

Encuentros sociales

en el Trabajo Social



Cita este libro

Gil Claros, M. F. & Sánchez Rodríguez, M. (Eds. Científicas) (2020). *Encuentros sociales en el Trabajo Social*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords

Trabajo social, Intervención social, Formación profesional, territorio intercultural.

Social work, social intervention, vocational training, intercultural territory.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

Encuentros sociales

en el Trabajo Social

Editoras Científicas

María Fernanda Gil Claros
Mariela Sánchez Rodríguez



Encuentro sociales en el trabajo social / María Fernanda Gil Claros

y Mariela Sánchez Rodríguez [Eds. Científicas].

Cali: Universidad Santiago de Cali, 2020.

122 páginas; 24 cm.

Incluye índice de contenido.

1. Trabajo social 2. Trabajo social - Enseñanza 3. Trabajo social - Profesión 4. Trabajo social - Formación profesional.

I. Gil Claros, María Fernanda y Sánchez Rodríguez, Mariela, Autoras.

361.3 cd 22 ed.

A1625842

CEP-Banco de la Republica-Biblioteca Luis Ángel Arango



Encuentros sociales en el Trabajo Social.

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** María Fernanda Gil Claros, Mariela Sánchez Rodríguez, Esperanza Gómez-Hernández, Claudia Bermúdez Peña, Catalina Naranjo Tamayo, Yeraldin Gómez León.

1ª. Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia-2020.

ISBN: 978-958-5522-77-0

ISBN (libro digital): 978-958-5522-78-7

Comité Editorial/ Editorial Board

Rosa del Pilar Cogua Romero

Doris Lilia Andrade Agudelo

Edward Javier Ordóñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapié

Alejandro Botero Carvajal

Sergio Antonio Mora Moreno

Luis Felipe Vélez Franco

Proceso de arbitraje doble ciego:

"Double blind" peer-review

Recepción/ Submission:

Octubre (October) de 2018

Evaluación de contenidos/ Peer-review outcome:

Febrero (February) de 2019

Correcciones de autor/ Improved version submission:

Junio (June) de 2019

Aprobación/ Acceptance:

Octubre (October) de 2019



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMIENTOS

A la Profesora Martha López por su complicidad generosa para la lectura y revisión del libro, dando unos valiosos aportes para el desarrollo final del mismo y entregándonos un maravilloso y emotivo prólogo.

A la Universidad Santiago de Cali que por medio de convocatorias internas y demás procesos de investigación apoya el desarrollo de ideas innovadoras que permiten repercutir en el bienestar de sus estudiantes, generando un alto sentido de pertenencia.

A la Facultad de Comunicación Social y Publicidad, su Departamento de Humanidades, y el Programa de Trabajo Social, quienes con los espacios académicos posibilitan el fortalecimiento de formación de los docentes investigadores.

Finalmente a la Dirección General de Investigaciones - DGI y su Editorial USC quienes nos posibilitaron la presentación del libro *Encuentros sociales en el trabajo social*.

CONTENIDO

Prólogo	9
Presentación	13
Capítulo 1 <i>Trazos epistémicos en el Trabajo Social</i>	15
María Fernanda Gil Claros	
Capítulo 2 <i>La ciudad, territorio intercultural. Reflexiones desde el Trabajo Social</i>	29
Esperanza Gómez-Hernández	
Capítulo 3 <i>Intervención social desde los funcionarios de lo social: sistematización de una Experiencia colombiana en proceso</i>	49
Claudia Bermúdez Peña	
Capítulo 4 <i>La formación del profesor universitario: estudio de caso en Trabajo Social</i>	69
Mariela Sánchez Rodríguez	
Capítulo 5 <i>Una mirada crítica a la educación superior inclusiva</i>	87
Diana Catalina Naranjo Tamayo Yeraldin Gómez León	
Acerca de los autores	115
Pares Evaluadores	119

CONTENT

Prologue	9
Presentation	13
Chapter 1 <i>Epistemic strokes in Social Work</i>	15
María Fernanda Gil Claros	
Chapter 2 <i>The city, intercultural territory. Reflections from Social Work</i>	29
Esperanza Gómez-Hernández	
Chapter 3 <i>Social intervention from social officials: systematization of a Colombian Experience in progress</i>	49
Claudia Bermúdez Peña	
Chapter 4 <i>The training of the university professor: study of case in Social Work</i>	69
Mariela Sánchez Rodríguez	
Chapter 5 <i>A critical look at inclusive higher education</i>	87
Diana Catalina Naranjo Tamayo Yeraldin Gómez León	
About the authors	115
Peer Evaluators	119

PRÓLOGO

Desde distintas aproximaciones, los autores (as) de este libro realizan el abordaje de lo que implica hoy el trabajo comunitario, en medio de una complejidad teórica donde se destituyen las comprensiones consabidas del racionalismo, que instaló la relación Sujeto-Objeto como lugar dado de la investigación social y asignó a una y otra categoría, la Subjetividad o la Objetividad de la misma, el privilegio de la teoría o de la práctica como consecuencia de esta figura de la representación, que ocupó el debate por mucho tiempo hasta el declive de la modernidad, cuando la relación es desmontada para dejar aparecer afirmaciones como la de que "tanto el sujeto como el objeto se construyen", dando a la objetividad un carácter subjetivo y una intencionalidad difícil de infravalorar cuando nos enfrentamos al trabajo social y comunitario.

