los países colonizadores. En síntesis: un Trabajo Social para la reproducción de la dominación.

Con esta breve exposición no pretendemos afirmar la existencia de un discurso único y desconocer que en la historia del Trabajo Social y en sus manifestaciones contemporáneas existe una pluralidad de antecedentes y tendencias epistémico–políticas, pues han procurado y procuran resistir activamente a la instrumentalización del Trabajo Social como aparato de reproducción ideológica del capitalismo. Es cierto que el movimiento de reconceptualización inauguró esta actitud crítica con un espíritu latinoamericanista, que por ejemplo, ha sido continuada en clave marxista desde el Trabajo Social Crítico. Sin embargo, también es importante mencionar la presencia e incidencia cada vez más situada de los feminismos, posestructuralismos y la decolonialidad, como movimientos teórico políticos (posiblemente) emergentes en paisaje contemporáneo del Trabajo Social latinoamericano.

Pese a esto, la existencia de diversas tendencias críticas en Trabajo Social no niega la existencia de un Trabajo Social para la dominación, la resiste. Cuestionan la racionalidad y legitimidad de la tendencia dominante, mas no logran anular su prevalencia. Unas y otra coexisten como parte de un campo, donde se disputan la hegemonía de los sentidos ético-políticos y las formas concretas

2 De acuerdo con De Sousa (2006), las ausencias son experiencias sociales desperdiciadas, tornadas en inexistentes o irrelevantes por efecto de una activa producción de invisibilidad, operada desde el paradigma científico hegemónico que las convierte en alternativas no creíbles o descartables. Estas experiencias provienen de una inagotable diversidad epistemológica, que comporta un alto potencial para reinventar la emancipación.

de la acción profesional. Apostamos a sumar esfuerzos en la problematización del Trabajo Social funcional y cómplice de la dominación y por ello resulta poco sensible a los problemas estructurales. Estos esfuerzos buscan contribuir a la descolonización de la formación del Trabajo Social, a través de interrogaciones críticas hacia los marcos de referencia que sostienen estos procesos en América Latina. En este artículo, participamos en esa tarea, desde la reflexión de nuestra experiencia como docentes, a partir de la problematización de uno de los campos angulares del Trabajo Social: el Trabajo Social comunitario. Se trata de una revisión de las concepciones predominantes sobre comunidad en la formación profesional del Trabajo Social, la crítica de su carácter colonial y el planteamiento de algunas pistas, para avanzar en la dirección de descolonizar la formación profesional del Trabajo Social con comunidades.

Conceptos de comunidad predominantes en la formación profesional del trabajo social

Empezamos por reconocer que, en la tradición formativa sobre lo comunitario en el Trabajo Social, prima una racionalidad científicista moderna, que privilegia los referentes teórico-conceptuales y metodológicos sobre comunidad y sobre el Trabajo Social comunitario. Con el interés de reflexionar sobre este planteamiento, retomamos en esta parte los dos asuntos constitutivos: el concepto de comunidad y su tratamiento en el Trabajo Social y la invención del Trabajo Social comunitario.

Frente al primer asunto, empezaremos por decir que, en efecto, en la tradición científicista moderna, el concepto de comunidad se dispone como objeto de enseñanza. Al margen de si las prácticas de enseñanza se vuelcan a la transmisión acrítica o al tensionamiento de este objeto, es innegable que su curriculización le confiere centralidad en los procesos de formación profesional. Con esto se relegan o excluyen saberes, sujetos y experiencias otras sobre la comunidad y lo comunitario.

La comunidad es, por tanto, el concepto fundamental de la formación del trabajo social comunitario. En este sentido, se suele abordar la comunidad bajo diversas comprensiones conceptuales provenientes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales, siendo especialmente potente el desarrollo de la reflexión sociológica para explicar el surgimiento y trayectoria histórica de este concepto.

De ahí que se suelen retomar planteamientos de la sociología clásica europea, donde este concepto es empleado de diversas formas. Por ejemplo, para estable-

cer distinciones analíticas, tensiones o complementariedad –frente al concepto de sociedad– y programáticas alrededor de describir, explicar y jerarquizar –propiciando justificaciones y posibilidades de acción sobre– los cambios históricos en los soportes materiales y en la forma de socialidad esencial de una vida humana emancipada (Karl Marx). También en los tejidos de socialidad (Ferdinand Tonnies), los tipos de solidaridad (Emile Durkheim) o en la comprensión de la acción social desde la racionalidad propia de la modernidad, no excluyente de la relación comunitaria (Max Weber). Así mismo, en esta tradición sociológica que impregna la formación, el concepto de comunidad se sitúa en la emergencia y consolidación de lo social (De Marinis 2010a, 2010b, 2011, 2012), al ampliar la semántica comunitaria en dirección de, por un lado, estudiar a un otro generalizado comunitariamente y vinculado (Mead). O, por otro lado, camino a constituir nuevos campos, objetos y escalas de análisis social (*community studies*, Escuela de Chicago). También, en la búsqueda de explicar o defender su importancia en la estructuración funcional de la sociedad (Parsons), o con el objetivo de politizar, desde su sentido emancipador presente en la racionalidad comunicativa, filiada al mundo de la vida (Habermas), o hacia la idea de tornarlo en una cuestión central del debate entre comunitaristas y liberales.

De otro lado, si nos situamos en la formación del concepto de comunidad, desde la producción académica del Trabajo Social, identificamos dos tendencias: una historicista y otra metodologicista. La primera enfatiza en la historización del concepto del Trabajo Social comunitario, a partir de sus trayectorias en Europa y Estados Unidos. Estas se analizan como contextos geopolíticos de los que emanan, correspondientemente, el Desarrollo de la Comunidad y la Organización de la comunidad, elevados a la categoría de antecedentes directos del quehacer del Trabajo Social con comunidades en Nuestramérica³ (Ander-egg, 1998; Bonfiglio, 1982; De Robertis y Pascal, 1994). ¿Acaso en la historia nuestroamericana y su tradición rebelde no hay antecedentes del trabajo en y con comunidades?

La segunda tendencia comporta un énfasis operativo. En palabras de Eito y Gómez Quintero el concepto de comunidad, en Trabajo Social, no solo alude a uno de los tres niveles de intervención o métodos históricos de intervención profesional: trabajo social de casos, trabajo social con grupos y trabajo social con

3 La idea de Nuestramérica es una elaboración de José Martí. Opera como estrategia para unir, en un destino común, a la pluralidad de pueblos latinoamericanos en una lucha continental contra sus principales problemáticas: el imperialismo y el colonialismo. Se trata de una invocación al pensamiento propio y a la acción política enraizada en la materialidad histórica y cultural de los pueblos para la afirmación de su soberanía intelectual y política.

comunidades. También, es polisémico y multidimensional, ya que “por un lado, tendríamos una dimensión teórica o simbólica y, por el otro, una dimensión operativa, que es útil y efectiva para el Trabajo Social” (2013, 12). Constatamos entonces que, los conceptos no son definiciones nominales que sintetizan objetivamente atributos sustantivos o regularidades objetivas de un determinado fenómeno abordado desde la asepsia científica. Más bien, son constructos históricos que operan como diagramaciones estratégicas. Ellos prescriben y proscriben formas de acción en la realidad social, desde los intereses constitutivos de las ciencias (Habermas, 1984). En este sentido, la conceptualización de la comunidad, desde el Trabajo Social, obedece a necesidades prácticas del quehacer profesional, en un momento de la historia y la cultura, a partir de la confluencia entre teoría y práctica, donde la dimensión teórica –desde el análisis reflexivo de la producción de otras disciplinas– abre paso a la operativa.