El Sujeto también se vino abajo en el andamiaje teórico y con él las ideas de individuo, conciencia, verdad, y otros tantos conceptos que cifraban la pertinencia de la investigación social, el análisis sociológico y el trabajo social.

Aparecen entonces nuevas categorías, las comunidades son campos de fuerzas y no sumatoria de individuos, nociones como igualdad se invalidan y aparece la diferencia como lógica propulsora de la vida, entonces las homologaciones no son otra cosa que traducciones de ejercicios del poder que operan como máquinas de captura social y cultural condenando a las comunidades diferentes a desaparecer en un contexto global donde prima lo mayoritario, la guerra, la violencia, la economía de lo útil, la destrucción de humanos y no humanos y la devastación ecológica y medioambiental, todo ello en un contexto donde la ética y la autonomía son precisamente el faltante humano que hay que reinventar para salvar al mundo de la catástrofe a que nos ha llevado la convalidación de una soberanía que propulsa el ejercicio molar de la fuerza y la validación identitaria.

En mayor o menor medida los escritos de este libro se acercan a los planteamientos filosóficos del Vitalismo, que en-

tienden las Comunidades como territorios donde subsisten tanto las fuerzas molares como moleculares que impulsan la vida comunitaria y afectiva; de ahí que en rigor nos enfrentamos a la diferencia como nódulo del pensamiento y la acción que jalona la vida, y el acontecimiento donde se evidencia el requisito espacio-temporal, que define la singularidad de cada Comunidad en su devenir propio.

Estos párrafos dejan ver la complejidad que acomete hoy cada investigador/a cuando vive la experiencia comunitaria. Es en momentos de globalización que se hace necesario retornar a repensarse la praxis ontológicamente:

Una praxis comprometida con lo vivo, que vaya más allá de la racionalidad moderna, que retorne a un saber 'dionisiaco' para articular el caos del mundo del sentido común con procesos de comunidades, que al momento de exponerse al afuera de los poderes hegemónicos, inmunicen desde aquellos saberes que no buscan ser mayoritarios sus propuestas colectivas, ser bordes vitalizadores de formas de vivir éticamente comprometidas con la coexistencia y políticamente ligadas con la autonomía de las comunidades (Maffesoli, 1997).

La praxis social, leemos en otro artículo del libro de Maffesoli (1997)

Evoca el mirar, el mundo de los individuos como el cruce de acontecimientos, que tejidos en relaciones de afectación rompen la relación clásica del sujeto independiente del objeto, tomando fuerza los sentimientos, las emociones, las pasiones, que circulan en el mundo de lo cotidiano, donde lo concreto es la acción misma, que puesta de cara a lo que acontece, no retorna el individuo al ensimismamiento del conocimiento de sí, sino que da de sí los actos libertarios de legislar sobre su destino, para tejer los destinos de la humanidad. Por ello, la praxis es un proceso antes que de sujetos racionalmente predefinidos y controladores de su propio destino, de subjetivaciones que realicen acciones sociales provocadas en los encuentros de las experiencias de vida, donde lo más interesante es hacer emerger el poder de la inmanencia que tiene la vida en los actos de autonomía, en los momentos de tejer colectivamente (Maffesoli, 1997).

Y es de hecho la ética diferenciada de la moral lo que logra establecer los encuentros más creativos para fortalecer el tejido social, la solidaridad, el respeto de la otredad y la destitución de la violencia, la Ética que concierne a la cons-

trucción de un sí mismo colectivo capaz de desvirtuar el yo fenoménico que crea el individuo y le da aliento para sobrevivir a futuro; el sí mismo colectivo es el circuito de devenir otro y otros acorde con la afirmación de la vida.

Por último, cabe anotar la importancia de la Experiencia viva cuando se trata de analizar la calidad de la Educación y la función docente, porque estratos de vida, rupturas afectivas y de pensamiento marcan la fuerza pasional de lo que se cree y se inventa, ante lo cual tenemos que asignar a la Subjetividad la evidencia de la transformación de lo humano para amonestar a otros/as y acompañarlos (as).

Martha López

Referencias bibliográficas

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.

PRESENTACIÓN

Los encuentros académicos en el trabajo social tienen que ser propiciados, de un lado por la disposición de acercarse a la complejidad de las problemáticas sociales y comunitarias a la cual nos invita el presente, haciéndolo desde el compromiso ético y político de la praxis social, cuyas acciones teóricas – sin pretender capturar una verdad– asumen el reto de movilizar conocimientos, pensamientos y saberes acompañantes de propuestas que provoquen, al retornar el pensarse la vida, repensar las formas de gobernar, y que potencialicen la existencia humana, dentro de la complicidad que brinda la coexistencia ética.

De otro lado es tener el coraje de entrar en el camino de la perspectiva crítica en el trabajo social, que vaya más allá de posturas dualistas, deterministas y moralizantes de las acciones sociales y comunitarias, y asuman el reto de mirar la vida desde la diferencia, desde lo concreto que retorna a la multiplicidad del contenido del mundo de la vida cotidiana, que vaya más allá de los saberes epistémicos y excave en la profundidad de la sencillez de los actos éticos, formas de vivir en coherencia con lo que se dice y lo que se hace, en una praxis que no olvida hacer de los pensamientos el acto vivo de arrojarse a vivir la experiencia de construir desde lo singular, desde lo impropio que implica el mismo hecho de hacer del conocimiento la praxis de construir propuestas desde un presente, lo vital de un pasado y la coherencia de un futuro.