Sin pretender hacer un inventario exhaustivo de la pluralidad de conceptos de comunidad en, desde y para el Trabajo Social comunitario –lo cual desborda los intereses y alcances de este trabajo–, encontramos que, en términos generales, al interior de la profesión, la comunidad se tiende a definir a partir de *una vocación práctica*. Esta, más allá de la doble significación espacial y cualitativa, identificada por de Robertis y Pascal (1994), es portadora de los siguientes rasgos: un sentido de territorialidad compartido, la existencia de vínculos tradicionales, la afirmación de modos de relación social, atravesados por universos simbólicos comunes y la presencia o construcción de intereses colectivos, alrededor de los modos de tramitar necesidades, de plantear demandas o de afrontar las problemáticas sociales emergentes del contexto social, histórico, económico y político-cultural. En estos aspectos resuenan las características tipificantes del concepto de comunidad, señaladas por Herranz y Roselló (2010): ocupación de un área geográfica; afirmación de beneficios, intereses, objetivos y necesidades en común, derivadas del compartir una misma situación socio-histórica, económica, cultural; presencia de alguna forma de organización; identidad y sentimiento de pertenencia; carácter histórico y dinámico y, por último, la existencia de referentes culturales compartidos.

Entendemos que, en virtud de esta definición operativa, con énfasis en los denominadores comunes del concepto de comunidad, no solo se identifican aspectos funcionales “que aglutinan a sus integrantes y [que] sirven de base a su organización, sus relaciones y movilización en torno a tareas comunes” (Romero y Muñoz, 2014, p. 81). También, que se constituye en un campo con doble vertiente complementaria: la de la comunidad y la de un modo específico del Trabajo Social, referido a un ámbito de integración social: el Trabajo Social comunitario.

En este marco la comunidad adquiere una triple dimensión: primero, el carácter de ser una unidad de análisis; segundo, el de constituirse en un escenario de intervención y, tercero, el de ser sujeto de la acción socio profesional. En el primer caso, asumir la comunidad como unidad de análisis, refiere entenderla como un nivel de integración social interaccionalmente constituido y dinámicamente emplazado en coordenadas sociohistóricas, culturales, económicas y geográficas –en clave de diferenciación jerarquizadora: urbano-rurales– particulares, donde acontece la vida cotidiana y emergen problemáticas resolubles mediante procesos de desarrollo. En el segundo caso, supone entender que esta unidad de análisis, paralelamente, da cuenta de un escenario –socio geográficamente delimitado– donde “aterriza” la intervención social, a través de la acción profesional planificada, en beneficio de la transformación social –superación de problemáticas y necesidades colectivas, mejoramiento de condiciones materiales, bienestar y de calidad de vida– mediante participación –de individuos y grupos– y la coordinación –de esfuerzos, recursos y acciones– con instituciones gubernamentales. En el tercer caso, en esta conceptualización operativa, se afirma la comunidad como sujeto de la acción socio profesional. Se trata de un colectivo con recursos y capacidad de aunar esfuerzos con su gobierno, para contribuir al progreso nacional y, con ello, mejorar las condiciones económicas sociales y culturales (Ander-Egg, 1974, 1989, 1998, 2004; Marchioni, 1994, 2001, 2002, 2006, 2014, 2018).

Esta triple significación de la comunidad se encuentra presente en la obra de tres de los más destacados referentes teóricos del Trabajo Social con comunidades: Ezequiel Ander-Egg, Natalio Kisnerman y, recientemente, en la obra de Marco Marchioni. Para Ander-Egg la comunidad adquiere consistencia como grupo de personas que interactúan solidariamente, habitan un espacio geográfico delimitado y comparten características comunes –conciencia, identidad, sentido de pertenencia, intereses, objetivos–.

En cuanto al segundo asunto, es decir, frente a la invención del Trabajo Social comunitario encontramos que, en su desarrollo, al ser asumido como uno de los métodos de intervención profesional, contribuye a reafirmar una concepción del Trabajo Social como una ciencia social aplicada. Esta adelanta su labor mediante métodos o modelos de intervención social basados en el conocimiento científico (Aylwin, 1999; Kisnerman, 1984). Esto, formalmente, permite superar la escisión epistemológica entre teoría y práctica (Muñoz y Vargas, 2013) y su correlato, la tensión teoricismo–pragmatismo (Zucherino y Weber Suardiaz, 2014). No obstante, vale decir que, de acuerdo con la lectura de Viscarret (2014), los métodos son rebasados por los modelos, toda vez que éstos últimos son guías para la acción profesional que ocupan un lugar intermedio entre la teorización abstracta y la

práctica concreta, a partir de la conjugación de procedimientos explicativo-comprendivos de la realidad social y procedimientos centrados en su transformación.

Por encima de la discusión sobre métodos y modelos de intervención, estimamos más potente indagar por los sustratos epistémico-políticos, que soportan la invención de la comunidad y del Trabajo Social comunitario. Como señala Peruzzaro (2018) la preocupación por establecer un método de intervención obedece al interés de definir el Trabajo Social como disciplina científica. De este modo, atiende a una exigencia externa de formalización, propia de la lógica de las ciencias, para representar teóricamente una forma de acción en el marco de la organización social capitalista y colonial. Así, instrumentalmente tiende a “reproducir la enajenación de la conciencia humana en el capital” (Peruzzano, 2018, p. 123). Con ello, el método deviene en una comprensión apriorista del objeto y la situación concreta, sobre los que recae la intervención como modo de acción profesional estandarizada, produciendo a su vez: “una homogenización de los sujetos que participan en la intervención (lo) que no permite pensar en otras alternativas a las propuestas de intervención ya instituidas (Zucherino y Weber, 2006).

Aunque en Nuestramérica la teología de la liberación, la filosofía de la liberación, la educación popular, la investigación-acción participativa y el movimiento de reconceptualización han aportado *significativamente a una definición otra de comunidad y de lo comunitario* en el continente (Duarte Hidalgo, 2016), es el desarrollismo el encuadre epistémico-político que logró hegemonizar la formación y el quehacer profesional del Trabajo Social en este campo. En este encuadre se atribuye valor estratégico a la comunidad, como motor, agente y espacialidad de las dinámicas de desarrollo anunciadas desde las Naciones Unidas. Pero, en particular, desde el informe titulado: “El progreso social mediante el desarrollo de la comunidad” (Naciones Unidas, 1955). Inscrita en esta perspectiva, se encuentra la puesta en práctica de las apuestas por el desarrollo y sus reconfiguraciones –local, humano, sostenible, entre otras–, aquello que exige el concepto de comunidad como una mediación operativa. Por tanto, en este marco, el concepto de comunidad deja de ser un sustantivo y pasa a ser un adjetivo, puesto al servicio de una idea originariamente económica. Esta muta en el campo de las ciencias sociales y de la política, hasta extenderse al imaginario social: el desarrollo como matriz discursiva donde la comunidad adquiere las características de una unidad funcional de carácter solidario: “una forma de relación social que implica simetría, equidad, inclusión, participación, cooperación y proyecto colectivo” (Sarduy y Muñoz, 2014, p. 78).