El presente libro busca hacer de lo académico en el trabajo social, desde diferentes voces y diversos cuestionamientos de sus autoras, encuentros de pensamiento y saberes vivos que, al dejarse seducir por la complejidad de las situaciones vitales por las cuales transcurre el presente, consigan toparse en la perspectiva crítica de lo vital de la experiencia de vivir, despojando al pensamiento de discursos ansiosos por la captura de los enunciados que traen consigo las definiciones conceptuales.

Se invita a conversar desde diferentes perspectivas teóricas que, al recorrer distintas situaciones vitales como referentes, dejen al lector la inquietud de reflexionar desde diferentes ac-

titudes críticas, abriendo caminos en el empeño de hacer del trabajo social un saber de reflexionar sobre un presente, desde la diferencia que implica el mero hecho de existir.

El cuerpo del libro está compuesto de cinco capítulos: el primero comparte la reflexión de ubicar al trabajo social como un saber epistémico, que al ser pensado desde la vida, deviene en un borde que va más allá del saber y se ubica en forma de vivir la vida, que al potencializarla desemboca en actitudes éticas y políticas libertarias. El segundo capítulo reflexiona en torno a los significados que contiene la diferencia entre los afros, los indígenas y los campesinos que conviven en el territorio urbano de Medellín una ciudad que, como lo afirma la autora, será vista desde una perspectiva intercultural, colonial, moderna, capitalista y conservadora.

El tercer capítulo analiza, a través de la sistematización, el papel que cumple el funcionario o profesional sometido –en este caso– a dos tensiones: la ligazón vivida en las lógicas racionales de la administración de los proyectos sociales y comunitarios, que lo obliga a la presentación de productos, muchas veces alejado de las realidades, y su condición como asalariado, y su compromiso con las condiciones de vida de la gente. Dichas tensiones visibilizan su lugar gracias a la oportunidad de la sistematización y posibilitan ir más allá de los marcos institucionales. El cuarto capítulo propone la reflexión sobre el componente en cuanto a la formación humanística de los docentes de trabajo social, y a través del análisis de una experiencia de vida, excava en la posibilidad de profundizar la experiencia como uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para una formación docente comprometida con el presente. El quinto capítulo, desde un análisis en perspectiva crítica, muestra los diferentes estudios que existen alrededor de la educación superior incluyente, resaltando la necesidad de consolidar estudios que acoplen los procesos micro y macro, y que hagan de los sujetos –al mismo tiempo– que están en condición de exclusión, como individuos activos de los mismos.

Se consigna entonces en estas páginas el esfuerzo y el compromiso de invitar, desde la diferencia, a mirar la perspectiva crítica en el trabajo social, y el reto que dicho enfoque implica en cuanto a construir una ética y una política comprometidas con el presente, con lo concreto y con las formas de vivir que vitalicen la coexistencia y la fuerza de la singularidad de los procesos sociales y comunitarios.

CAPÍTULO 1

TRAZOS EPISTÉMICOS EN EL TRABAJO SOCIAL

María Fernanda Gil Claros

TRAZOS EPISTÉMICOS EN EL TRABAJO SOCIAL

María Fernanda Gil Claros

Orcid: orcid.org/0000-0001-7338-6782

Introducción

El objetivo del presente artículo es profundizar en el aspecto epistémico del trabajo social y, desde ahí, comprender el pensamiento del trabajo social contemporáneo. Para ello se retorna, en un primer momento, a la historia de la profesión, deteniéndose en el momento de la reconceptualización, cuyo avance parte de la crítica de los marcos teóricos conceptuales de la metodología clásica, ad portas en el contexto latinoamericano, la especificidad de la profesión que tuvo como uno de sus marcos conceptuales la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt, que le permitió entrar en el debate teórico de la ciencias sociales al calor de las luchas sociales adelantadas en los años 60 y en los debates de la modernidad en relación a las promesas de la razón y la emancipación humana. En un segundo momento se reflexiona sobre la praxis en relación a lo vivo, para entrar a la comprensión de un saber de borde y terminar con la comunidad como lo posible.

Universidad Santiago de Cali.
Cali, Colombia.

✉ maria.gil00@usc.edu.co - mafedarte@gmail.com

Cómo citar este capítulo

Gil Claros, M. (2020). Trazos epistémicos en el Trabajo Social. En: Gil Claros, M. & Sánchez Rodríguez, M. (Eds. Científicas). *Encuentros sociales en el Trabajo Social* (pp. 17-28). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

1.1. La re-conceptualización en el camino de la praxis

La re-conceptualización significó mirar a nuestra América, criticar nuestra dependencia, explotación e injusticia, pero significó, fundamentalmente, buscar construir una sociedad justa e igualitaria para todos. “[...] posibilitó que el Trabajo Social Latinoamericano comenzara a dialogar con el Proyecto de Modernidad, comprometiéndose en el proyecto de emancipación de todos los hombres” (Parra, s.f., p. 27).

La teoría social crítica dirigió sus más fuertes críticas a la modernidad, al incumplimiento de la razón frente al proyecto libertario de la humanidad y a la implementación del paradigma de la razón instrumental, por cuanto dejaba a un lado los compromisos éticos y políticos de los saberes hacia los cambios sociales, hacia las estructuras sociales. Es en dicho contexto social que la reconceptualización le permitió al trabajo social entrar en el campo teórico desde la especificidad latinoamericana, y le permitió, a la vez, ser afectado por las luchas sociales, que de una u otra forma, le imprimían a la teoría el referente de los acontecimientos sociales y políticos que atravesaban los diferentes discursos sociales. De igual forma, la praxis social se filtró como uno de los aspectos o conceptos que, insertados en la mirada crítica, permitieron retomar una de las características históricas del trabajo social: el de ser uno de los saberes constituidos desde los escenarios cotidianos donde acontecen las situaciones, convirtiéndolo así, en un saber comprometido con lo concreto, con lo vital de los mundos de los individuos y los colectivos.

A pesar de que la reconceptualización retomó la praxis social y logró abordar la dualidad clásica del mundo moderno entre teoría y práctica, para así poder confrontar las metodologías clásicas en un campo teórico, es de reconocer que dicho retorno sufre los embates de un mirada teóricamente abstracta, que giró –en el mejor de los casos– en un racionalismo que conducía a olvidar comprender cómo, en los saberes, lo social devenido de los espacios reticulares de la cotidianidad, constituía uno de sus mayores referentes de pensamiento vivo, cuyas lógicas se daban mucho más allá de centros de poder, especialmente el Estado.

1.2. La praxis social como tejido ontológico del saber

En la historia del trabajo social, uno de los aspectos que le otorga mayor especificidad epistémica es la praxis, concepto que tiene sus raíces en las reflexiones que Marx hace en la onceava tesis sobre Feuerbach, dirigida a aquel pensamiento que se ha limitado a mirar la realidad desde la abstracción de las teorías y conceptos, que al sufrir la captura del paradigma cientificista no logra involucrarse con lo real como lo posible; es comprender la praxis social como el retorno a lo ontológico, al ser que el devenir individual despoja de toda ansia de la propiedad para acceder al todo social.

En este volver a lo ontológico, la praxis social no es más que la representación de todas las acciones individuales que intervienen y se entrecruzan sin cesar en la sociedad, que hace de ella lo que es. Igualmente, se puede afirmar lo mismo acerca de la praxis que está allí donde se lleva a cabo, en los múltiples individuos que hacen por su cuenta lo que “ella” hace (Henry, 2011).

De otra parte, la praxis social evoca el mirar el mundo de los individuos como el cruce de acontecimientos, que tejidos en relaciones de afectación, rompen la relación clásica del sujeto independiente del objeto, y provocando que los sentimientos, las emociones, las pasiones, que circulan en el mundo de lo cotidiano, tomen fuerza, y así, lograr entender que lo concreto es la acción misma, y que puesta de cara a lo que acontece, no retorna el individuo al ensimismamiento del conocimiento de sí, sino que da de sí los actos libertarios de legislar sobre su destino, para tejer los destinos de la humanidad.

Por ello, la praxis es un proceso antes que de sujetos racionalmente predefinidos y controladores de su propio destino, de subjetivaciones que realicen acciones sociales provocadas en los encuentros de las experiencias de vida, donde lo más interesante es hacer emerger el poder de la inmanencia que tiene la vida en los actos de autonomía, en los momentos de tejer colectivamente.

Uno de los pensadores que ha incidido en el pensamiento del trabajo social, pero poco profundizado, es Antonio Gramsci, quien al trabajar la noción de la praxis lo hace desde el vitalismo, planteando que se hace necesario para el trabajo con la gente del común, posar la mirada en el sentido común, para comprender desde ahí

el caos que lo constituye e iniciar el camino de deconstruir la separación entre el sujeto y el objeto: “la categoría de ‘praxis’, del modo en que es retomada y radicalizada por Gramsci, sólo adquiere sentido si se supera la separación presupuesta entre sujeto y objeto en la propia inversión exterior” (Espósito, 2011, p. 43).

Ello quiere decir que en los ámbitos del trabajo social es indispensable realizar un retorno a la praxis de las acciones colectivas que inicien el camino de deconstruir una racionalidad moderna instituida bajo la negación de las pasiones, los afectos y los sentimientos, dejando la hegemonía de un sujeto soberanamente controlador de un afuera que negó lo viviente, como procesos interiores o de la inmanencia de saber que la autonomía construye un tipo de razón más intuitiva, que vaya más allá de la obsesión racional de la dualidad conciliadora entre sujeto-objeto, de la teoría y la práctica, de la comparación entre lo malo y lo bueno, de la relación contractual del adentro y del afuera, donde el afuera determina la existencia del adentro, y restituya la lógica vital de las experiencias de la vida, donde lo interior en la dinámica de las fuerzas vitales hace de lo social el hormiguelo permanente de las pasiones y afectos trenzados en la intensidades de las potencias de existir.