En suma, las dos tendencias –historicista y metodologicista– de la producción académica del Trabajo Social, acerca del concepto de comunidad y las invenciones

que habilitan, como dos caras de la misma moneda, descansan en el imaginario de desarrollo, como correlato colonial-capitalista. Al acudir a este tipo de conceptualizaciones de comunidad, los procesos de formación beben del universalismo propio de la colonialidad, donde se soportan las ciencias sociales y asumen que se trata de un sujeto a modernizar: una colectividad local idealizada, fácticamente existente o por construir –a través de procesos de organización, planificación, coordinación–, con potencialidades para superar su condición deficitaria –de atraso, inferioridad, subdesarrollo–, mediante una relación profesional de ayuda para su promoción y mejoramiento de condiciones de vida. Es decir, una tarea propiamente civilizadora. Con ello, paralelamente, relega o excluye saberes, sujetos y experiencias otras sobre la comunidad y lo comunitario y sus horizontes de expectativa.

A propósito del carácter colonial de las concepciones predominantes sobre comunidad en la formación profesional del Trabajo Social

Las concepciones predominantes sobre comunidad, en la formación profesional del Trabajo Social, son parte de la colonialidad. Por tanto, en ellas es posible rastrear el patrón mundial de poder mencionado por Quijano (2004). Como tal, ellas (re) producen y naturalizan jerarquías étnico raciales y sexuales; mediante ellas se reproducen relaciones de dominación epistémicas y territoriales, de explotación capitalista-patriarcal. Además, en ellas y, a través de estas concepciones, acontecen procesos de subalternización de saberes, cuerpos, experiencias y formas de vida (Quijano, 2014). A su vez, esto confluye con lo señalado por Rain y Arce, quienes desde Chile sostienen que:

El trabajo con comunidades constituye uno de los ejes metodológicos con mayor trayectoria e influencia en el trabajo social latinoamericano. Sin embargo, la literatura académica que orienta la formación de trabajadores sociales y otros profesionales dedicados a la intervención social comunitaria en la actualidad suele plantearse desde un lugar de enunciación mal llamado ‘occidental’, heredero de la producción académica europea y anglo-americana. Si bien algunas metodologías de intervención comunitaria propuestas por dichas escuelas responden a ideales críticos y emancipadores, la mayoría de los procesos enunciados bajo el rótulo de intervención comunitaria hoy, especialmente en Chile, han sido colonizados de manera más o menos explícita por la lógica neoliberal. (2017, p. 319)

Así pues, dichas concepciones reposan en una visión eurocéntrica de la historia del Trabajo Social comunitario. Según esta visión, no ha habido ni hay aportes significativos de los pueblos de África, Asia o Nuestramérica –los pueblos

del sur global– a la construcción del quehacer profesional, en relación con los saberes y prácticas acerca de lo comunitario. De ahí que los antecedentes europeos y norteamericanos operan como universalizaciones que absolutizan la historia del Trabajo Social comunitario, confiriéndonos el estatus de derivaciones o relocalizaciones, desprovistas de trayectorias históricas propias. Con ello, encontramos que se reproducen efectos ideológicos homogeneizantes y de deshistorización, soslayando sujetos, saberes y contextos locales sobre la comunidad y lo comunitario, de modo que multiplican ausencias (De Sousa, 2006). Estas, luego, se reintegran en condición de subalternidades, comunidades y territorios a rescatar: destinatarios de una ayuda sociopolítica –la agenda desarrollista–, planteada en términos de mediación tecno-profesional para su inclusión social, política y económica. ¿Acaso en la historia latinoamericana no hay experiencias comunitarias suficientes para nutrir una reflexión situada sobre el Trabajo Social comunitario?, ¿qué registros tenemos de esas experiencias en nuestra formación?, ¿qué preguntas y aportes hacen al Trabajo Social?

A partir de lo anterior, entendemos que la invención colonial de la alteridad, como una subjetividad carenciada, cumple dos fines. Por un lado, justifica una plétora de saberes especializados que diagraman la existencia y el funcionamiento de una arquitectura institucional –de la que el Trabajo Social comunitario es parte activa–. Por otro lado, también confiere opacidad a aquello que la produce como ausencia, garantizando su reproducción. En otras palabras, pasa por alto que la producción de ausencias se efectúa por la imbricación de sistemas de opresión de raza, clase, género y heterosexualidad, disparando múltiples procesos de exclusión social, mediante políticas, procedimientos institucionales y valoraciones culturales al servicio del capitalismo, la colonialidad y el patriarcado. Con esto se oculta que la existencia de vidas precarizadas no es una distorsión de los sistemas de opresión capitalista, colonial y patriarcal, sino su propio fundamento. Es decir, la invención colonial de la alteridad como subjetividad efectivamente carenciada surge por y para que existan el capitalismo, la colonialidad y el heteropatriarcado.

Ahora bien, el carácter colonial de las concepciones predominantes acerca de comunidad, en la formación profesional del Trabajo Social, confiere legibilidad a las comunidades desde un interés técnico-instrumental. Se trata de diagramas estratégicos al servicio de la dominación, que uniforman y deshistorizan a las comunidades a la luz de lecturas prefabricadas, legitimando o priorizando abordajes metodológicos. De ahí que, en los procesos de formación profesional, se recurra a referentes teóricos para comprender la comunidad como una “dimensión y ámbito de la intervención comunitaria” (Marchioni, 40); además de

enfaticar, operativamente, en características tipificantes, factores estructurales o denominadores comunes de su funcionamiento, tales como el territorio, la población, las demandas, los intereses comunes, el sentido de pertenencia, las trayectorias históricas, los referentes culturales y los recursos.

Estas características tipificantes se entienden como ejes que aglutinan y subyacen en la constitución y el dinamismo de una comunidad. En tal caso, contribuyen a posicionar un concepto de comunidad que homogeniza de forma apodíctica o convincente estos ejes; mismos que, de igual modo, entran a soportar y expresar lo común como unidad interna. En otras palabras, se trata de aquello que es socialmente compartido a un nivel tal que permite la definición, por agregación, de una identidad colectiva no exenta de divergencias. En todo caso, definir así a una comunidad conduce a favorecer y exaltar generalizaciones. De modo que, la universalización teórica-conceptual sobre comunidad no solo describe un nivel de la realidad socialmente territorializado y fechado, sino que contribuye de forma activa en su co-creación. Con esto, la intervención profesional centra la atención en la identidad colectiva. Por esto,

la dirección de la intervención se orienta hacia la cuestión de la identidad como un elemento articulador de la problemática de la integración. Así, la identidad desde la perspectiva social se expresa En forma contextual, o sea, se inscribe en un escenario que tiene una serie de connotaciones: es territorial, lingüística, familiar, histórica, religiosa, etcétera. (Carballeda, 2002, p. 106)

Entendemos que ello inaugura posibilidades de alta relevancia para constituir, políticamente, una identidad colectiva, un nosotros “la comunidad”. Pero lo hace asumiendo el discurso del desarrollo como orientación teleológica universal y recurre, para ello, al uso de conceptos binarios y jerarquizadores, por ejemplo: barbarie-civilización, tradición-modernidad, masculino-femenino, comunidad-sociedad, mito-ciencia. Todo esto opera en desmedro del reconocimiento situado de la diversidad de sujetos, saberes y experiencias concretas de subordinación, en el marco de relaciones opresivas. Es más, se podría afirmar que el conocimiento de saberes otros –por ejemplo, ancestrales, afrocolombianos o campesinos– poco aparece en los currículos de formación.