1.3. Los saberes en el pensarse lo epistémico

Retornar a una praxis que se relacione con la vida, lleva en estos momentos al trabajo social a retornar a los saberes del sentido común, que en la historia de la epistemología ha sido acallado por la racionalidad moderna, como algo que desde la percepción cognitiva lleva a falsedades y errores, por el simple hecho de estar surcado por el caos de las pasiones humanas y de las afectaciones en las relaciones entre mundos. Un retorno a los saberes del sentido común no significa invitar al origen del saber, sino aguijonear a los saberes sometidos, como los llamo Foucault en el libro *En defensa de la sociedad*, cuando los interpreta desde dos ángulos: por un lado aquellos saberes que han sufrido el acallamiento a través de las formalidades de un sistema de conocimiento científico:

Por saberes sometidos entiendo [...] contenidos históricos que fueron suplantados, enmascarados en coherencias funciona-

les o sistematizaciones formales [...] De modo que los saberes sometidos son esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos (Foucault, 2001, p. 20).

Son los saberes que terminaron siendo objeto de ocultamiento por las lógicas de la tecnología del conocimiento, que consensualmente cuentan con el colectivo de los expertos en los saberes disciplinares.

Por otro lado los interpreta como aquellos saberes que históricamente han sido objeto de jerarquización, saberes de un no al lugar, de parte de discursos de conocimientos únicos y llenos de contenidos predecibles:

[...] por saberes sometidos creo que hay que entender otra cosa y en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados. Saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos (Foucault, 2001, p. 21).

Es hacer del saber el borde entre la realidad y lo posible, que hace emerger un pensamiento comprometido con la existencia, que como bien lo propone Mafesoli, va al lado del otro, no atrás o adelante, ni arriba, ni abajo, sino caminando al lado de ese otro o esos otros, que son un posible: “por mi parte, he propuesto poner en práctica un pensamiento de acompañamiento, una ‘metanoia’ (que piensa de al lado), por oposición a la paranoica (que piensa de una manera dominante) propia de la modernidad” (Mafesoli, 1997, p. 22).

Esos saberes son saberes de la gente (Foucault, 2011), que circulan en lógicas que van más allá de lo institucional, que hacen la crítica a lo establecido, pero sin poner como centro de preocupación los centros de poder, sino el sentir la vida, como se puede apreciar en los movimientos sociales, y en especial los movimientos indígenas, que instituyen lógicas de sentir lo vivo de lo cósmico y la naturaleza, donde se reavivan con los rituales la coexistencia de lo humano, como lo no humano. Son lógicas no racionales, que al preocuparse por lo vivo se suceden en el borde de la vida, donde la razón

es intuitivamente creativa de los actos de pensarse lo vivo, en la actualidad de los acontecimientos, que toman presencia en las experiencias de las subjetivaciones, donde es la diferencia lo que interesa al saber de la gente, construido en una relación de coexistencia, de horizontalidad con el otro que es un tercero en el proceso, es un saber que sólo es acto en el momento de vivir en comunidad.

Con ellos se quiere decir que quizás el lugar epistémico del trabajo social es el de los saberes de borde, que no se inscriben en seguir la restitución de la modernidad, sino cuyos lugares son lo posible, no de lo permitido, sino del tercero que permanece inmanentemente en la fuerza de lo comunitario, es ir a acompañar, a cuidar de formas de saberes que se comprometan con lo vital, o quizás con una razón vitalista que requiere un tipo de intelectuales orgánicos, como lo diría Gramsci, que no busquen la pretensión egoica del reconocimiento del saber institucional, un saber-poder reducido al ejercicio de la cosificación de la necesidad, que solo sabe restituir la técnica en sus búsquedas de soluciones inmediatas a corto plazo y en la angustia de los resultados.

En otras palabras, para agujonear aquellos saberes de la gente, se requiere destruir:

- a.** Saberes que restituyan racionalidades centradas en paradigmas de conocimientos únicos y homogéneos.
- b.** Mentalidades racionales que viven en la dualidad del primero trabajar y luego vivir.
- c.** Formas de vivir que renuncian al coraje de saber ser sinceros consigo mismo.
- d.** Formas de gobernar donde el saber ha renunciado a la experiencia de vida.

¹ Para Esposito, señala Langford, el vínculo vertical asegura que la política esté constantemente informada por "referencia a una alteridad trascendente que fue a la vez la virtud formativa del telos" (del griego τέλος, 'fin', 'objetivo' o 'propósito') en virtud de lo cual se hace algo.

1.4. En el retorno a la comunidad

Emprender el camino de abordar la comunidad en un presente de incertidumbres, donde lo vivo emerge para confrontar miradas que hacen de la comunidad, el ejercicio racional de un pacto político administrativo: que delimita áreas geográficas, puntos étnicos culturales o territorios de apropiación sobre los cuales construir aquel lugar seguro y acogedor creador de identidad.

La comunidad no es algo a lo que hay que regresar, como quería Rousseau, o a lo que aspirar, como desea Kant, ni tampoco algo que destruir como destruible, como pensaba Hobbes. No es ni un origen, ni un *telos*⁷, ni un principio, ni un final, ni un presupuesto ni un destino, sino la condición –a la vez singular y plural– de nuestra existencia finita (Espósito, 2009).

Mirarla desde la incertidumbre es comprenderla como la pluralidad, la diferencia, las transformaciones agenciadas por subjetivaciones, que al asomarse a vivir el riesgo de su afuera controlador, apropiador, aflora la fuerza del pensamiento vivo que la inmuniza, para retornar a su interior. Un interior que al mostrarse hace comunidad con otros posibles de ser voluntades de vivir: “La comunidad es la exteriorización del interior [...] el inter de la comunidad no puede vincularse más que desde la exterioridad o del ‘salir fuera’ de los sujetos que se asoman a su propio afuera” (Espósito, 2009, p. 64).