En efecto, en nombre del desarrollo se configura una acción tecnoprofesional, que coloniza y mantiene intacto el núcleo de la injusticia social. En términos generales, se encuentra que el desarrollo opera como uno de los discursos de mayor penetración y significatividad, en la configuración y realización de la acción profesional del Trabajo Social comunitario. No obstante, es necesario advertir

que, dada la heterogeneidad de posturas teórico-políticas y el continuo devenir históricosocial, el desarrollo adquiere un carácter polisémico y dinámico, abierto y en constante tensión. De modo que, se trata de un discurso polifónico, en cuyo seno coexisten conflictivamente diversas categorías teórico-conceptuales y metodológicas, así como apuestas políticas alrededor del bien común. Pese a ello, hay un aspecto transversal que subyace en cada concepción del desarrollo, desde la perspectiva clásica, oficial-dominante (Schumpeter, Rostow, Truman), a las concepciones alternativas (Max Neef, Sen, Wilches Chaux, entre otros). Es decir, una poderosa dimensión axiológica constituyente y expresiva de un horizonte de eticidad y politicidad donde se deposita una imagen de la esperanza colectiva. Esperanza que hoy es la apuesta político-económica e ideológica del capitalismo en su proceso de dominación social y de acumulación de poder a escala global.

Así pues, a partir del desarrollo como contexto discursivo de producción de sentido, el término comunidad es hegemonizado y deviene en escenario, campo de recursos, potencia autogestionaria y de coordinación del cambio planificado, desde y para lo local. Sin, embargo, es funcional y actúa como soporte de la construcción de una forma de Estado nacional moderno, donde la comunidad se subordina teleológicamente al desarrollo, bajo orientaciones del “saber experto”. Es decir, un saber experto, direccionado hacia el mejoramiento material, de infraestructura, además de la adopción comunitaria de un estilo de vida occidentalizado y la acogida de la democracia como mecanismo electoral. Si bien, estos aspectos se connotan como formas concretas de materialización de derechos –luchados históricamente por diversos grupos– a través de los mismos la comunidad se torna en una dócil aliada del Estado y del sector empresarial, para materializarlos mediante el desarrollo, obliterando así las discrepancias y conflictos.

Ahora bien, al seguir el planteamiento de Fonet-Betancourt (2006), registramos aquí la preeminencia del abstraccionismo conceptual. Se trata de una práctica epistémica insensible ante saberes contingentes, de una pluralidad de contextualidades que:

no nos hablan únicamente del lugar o sitio donde se encuentra la gente, sino también de la experiencia que hace –tanto en sentido activo de lo que ‘pone en obra’ como en el pasivo de lo que le sucede– en sus respectivos contextos; o sea que nos informan también sobre la disposición en que se está en un contexto, sobre el estado en que se está en él y, consecuentemente, sobre la valoración del mismo. (Fonet- Betancourt, 2006, p. 32)

Con ello, se suprime el análisis y la praxis política acerca de las relaciones de poder dentro y fuera de la definición de comunidad. En efecto, la ausencia

de problematización de los sistemas de opresión sugiere, paralelamente, que “la comunidad” es ajena al capitalismo, la colonialidad, el patriarcado y el adultocentrismo. Además, que en ella la pluralidad humana es, o debe ser, muy limitada, tanto como los conflictos, en función de consolidar consensos alrededor de propósitos, intereses, necesidades, demandas o aspiraciones comunes. De ahí que se aplanen las diversidades. No obstante, como advierten Restrepo y Rojas “la formación de identidades colectivas no supone proyectos políticos alternativos o algún tipo de cuestionamiento al poder” (2010, p. 112).

Al mismo tiempo, estimamos que lo anterior equivale a rehuir al reconocimiento de que el plegamiento de los sistemas de opresión niega la alteridad, situándola en la zona del no ser (Fanon, 1974). Esta opera y se expresa como campo de fuerzas donde se estratifica la existencia humana, produciendo múltiples capas de subalternidad, en virtud del entrecruzamiento de clase, sexo-género, raza y generación. A nuestro juicio, ni el concepto, ni la materialidad de una comunidad, escapan a la estructura de distribución desigual del poder y sus mecanismos de clasificación que operan –o pueden hacerlo– en provecho de la exclusión social, política y económica. Por dentro y por fuera de una comunidad se producen exclusiones, a partir del enclasmamiento, la racialización, la generización y la infantilización de cuerpos, saberes, afectos, prácticas y territorios.

Más que ocultar las tensiones al interior de una comunidad es preciso objetivarlas como ejes de conflictividad. Y, con ello, situarlas en un horizonte de dialogicidad, referido a la desnaturalización de las jerarquías, desde el propio espacio-tiempo y marco de relaciones de fuerza donde se despliegan “experiencias concretas que hace la gente en sus respectivos proyectos de vivir con dignidad” (Fornet Betancourt, 2006, p. 31). Desde este ángulo, no solo se hace legible y visible un sistema de injusticia que desprecia la condición humana encarnada, sino que se captan experiencias concretas de subordinación y de resistencia a la continua precarización, asegurando privilegios mediante dinámicas de explotación/ dominación.

Más aún, por vía de la experiencia en Nuestramérica, abrimos paso a los saberes sometidos, los saberes de quienes, en virtud de una clasificación social operada por el género, la raza y la cultura, han padecido y resistido, desde sus cuerpos, la explotación y la dominación. También, abrimos paso a nuestros saberes, esos que emergen de la reflexión acerca de la labor como educadores en el campo del Trabajo Social. Son estas reflexiones las que compartimos a continuación, dirigidas a ampliar los marcos de referencia de la formación profesional del Trabajo Social, en relación con el concepto de comunidad y el quehacer profesional en y con comunidades.

Aprendizajes desde la experiencia: potenciar lo diverso en lo común y formar desde los márgenes

Avanzar en dirección de descolonizar la formación profesional del Trabajo Social con comunidades exige afrontar un triple reto. Primero, afirmarla en una perspectiva Otra; segundo, suspender los apriorismos teórico-conceptuales y metodológicos, asentados en los conceptos hegemónicos de comunidad y, tercero, poner en diálogo situado la formación profesional con diversas formas alternativas de conocer y de actuar, que desde lo comunitario alimentan las luchas sociales por la liberación de todas las manifestaciones de la vida y de lo vivo.

En primer término, descolonizar la formación profesional del trabajo social no equivale a operar un cambio del repertorio temático para curricularizar saberes otros tornándolos en nuevos objetos de enseñanza. Es necesario emplazar la formación profesional en una perspectiva Otra, permitiendo comprender que no se trata solo de una negociación simbólica –didactizada– alrededor de elementos gnoseológicos o epistemológicos. Elementos, a su vez, proyectados como orientaciones teleológico-metodológicas de un quehacer profesional competente y eficaz a las exigencias del mundo del trabajo, propias de la sociedad neoliberal. La perspectiva Otra a la que nos referimos es aquella que Montero (Citada por Lander, 2000) caracteriza como un paradigma latinoamericano emergente, nutrido por la teología de la liberación, la filosofía de la liberación y los aportes de Freire y Orlando Fals Borda (entre otros). Estas ideas articuladoras destacan el protagonismo de la comunidad, la participación y el saber popular, como productos constitutivos de una episteme de relación, además de la centralidad de la liberación a través de la praxis colectiva y la desnaturalización y movilización de la conciencia. También, la redefinición del rol de investigador-educador y la horizontalización de las relaciones, en el marco de procesos de construcción de conocimiento crítico y transformación de la realidad social. Asimismo, el carácter histórico indeterminado, relativo e inacabado del conocimiento y la pluralidad epistémica emergente de la multiplicidad de voces, de mundos de vida, de la revisión de métodos y del reconocimiento de modos alternativos de hacer-conocer en y desde las tensiones de dominación-resistencia presentes en la zona del no ser.