En otras palabras, emprender con el pensamiento vivo el camino inmunizador de provocar comunidad, es atreverse a caminar intensamente la pedagogía vivencial como experiencia de lo propio, que al retornar a lo cotidiano, cuida y hace de los saberes de borde un lugar no lugar, es decir, es un saber de lo posible, donde la palabra acompaña como acto los mundos minoritarios a despertar una voluntad de vivir, o como diría en alguna ocasión F. Nietzsche, voluntad de poder, no en términos de falta o carencia de poder, sino en tanto es potencia libertaria; por un lado, comprometida con asumir las condiciones humanas de vida, que reconociendo el campo de las relaciones de poder siente y padece el ejercicio del dominio de un saber técnico-científico que explica, dice, instruye y legisla, la forma y la manera de vivir e interpretar la vida.

Según dictámenes establecidos por un poder como saber único, imponiéndole al saber la lógica instrumental y productivis-

ta del trabajo no dejando otra salida a las comunidades sino el pensarse dentro de la sobrevivencia; pero también intuye y siente un saber que se arroja afectivamente, a ser minoritario y a no ser sujeto de explicaciones, a no ser sujeto de la libertad, sino a ser potencia de saber-sabiduría, que inteligentemente provoca y confronta la situación del vivir intensamente las experiencias en el mundo cotidiano, permitiendo en el encuentro con el otro, con los otros en una relación de saberes posibles, emerger la fuerza de la palabra dicha, en la cual el conversatorio, como dispositivo pedagógico, teje lo espontáneo de decir la palabra, en un gesto de hospitalidad de perderle miedo al error, de perderle miedo al tiempo, de perderle miedo a un saber único, y visibilizar saberes comprometidos con tejer pensamientos propiamente vivos.

Dicho de otra manera, el saber de borde es amigo del pensar, que al momento de sumergirse en las condiciones humanas de vida de las comunidades resiste a poderes diseñadores de discursos técnicos-científicos, excluyentes e inhibidores al decir de la palabra, a la palabra expuesta sinceramente a recobrar una política para la vida digna, arriesgándose con ello a ser acción política, restituyente del poder propio del saber a ser pensamiento-acción-pensamiento. Es un saber agenciador en lo cotidiano de gobiernos de sí y de los demás, movilizadores de comunidades pensantes de sus propios destinos.

Entonces, es como repensarnos un saber posible, donde la pedagogía vivencial, activa y dinámica, recobra al pensamiento como experiencia, como acontecimiento transformador de la existencia y se ubica sobre lo posible de vivir la experiencia, de pensarse y crear formas de vivir, y no se determina desde lo predefinido. Según Gil (2012), se vuelve a la educación es para operar subjetividades, darse un lugar crítico de su presente, implica comprender con la comunidad, la ética como cuidado de saberes que están al servicio de la humanidad.

Dichos saberes requieren ser comprendidos en el contexto de una ética para la vida, que no es otra cosa que acciones de resistencia hacia mundos posibles, comprendida no como moralización, que riñe en la dualidad de lo bueno o lo malo, en el aconductamiento de los seres humanos. Es verlo como las acciones que al padecer, al probar los acontecimientos devenidos de las condiciones humanas de vida, vislumbra encuentros de formas de ser, de formas de actuar, de gobernabilidades que atentan contra la vida,

contra la potencia de ser, y se arrojan a darse su propio éthos, ejercitado en la experiencia reflexiva-crítica, que en los acaecimientos de la vida es la autonomía, la que pone en juego la existencia humana y no humana.

Es entonces un ejercicio reflexivo-crítico, que implica retornar a sí mismo como experiencia de sí, es el sí mismo de la comunidad, que al momento de hacerse experiencia, vive lo que le acontece, bien sea una enfermedad, bien sea una hambruna, bien sea la muerte, y en las rigidices de saberes dominantes, eligen y construyen acciones sobre sí mismo en el encuentro de transformar la manera, como hasta el momento le han dicho que debía vivirse la vida. Aquí es donde el retorno a la experiencia de sí, de las subjetividades, toma relevancia, por cuanto son las acciones, en tanto decisiones, las que efectúan la conversión con la palabra-acto hacia un éthos propio, constructor de una forma propia de conducirse a sí mismo, implicando en territorios pedagógicos vivenciales, el retornar a saberes singulares ocupados de ser sabiduría emergente de pasiones en luchas de lo cotidiano.

Es decir, es una episteme que al momento de mirar la vida se hace como posible, otorgándole a la palabra acto, la fuerza de ser acción en la escucha permanente de los acontecimientos, es palabra dispuesta a ser retorno ético de ocuparse de sí, como experiencia vital de ser relación, es saberse poder como potencia, que sabe hacerse acciones transformadoras de la existencia en un presente irreplicable e irreversible. Son palabras agenciadoras de ser acción comprometidas con un presente, como bien nos lo recuerda la forma como Sócrates vivía la palabra-pensamiento, con la interminable frase “yo sólo sé que nada sé”, ese sentir ético de la palabra que viene con el conversar, con el otro, con ese otro arrojado en el ejercicio de saberse autónomo, no atado por discursos que lo sujetan a la libertad, es lanzarse a sentir la palabra libertaria, donde no existe un sujeto palabra, ni un saber sujeto a la ciencia de la verdad, es tener el arrojamiento de saberse verdad en el momento mismo de ser sincero consigo mismo, que como técnica de no mentirse a sí mismo, se dispone con la pregunta: ¿Cómo vivo?

Así también se dispone a responderse, si la forma en la que vive, entendiéndolo como las condiciones de vida normalizadas o legisladas por una mayoría, es la forma en la que desea vivir dignamente, y así emprende el riesgo de cons-

tituirse como otra forma de vivir, donde la palabra-acto se vive en la intensidad del amor-pasión, que da la palabra en el acontecimiento de ser en lo posible, sin esperar, no mi palabra, ni la prolongación de mi palabra, es mi palabra que será otra palabra, la palabra de otro, y aquí se encuentra quizás con el sentido pedagógico vivencial de devolver la palabra a los sectores populares.

No es la palabra modelo, no es la palabra mía, es la palabra que al acompañar confronta éticamente a la comunidad al vivir el acontecimiento, la forma como se vive, haciendo en lo impredecible una palabra que se sabe ignorante en cada acontecimiento y que solo es al momento de disponerme a vivir la experiencia de crear salidas y entradas, es una ética palabra-acto excavadora de varias salidas como de varias entradas que gira al interior para encontrarse con lo propio de la palabra-acto verdaderamente sincera, con el presente junto con otros, que al ver lo adverso no mira la culpa, siente lo vital, se constituye una propuesta en lo real siendo posible.

Es una ética para la vida que mira y restituye la palabra al otro con lo propio, que no dice, que emerge en el exponerse a vivir, que resiste a poderes de dominio y simultáneamente mira lo posible de ser otros. Es una ética en tanto acto de la palabra, opera desde la sinceridad, como provocadora de vivir la experiencia de ser verdad, pero no verdad dada desde un sujeto a autoridades, métodos, que te dicen qué decir, qué hacer, deviniendo en individuos atontados, que le temen a vivir porque se han olvidado de elegir y decidir, darse su propia gobernabilidad. Es comprender como la experiencia ética de la sinceridad "... no depende del objeto ni del sujeto. Del primer yo (trascendental, original) o del segundo (que sería empírico, y su copia). La experiencia es lo que sucede 'entre' y lo que constituye y transforma a 'ambos'" (Larrosa, 1995, p. 127), y la cual hace que no exista para los procesos de resistencia los líderes, y donde el acompañante es un maestro no maestro, es decir es aquel compañero-amigo que no dice que hacer, que al exponer en la palabra acto su saber, deja disolver lo disciplinar, que al momento del acontecimiento no se impacienta en decir qué decir o hacer, no le explica a ese otro, que no sabe la verdad de un afuera:

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pe-

dagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Rancière, 2003, p. 8).

En otras palabras el acompañante es aquel que se sabe compañero de una propuesta para la vida, no sobre la vida, y hace del saber ser la sabiduría saliente de exponer con la palabra-acto las decisiones, las elecciones, que son en tanto le permiten al otro ser palabra acto en la diferencia. El acompañante es un maestro no maestro.

Es por ello que el saber de borde, en el ámbito de la comunidad, lleva al trabajo social a ir más allá de la mirada moderna de la comunidad, que unas veces se le ve separada de la sociedad, y otras separadas del individuo, y le invita a retornar a una comunidad como posible en la cual los territorios son tejidos por las fuerzas afectivas y los lazos son el crear comunidades de pensamientos autónomamente vivos.

Conclusiones

Del recorrido realizado a través del texto, se deja ver como el lugar epistémico del trabajo social es el de los saberes de borde, los cuales circulan entre la realidad y lo posible, haciendo de lo vivo el sentido de construir pensamientos vivos, donde la palabra sea la acompañante de comunidades que retornen a mirar el sentido común para agujonearlo hacia la construcción de propuesta amarradas a la ética del cuidado de los saberes alegres, o como lo diría Maffesoli, de saberes dionisiacos, que al caminar le acompañen a la comunidad a inmunizarse en los encuentros con los poderes duros.

Ello hace que el trabajo social restituya el sentido ético y de la política, que se teje desde lo reticular, desde lo polisémico de la vida cotidiana, y del saber vivir en coherencia con lo que se dice y lo que se hace, y saldar la deuda que la política tiene con la opinión: restituirle el lugar de construir lo público desde la coherencia de la palabra.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1994). *Historia del trabajo social*. Argentina: Lumen.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Espósito, R. (2009). *Comunidad, Inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Espósito, R. (2015). *Pensamiento viviente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henry, M. (2011). *Una filosofía de la realidad (Tomo I)*. Buenos Aires: Cebra.
- Langford, P. (2015). Roberto Esposito: Law, Community and the Political. Oxon, New York: Routledge.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Montaño, C. (1998). *Naturaleza del servicio social*. Brasil: Cortez.
- Parra, G. (s.f.). Aportes al análisis del movimiento de reconceptualización en América Latina. Recuperado de: https://www.google.com.co/?gws_rd=ssl#q=aportes+al+an%C3%A1lisis+del+movimiento+de+reconceptualizaci%C3%B3n+en+am%C3%A9rica+latina&

CAPÍTULO 2

LA CIUDAD, TERRITORIO INTERCULTURAL. REFLEXIONES DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Esperanza Gómez-Hernández