Desde esta comprensión, asumimos que la formación es parte del cultivo y cuidado de la vida en y desde lo concreto, con un carácter nosótrico y corazonado (Guerrero, 2010) volcado a la liberación. No obedece a la lógica de transmisión de un código disciplinar universal y deshistorizado, sino a un posicionamiento ético-político, comprometido con la ampliación de las posibilidades para tras-

formar la realidad social, en dirección de vivir digna y bellamente en y desde las propias coordenadas histórico-culturales y político-económicas. Es decir, una formación cuya comprensión ontológica y antropológica reclama centrar la atención en el cuerpo, los colectivos y los territorios. Al mismo tiempo, entendemos que unos y otros, con materialidades existenciales y constructos sociohistóricos mutables, contienen, procesan, expresan y transforman experiencialmente saberes, sensibilidades y prácticas desplegadas de manera estética, en un marco de relaciones de poder consigo mismo-misma, con los otros, las otras y lo otro.

Más aún, esto se puede notar en una formación profesional dirigida a reconocer y problematizar el plegamiento de los sistemas de opresión vinculado a nuestros cuerpos. Una formación que es interpelada e interpela la distribución desigual del poder, mediante la cual se producen dinámicas sociales de exclusión y discriminación. Una formación que cuestiona su ejercicio, su tolerancia y su padecimiento. De ahí que, para interrogar sensiblemente la realidad social, es fundamental interrogarnos desde el cuerpo que somos, toda vez que no hay experiencia por fuera del cuerpo, sino gracias a él. De hecho, conviene entonces interrogar ¿dónde y de qué modo se han inscrito nuestros cuerpos en la vida social y comunitaria?, ¿qué efectos prácticos y sensibles se derivan de dicha inscripción?, ¿qué hemos hecho con –o frente a– dichos efectos?

La existencia sociohistórica se hace carne, vive las relaciones de poder junto a otros cuerpos y ocurre en una materialidad concreta que también es producida-objetivada sociohistóricamente por relaciones de poder: nos referimos al territorio. Más que una disposición físico-natural del espacio geográfico, el territorio es una síntesis dinámica de una ecología humana espacializada, cuyas interacciones trazan una topografía del poder y de la conflictividad, un mapa complejo e inestable de realidades sociopolíticas y culturales de duración indeterminada (Fals Borda, 2000).

De acuerdo con lo anterior, es pertinente reconocer que el territorio es una realidad sociocultural histórica concreta, no neutral. Pues está atravesada por relaciones sociales de dominación-resistencia, marginación, exclusión-inclusión, actualmente circunscritas en la lógica de dominación-explotación capitalista, colonial y patriarcal. Así, a esta le benefician las situaciones de desigualdad social y regional. En perspectiva de alterar la hegemonización de los territorios apostamos por una biopoética del espacio. Es decir, por la intensificación de la capacidad generativa de co-crear significaciones y prácticas políticas alterativas, situadas en lo local, para avanzar en la co-construcción de geografías políticas alternas, de autonomía administrativa, de nuevas formas de gobierno y de de-

mocracia participativa en perspectiva de soberanía popular. Es pues, una clara referencia a lo que Fals Borda denominó endogénesis contextual.

Por otra parte, a efectos de suspender los apriorismos teórico-conceptuales y metodológicos asentados en los conceptos hegemónicos de comunidad, es preciso prescindir de referencias conceptuales que predefinan eurocentricamente a una comunidad. También, de efectos ideológicos legitimadores, sobre la base de imágenes romantizadas que la enuncian como bloque de subjetividad, contexto de relaciones armónicas, escenario de desarrollo o motor de cambios sociales en sentido progresista. Con esto, se brinda una apertura para conocer, en contexto histórico-social, aquella construcción social particular denominada comunidad. Se entiende, pues, que por comunidad se refiere a una categoría con la necesidad de llenar del sentido, debido a la historicidad de las relaciones que la hacen o no posible. De modo que, ésta antes que un constructo conceptual se afirma como una construcción social singular y conflictiva, definida en función de sus usos sociales. De ahí que la dimensión metodológico-operativa del Trabajo Social comunitario resulta ser una contingencia culturalmente negociada con –y problematizadora del– acervo de saber disciplinar-profesional. Nada de lo expuesto hasta aquí propone el abandono de conceptos o la renuncia al saber profesional-disciplinar. Muy por el contrario, se pretende la inclusión o subsunción primaria y comprometida de las categorías al contexto, como potencia para la constitución de referencias de acción, de estrategias y dispositivos operacionales, que expresan formas y modalidades de una actuación profesional comprometida con las luchas sociales por la liberación.

En consecuencia con esto, reconocemos la necesidad de establecer un diálogo profundo con formas de vida y reivindicaciones impulsadas por movimientos sociales y organizaciones comunales, juveniles, campesinas, indígenas, afrodescendientes, populares, de víctimas, ambientales y feministas norteamericanas. Lo anterior, contemplando las luchas que han sostenido durante las últimas décadas, para afirmarse en contra del neoliberalismo, el patriarcado, los extrativismos y la colonialidad, en un contexto de crisis civilizatoria. Al referir aquí a tales saberes, aludimos a:

un saber local, un saber regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean, por la reaparición de esos saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados, se hace la crítica. (Tarrío et al. 2004, p. 61)

Este saber es plural y comporta un potencial para la ampliación de los horizontes y prácticas de formación profesional, de la mano del pensamiento crítico

nuestroamericano. Se trata de sentipensar la formación profesional en clave intercultural. Esto supone diversidad, diferencia, diálogo, contraste y praxis territorializada, en un marco de apertura sensible tanto a las certezas locales, como a la indefinición e incluso la contradicción, más allá de la cultura de las evidencias (Fornet-Betancourt, 2006).

Bajo estas comprensiones la formación exige un diálogo interepistémico, que vincula cuerpos, territorialidades y acciones comprometidas, para problematizar y transformar la realidad social desde lo local y descentrar los referentes axiales que definen la profesión como “reguladora de contradicciones” (Portugal y Carranco, 2015). Además, para repensar así la formación sobre el Trabajo Social comunitario o el Trabajo Social con comunidad; dos formas que hemos venido acuñando, en la historia reciente, para nombrar lo que en la historia de la profesión ha sido uno de los métodos tradicionales: el llamado método de Trabajo Social comunitario.

Pues bien, siguiendo esta perspectiva de distanciarnos de pensar la acción profesional con comunidades como un método previamente establecido. Y, también, de la formación en comunidad con la enseñanza y transmisión de dicho método o de la enseñanza de sus conceptos, finalidades, procesos y procedimientos disciplinar o académicamente estructurados, para aplicarlos en diversos contextos geográficos, sociales o políticos. Por lo anterior, hemos venido acuñando otra forma de enseñanza y de aprendizaje. Provisionalmente, la llamaremos *formar en y para el Trabajo Social comunitario desde los márgenes*.⁴ Márgenes que entendemos como espacialidades fronterizas, donde se sitúan sujetos colectivos, procesos y apuestas alternativas - alterativas, que coexisten y plantean cuestionamientos críticos y propuestas ante las lógicas hegemónicas del quehacer académico, en un ejercicio de resistencia y tensionalidad creativa, alrededor de tres relaciones fundamentales: sociedad-universidad, saber-conocimiento y teoría-práctica. Márgenes que también entendemos como la lectura contextualizada de los saberes producidos desde abajo y desde fuera de la academia y de las ciencias. Márgenes que también nos hablan de las resistencias a la burocracia de la academia, que la rutiniza, empobrece y la coopta. Márgenes cuestionadores de los acomodamientos y funcionalidades que hoy agobian la educación superior y, además, problematizan nuestras actuales prácticas de formación en comunidad y promueven la discusión sobre ellas. Márgenes que nos interpelan

4 Utilizamos la metáfora propuesta por el profesor Alfonso Torres Carrillo al hablar de investigar desde los márgenes de las ciencias sociales.

a avanzar en una posible reestructuración de la formación en el Trabajo Social comunitario llamados a gestar.

Precisamente, en esa línea, compartimos en esta última parte algunas reflexiones que hemos elaborado, a partir de nuestras propias experiencias como profesores/acompañantes de las prácticas académicas en comunidad, adelantadas en un programa de Trabajo Social del país. Sabemos que son reflexiones con la necesidad de continuar un trabajo teórico y políticamente, para contribuir con iniciativas que, en el mismo sentido, se adelantan en otras escuelas de formación. Son reflexiones que comparten algo de saberes, intuiciones y preguntas situadas. Estas se encuentran, a continuación, organizadas en tres ejes, luego de los cuales mencionamos algunas anécdotas acerca de las prácticas académicas que registran algunos de estos sentipensares.

a. Educar para una lectura del mundo y una toma de conciencia de lo comunitario.

En el contexto contemporáneo, nos hemos preguntado ¿qué de particular tiene formar profesionales –trabajadores sociales– para actuar en lo comunitario? Para responder este interrogante era preciso recordar, con Freire, que la educación es un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad y una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra (1997). Por ello, asumimos, con este gran pedagogo latinoamericano, que enseñar y formar para el trabajo comunitario, –por ejemplo, aquello adelantado con nuestros estudiantes en el municipio de Soacha o en localidades y territorios de la ciudad de Bogotá– requería una experiencia formativa donde profesor/a y estudiantes pudiéramos comprender, críticamente, nuestro mundo, nuestro país, nuestros municipios, nuestras localidades y nuestros barrios populares. Si bien en el trabajo comunitario el diagnóstico es nuestro punto de partida para intervenir, lo cierto es que hablábamos acá de una lectura comprometida con la transformación social. Más allá de que sea útil para intervenir, se trata, además, de una lectura para que, como trabajadores sociales, pudiéramos actuar con la intención de transformarlo. Además, que alrededor de dicha acción y reflexión dialógica nosotros mismos nos transformáramos como sujetos y como academia. En otras palabras, comprendimos que transformar el mundo no es posible si no nos transformamos nosotros mismos. Este ha sido el sentido y el forcejeo en la formación y en la intervención en lo comunitario. Para ello, hemos debido renunciar a pensar lo comunitario, como feudo del Trabajo Social. Por tanto, hemos concebido pensar lo comunitario como una forma de aproximarnos a comprender el mundo, como una forma de actuar en el mundo.

b. Educar en medio y de frente a la burocracia académica

Esta significó una segunda tensión. Es decir, entender las dificultades de acompañar a las comunidades y sus organizaciones desde la academia, más aún si se trata de grupos u organizaciones de larga trayectoria comunitaria y banderas de luchas histórica y políticamente configuradas. Asimismo, entender que tampoco es fácil formar a quienes les acompañen. Más allá de nuestras concepciones y opciones teóricas, nos enfrentamos a los fines, estructuras y ritmos de la burocracia académica y eurocéntrica, en tiempos neoliberales, que en ocasiones limitan e impregnan el acompañamiento. Nos enfrentamos también a los sueños, aspiraciones y temores de nuestros/as estudiantes sobre lo comunitario. Entendimos que se trata de un trabajo arduo, con tareas que obligan a los profesionales a comprender el papel de la educación y de las profesiones en contextos y procesos comunitarios, más allá de lo institucional. También, exige estar a la altura del momento histórico del contexto, de los sujetos y del grado de consolidación y reivindicaciones que se tejen situadamente. Esto significaba forcejear –en la dinámica cotidiana y en el horizonte de sentido– con el peligro de la tendencia homogenizante y mercantilista de la educación superior, que viene recorriendo a América Latina y se adapta en nuestras escuelas: asumir de otro modo sus estándares, competencias, cuadrículas formativas, roles formateados, perfiles impuestos, tiempos escindidos e intereses foráneos.

A partir del trabajo que venimos moviendo nos dimos cuenta que era necesario ubicar el sentido de la experiencia formativa. En ese caso, se trataba de volver con nuevos ojos sobre los aportes foráneos de euro-norteamericanos, sobre los propios de Nuestramérica y sobre los nuestros como comunidades, como docentes y como estudiantes. Se trataba de visitar las propuestas educativas desarrolladas por autores como Paulo Freire, o la propuesta de investigación acción participación del maestro Orlando Fals Borda o la de las pedagogías decoloniales de Catherine Walsh. Se trataba de aprender, desaprender y reaprender, críticamente, y desde nuestros entornos lo que allí resultará fundamental.

Si bien nuestras prácticas se adelantan ancladas en currículos formativos propios de la academia y responden a sus objetivos, entendimos que para lograr los objetivos formativos era necesario remar contracorriente. Se trataba, por tanto, de promover prácticas de enseñanza y aprendizajes desde abajo y no desde afuera. Experiencias donde se hiciera evidente nuestra opción de trabajar más allá de los márgenes del proyecto, del currículo; más allá de los márgenes de lo académico, de lo profesional, disciplinar e incluso de las ciencias sociales. Es decir, no se trataba de seguir formando para “ir a trabajar con la comunidad”,

de asumirla como “objeto de intervención”, para buscar que nuestros estudiantes “aplicaran la teoría aprendida” en las aulas. Más bien, se trata de una apuesta de trabajo insubordinada, que se pliega a las luchas y reivindicaciones propias de los subordinados, los sobrevivientes.

A modo de ilustración, en una experiencia de acompañamiento a víctimas de la violencia sociopolítica en Soacha y en otra de acompañamiento a jóvenes de uno de los sectores subalternos de Bogotá, avanzamos en producir, conjuntamente, conocimientos que permitieran a unas y otros comprender y encontrar sentido a sus condiciones y experiencias de vida. Se trata de comprender y favorecer la comprensión del contexto y los sistemas de opresión donde se producen esas condiciones y experiencias, pero, sobretodo, identificar –y acompañar– las estrategias de existencia, resistencia y re-existencia de sujetos y comunidades para enfrentar y transformar su mundo. Es decir, cada vez nos acercamos más a los problemas sociales desde una corriente de pensamiento propia del “paradigma emancipatorio”, pues, en términos generales, asumimos que nuestras prácticas académicas tenían una clara intencionalidad política, con el fin de fortalecer en estos grupos sociales capacidades que generen cambios sociales.

Allí entendimos que se trataba de desnudar y denunciar la miseria que producen, reproducen y mantienen los sistemas de opresión, en lo micro de la vida comunitaria y en el todo societal. Así, ubicamos el sentido ético-político de nuestra praxis formativa como un rasgo distintivo de ese acercamiento a lo comunitario, que nos alejaba de pensar la formación para el Trabajo Social comunitario como una materia, como un proyecto, como un requisito, como un deber meramente curricular. Se trataba de formar para trabajar con y al lado de los ninguneados o condenados de la tierra, como los llama Franz Fanon y aportar, desde allí, a sus procesos de organización, de participación y de incidencia. Como también a sus exigencias, visibilizando asuntos que no siempre veíamos con nuestras miradas colonizadas y que reclamaban menos tutelajes, sutilezas o imposiciones ancladas en la caridad, la expertez o la burocracia. Además, que iban más allá para poner en cuestión sistemas de dominación capitalista, patriarcal, política o colonial o sus intersecciones. De igual forma, al reconocer que lo comunitario no era patrimonio exclusivo de ninguna disciplina social, la opción para trabajar desde el margen cobraba mayor sentido y validez, pues se hacía la fisura entre las disciplinas y entre éstas y las comunidades, en la comprensión y transformación de lo comunitario, en la revalorización de los saberes y la dialogicidad de y en las relaciones y opciones.

c. Educar para transformar las comunidades, transformándonos nosotros mismos

Con el maestro Orlando Fals Borda, entendíamos que la práctica (académica y profesional) era un ejercicio de vida y para la vida. Además, que la academia necesitaba estar absolutamente comprometida con la sociedad y con lo comunitario. También, que uno de nuestros más preciados aportes requería ser una intensa reflexión crítica acerca de las condiciones de existencia y resistencia de las poblaciones y las comunidades, con énfasis en sus formas de ser. Al mismo tiempo entendimos que la formación y la investigación eran transformadoras; de lo contrario, no eran formación ni tampoco investigación. Aunque de manera algo irreflexiva en sus inicios, empezamos a comprender, a profundizar y a contextualizar el extenso legado de la IAP al mundo académico y, especialmente, al Trabajo Social con comunidades. Empezamos a reconocer que esta forma de hacer Trabajo Social comunitario nos exigía, pero a la vez nos permitía recuperar la unidad dialéctica entre la teoría –hasta ese momento alejada de los actores sociales– y la praxis, en diálogo con las experiencias propias y con la conflictividad de lo social. Una clave de acción siempre presente en el Trabajo Social. Indudablemente, su incorporación decisiva y uso cotidiano nos llevó a aprendizajes enormemente significativos, haciendo de la investigación de y en las prácticas comunitarias una constante acción creadora, tanto para nosotros como academia, como escuela, como estudiantes y docentes e investigadores, como para las comunidades, las organizaciones y familias con quienes trabajamos y acompañamos. Una acción que nos llevó a reconocernos y reconocerlos como actores sociales. Siguiendo la reflexión de Hall (1992), encontrábamos esa forma colectiva de producir y movilizar el conocimiento para entender y enfrentar aquello que concibe la vida nuestra y de las comunidades de forma profundamente anti-humana.

Para Paulo Freire (1997) la palabra verdadera es aquella que transforma el mundo y la verdadera educación es aquella que hace a los hombres y mujeres partícipes de esa transformación. Podríamos decir, con él, que la verdadera educación en y sobre lo comunitario, como campo de reflexión y de acción, es aquella que también transforma a la comunidad y a los sujetos. Pero, es preciso recordarlo como lo advierte Freire, cuando se haya optado intensamente por una educación para la libertad. Entendimos que este es uno de los retos a los que se enfrenta la Universidad, en su labor de formar profesionales de las ciencias sociales, en general, y del Trabajo Social, en particular, para ser parte activa de prácticas de vida, de (re) existencia, re-insurgencia y de resistencia de las comunidades. Esta era la opción de nuestro trabajo, aún en medio de una profunda desigualdad, de un arraigado irrespeto cultural y de un conflicto armado de larga duración, que afecta nuestras comunidades.

Para cerrar queremos compartir dos anécdotas de este caminar. Hace algunos años empezamos a trabajar procesos de práctica profesional de nuestros estudiantes de séptimo y octavo semestre, con una organización juvenil de hip hop, de base comunitaria en la ciudad de Bogotá. Esta nos convocaba a “apoyar su ‘trabajo interno’ pues los fundadores y líderes necesitaban salir a buscar recursos para sostenerse”. Luego de una rica y poderosa experiencia de cerca de treinta años de trabajo comunitario, los recursos escaseaban y hacían del futuro un escenario crítico para la organización. En un ejercicio de diálogo de saberes e intereses, adelantamos conjuntamente una lectura crítica de las dinámicas de la organización juvenil y entendimos que la misma situación atravesaban otras organizaciones de jóvenes no solo de la localidad sino de la ciudad. Ciertamente, en las últimas décadas las organizaciones, grupos y redes juveniles se veían enfrentadas a competir entre sí por los pocos recursos que ofertaba el Estado, bajo la figura de convocatorias de apoyo a iniciativas juveniles, cortoplacistas y compensatorias. En tal sentido, además de responder al fortalecimiento interno, conjuntamente nos pensamos un trabajo alrededor del movimiento juvenil –y del hip hop que interesaba a la organización– en la localidad. Era necesario problematizar, colectivamente, esta situación y construir otras salidas, otras formas de interlocución y de relación entre los jóvenes y sus organizaciones, y entre las organizaciones juveniles con el Estado. Además, no era posible seguir mendigando los pocos recursos, pero, al aceptar la pobreza de estas respuestas del Estado a las demandas de los jóvenes y sus organizaciones, se participaba, irreflexivamente, de un quiebre de las relaciones y solidaridades históricamente construidas de esta organización con las otras organizaciones y agrupaciones juveniles de la localidad. Dichas articulaciones y trabajo colectivo era necesario reparar. Así, durante cerca de ocho años hemos venido conociendo y aprendiendo, en profundidad, la historia, la dinámica y las apuestas que acumulaban la organización acerca del hip hop. Nos hemos conectado con ellas, con sus líricas o sus estéticas musicales y culturales; hemos hecho de ellas nuestra propia apuesta académica y estética. Esto nos ha permitido no trabajar con ellos, sino ser parte de, en un ejercicio dialógico de aprendizaje e incidencia juvenil en lo local (Mellizo y Cruz, 2017).

Algo similar nos ocurrió en Soacha, uno de los municipios cercanos a Bogotá. Este se ha considerado, en el imaginario de los medios de comunicación, como una “bomba social”, pues la violencia socio política y social es compleja. Soacha ha sido receptor de sucesivas olas de población desplazada que, desde los años ochenta, los noventa del siglo anterior y lo que ha corrido del nuevo siglo, se han instalado allí, aun cuando la oferta de servicios públicos sea altamente insuficiente. A la presencia de desmovilizados y reinsertados de las guerrillas y

los paramilitares –producto de cuestionados procesos de paz adelantados en el país–, se suma el accionar del microtráfico de drogas y de la delincuencia organizada. Las dinámicas de estos grupos no solamente azaran la vida cotidiana de sus pobladores, sino que también son responsables del reclutamiento de jóvenes y de hechos de desaparición forzada (Mellizo, 2014). Pero más aún, desde el año 2015, Soacha se ha convertido también en receptora de población migrante venezolana: jóvenes, parejas y familias recién constituidas se han instalado en el municipio, buscando reconstruir sus vidas.

Allí, establecimos contacto con una egresada, para adelantar un ejercicio de campo con estudiantes de los cursos de comunidad y derechos humanos del programa. Se trataba de una organización oficial de derechos humanos donde ella era profesional. Si bien queríamos que nuestros estudiantes tuvieran su primera experiencia de inserción en la comunidad y, por ello, actuamos modestos y tímidos en nuestros objetivos formativos, lo cierto es que nos vimos enfrentados a un reto mayor. La organización solicitó apoyo para adelantar un ejercicio de acompañamiento en derechos a niños y niñas durante ese semestre. Esta demanda nos interpelaba a ir más allá de pensar la experiencia, centrada exclusivamente en su dimensión formativa. Así, nos lanzaba el reto de aportar a un proceso que permitiera colectiva, participativa, pedagógica e interculturalmente ser parte de las respuestas que la organización pudiera construir con y para niños, niñas y jóvenes migrantes y desplazados recientemente instalados en el municipio. La acogida, el compromiso y la respuesta que tuvo este desafío, en gran parte de nuestras estudiantes, nos mostró la pobreza de las apuestas iniciales en dicho contexto y la convicción de creer mucho más deliberadamente en ellas y en sus aprendizajes, además de ir más allá de lo posible.

En términos generales, y para finalizar, el artículo propone un –otro– desafío a nuestra profesión: fortalecer las reflexiones y prácticas que jalonan la construcción de una formación sobre el trabajo social comunitario, comprometido con acompañar la reescritura de la historia y las esperanzas de nuestras comunidades desde abajo, además de ser testigo y permitir o posibilitar la reconstrucción de la memoria de sus luchas y sus utopías. En decir, una formación no autorizada a pasar al olvido la página de la historia de la desigualdad, de las opresiones y de los crímenes que enfrentan las comunidades y colectivos en nuestra región. También, una formación que nos permita, en esencia, una construcción de una subjetividad colectiva crítica, portadora de una ciudadanía no manipulada ni vaciada de contenido crítico. Finalmente, una formación para seguir haciendo explícito nuestro compromiso ético contra la injusticia y la impunidad.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, C. (2006). *Las profesiones modernas. Dilema del conocimiento y el poder*. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Ander-Egg, E. (1978). *Metodología y practica del desarrollo de la comunidad*. Hvmnitas,
- Ander Egg, E. (1984). *Introducción al trabajo social*. Lumen/Hvmanitas.
- Ander Egg, E. (1998). *Metodología y Práctica del desarrollo de la Comunidad*. Editorial El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Libro I. Grupo Editorial Lumen.
- Aylwin, N. (1999). Identidad e historia profesional. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 13, 7-23.
- Barreix, J, y Castillejos, S. (1997). *Metodología y método en trabajo social*. Espacio Editorial.
- Bonfiglio, G. (1982). *Desarrollo de la comunidad y trabajo social*. Celats ediciones.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Editorial Paidós.
- Casalet, M. (1974). *Alternativas metodológicas en trabajo social*. Editorial Hvmnitas.
- De Marinis, P. (2010A). Comunidad: derivas de un concepto a través de la historia de la teoría sociológica. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 1-13.
- De Marinis, P. (2010B). La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 1-36.
- De Marinis, P. (2011). La teoría sociológica y la comunidad: clásicos y contemporáneos tras las huellas de la “buena sociedad”. *Revista de la Carrera de Sociología*, (1), 127-164.
- De Marinis, P. (Ed.). (2012). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo Libros.
- De Robertis, C., & Pascal, H. (1994). *La intervención colectiva en el trabajo social: la acción con grupos y comunidades*. Librería-Editorial El Ateneo.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO
- Eito, M.A., & Quintero, J. (2013). El concepto de comunidad y el Trabajo Social. *Espacios Transnacionales*, 1(1), 10-16.
- Faleiros, Vicente de Paula. (1972). *Trabajo Social Ideología y método*. ECRO.
- Fals Borda, O. (2000). *Acción y espacio. Autonomías en la nueva República*. Tercer mundo editores-IEPRI (UN).
- Fanon, F. (1974). [1952]. *Piel negra, máscaras blancas*. (Trad., cast. G. Charquero y Anita Larrea). Schapire Editor.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). Interculturalidad o barbarie 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(4), 27-49.
- Guerrero, Arias, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophía*, (8), 101-146.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y tecnología como ideología*. Tecnos.

- Hall, S. (1992). "The Rest and the West: Discourse and Power". En: Hall and Gieben (eds.), *Formations of Modernity*. Polity Press. pp. 275-332.
- Herranz, N., & Roselló, N. E. (2010). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Hidalgo, C. M. D. (2016). *Trabajo social comunitario: perspectivas teóricas, metodológicas, éticas y políticas (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid)*.
- Kisnerman, N. (2003). La comunidad. En: Vázquez, A. (Comp.). *Trabajo Social I. Selección de Lecturas*. Editorial Félix Varela, pp. 19-20.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lillo Herranz, N., & Roselló Nadal, E. (2010). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Manrique Castro, M. (1982). *De apóstoles a agentes de cambio: el trabajo social en la historia latinoamericana*. Ediciones Celats.
- Marchioni, M. (1994). *La utopía posible: la intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Editorial Benchomo.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad y cambio social*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2002). Organización y desarrollo de la comunidad: la intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. *Programas de animación sociocultural*. 455-482.
- Marchioni, M. (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 213-224.
- Marchioni, M. (2014). De las comunidades y de lo comunitario. *Espacios Transnacionales*, 3, 112-118.
- Marchioni, M. (1987). Planificación social y organización de la comunidad: alternativas avanzadas a la crisis. Editorial Popular, D.L, Madrid.
- Mellizo, W. (2014). "Desaparecieron y ejecutaron a nuestros muchas" *El caso de Soacha: fronteras del sufrimiento, deber de reparación*. Ediciones Unisalle.
- Mellizo, W., & Cruz, A. L. (2016). Hip hop, experiencia, potencia y emergencia juvenil en los escenarios urbano-populares. II Bienal Iberoamericana de Infancias y juventudes: Transformaciones democráticas, justicia social y proceso de construcción de paz. CLACSO.
- Muñoz Arce, G. (2015). Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina. *Polis* 14(40), 421-438.
- Muñoz Franco, N. E., & Vargas López, P. A. (2013). A propósito de las tendencias epistemológicas de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. *Revista Katálysis*, 16(1), 122-130.
- Naciones Unidas, Dirección de Asuntos Sociales. (1955). *El progreso social mediante el desarrollo de la comunidad*. ONU.
- Peruzzaro, G. M. (2018). El método de intervención en Trabajo Social como ideología. *Prospectiva*, (26), 121-138.
- Portugal, F., & Carranco, S. (2015). El desarrollo y la evolución del Trabajo Social en las Ciencias Sociales. *Aka UCE*, 1-8.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Revista de Investigación de Sistemas Mundiales*, 6 (2), 342-386.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. 777 - 832
- Rain, A. y Muñoz G. (2017). Epistemología mapuche e intervención comunitaria: aportes a la justicia cognitiva desde el Trabajo Social. En: Hermida M. E. y Meschini, P. (comps). *Trabajo social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Eudem.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial*. Universidad del Cauca-Instituto Pensar-Universidad Javeriana.
- Restrepo, E., & Martínez, A. A. R. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Romero, I. R., & Muñoz R. M. (2014). Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2(2), 77-89.
- Salord, S. G. (1998). *Especificidad y rol en trabajo social: currículum-saber-formación*. Lumen-Humanitas.
- Sarduy, M. I. R., & Campos, M. R. M. (2014). Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2(2), 77-89.
- Tarrio G., María, et al. (2004). La biopiratería en Chiapas: un análisis sobre los nuevos caminos de la conquista biológica. *Estudios Sociales*. 12(24), 56- 89.
- Torres Gómez, F., & Vélez Villafañe, G. (2020). Resignificar al otro: configuraciones de la interculturalidad en la formación e intervención del trabajo social. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 161-180.
- Valero Chávez, A. 2006. Antología de Lecturas Básicas del Trabajador Social en Comunidad. *Cetis*, (5).
- Viscarret, J. J. (2014). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Alianza editorial.
- Zucherino, L., & Weber Suardiaz, C. (2014). Tendencias teórico-metodológicas en Trabajo Social: la tensión entre teoricismo y pragmatismo. En: Fuentes, M.P & Cruz, V.(comp.). *Lo metodológico en trabajo social-Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. Editorial de la Universidad de la Plata.