LA CIUDAD, TERRITORIO INTERCULTURAL. REFLEXIONES DESDE TRABAJO SOCIAL²

Esperanza Gómez-Hernández

Orcid: orcid.org/0000-0002-7614-329X

Introducción

El propósito de este escrito es reflexionar desde el Trabajo Social, acerca de lo que significa la ciudad como territorio para pueblos y comunidades afros, indígenas y campesinas, así como los retos que implica avizorarlo en perspectiva intercultural y decolonial. Para su elaboración, se retomó la experiencia en el relacionamiento de académicos y particularmente trabajadores sociales, con personas de organizaciones étnico-campesina, en procesos conjuntos de investigación, prácticas profesionales y acciones sociales compartidas en Medellín, una ciudad moderna, capitalista y conservadora. Así mismo, pensadores sociales críticos latinoamericanos que aportan a las temáticas planteadas en el texto.

Los contextos sociales que generan la reflexión, tienen que ver con las relaciones. En primer lugar, del Estado con estos pueblos y comunidades a través de políticas públicas y programas sociales. En segundo lugar, entre pueblos y co-

² Este escrito surge a partir de la investigación “Afrocolombianos, indígenas y campesinos en Medellín, hacia una ciudad intercultural”, la experiencia docente y profesional en el tema y la ponencia presentada en el II Seminario “Construcción social del territorio”, organizado por el Colegio Mayor de Cundinamarca que tuvo lugar en septiembre 20 y 21 de 2017.

Universidad de Antioquia.
Medellín, Colombia.

✉ rubyesperanza@gmail.com - decolonialeintercultural@gmail.com

Cómo citar este capítulo

Gómez-Hernández, E. (2020). La ciudad, territorio intercultural. Reflexiones desde el Trabajo Social. En: Gil Claros, M. & Sánchez Rodríguez, M. (Eds. Científicas). *Encuentros sociales en el Trabajo Social* (pp. 31-48). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

comunidades, cuya lucha social se constituye desde lo étnico-campesino; y en tercer lugar, con la sociedad hegemónica blanca-mestiza-paisa. El resultado permite interpretar que, este encuentro ciudadano entre pueblos y comunidades diversas desde lo étnico y lo campesino con el Estado y la sociedad hegemónica, ocurre desde una configuración mutua del “Otro”, la cual, se hace explícita en la vida cotidiana y en su acontecer político, social y cultural. Se encuentra que el Trabajo Social, también transita en este relacionamiento con variadas posturas éticas y se aspira, que asuma una perspectiva crítica en consonancia con los retos de la ciudad como territorio intercultural en contextos coloniales vigentes.

Para desarrollar este planteamiento, se acude a tres momentos. El primero muestra el carácter histórico que tiene la presencia de los pueblos y comunidades afro, indígenas y campesinas en la configuración de un territorio ciudadano. El segundo, presenta las respuestas de estos pueblos y comunidades, cuando la ciudad, comprendida como territorio, parece alterarse en su habitual acontecer; y el tercero, plantea los retos desde una perspectiva intercultural y decolonial. A lo largo del texto, se aborda el transitar del Trabajo Social hacia una postura crítica.

2.1. La ciudad, territorio de encuentro entre poblaciones y comunidades étnico-campesinas con la sociedad hegemónica y el Trabajo Social

La sociedad latinoamericana tiene en su haber la responsabilidad de conocer la historia de su poblamiento, en una retrospectiva mayor a la que se conoce desde su fundación con la conquista española y portuguesa. En cuanto a Medellín, una ciudad ubicada en la zona centro-occidental de Colombia, capital del departamento de Antioquia, organizada política y administrativamente en su zona urbana con 16 comunas y en el sector rural con cinco corregimientos y una población estimada en 2'508.462. Actualmente, presenta una amplia trayectoria en materia de planeación y gestión territorial, fuertemente impactada por los modelos del urbanismo europeo. Es por ello que en su diseño y habitabilidad confluye la búsqueda de armonizar la descentralización, la modernización y las tradiciones de la cultura paisa, otorgándose un fuerte

vínculo entre el clero, la clase política y el sector económico empresarial (Gómez et al., 2012).

Hablar de presencia afro, indígena y campesina en esta ciudad, conduce a recordar que antes de su fundación en el año 1675, ésta se encontraba habitada por los pueblos originarios aburrâes, nutabes y tahamies, quienes tenían su propia estructura social y las costumbres acordes a sus cosmovisiones. Según los historiadores, la conquista española condujo a la expropiación y confinación de estas poblaciones en resguardos, dentro de un marco de intervención religiosa cristiana, intencionado hacia su civilización en la cultura europea (Carvajal, 2010).

Por su parte, la presencia africana ocurrió en el marco económico de los enclaves minero y agrícola, que justificó la esclavitud, el despojo de su africanidad y el mestizaje obligado (Meneses, 1998). En cuanto al campesinado, se sabe que es el fruto de las oleadas de colonización minera y agrícola, como por la arriería, marcado por condiciones de clase, ancestralidad indígena y afro también (Melo, 1996).

Lo anterior permite decir, que la presencia afro, campesina e indígena es ancestral y originaria en esta ciudad. Por supuesto, cada día se incrementa debido a presiones de orden social, económico, del conflicto armado y la violencia, porque empujan a la entrada de personas de todas las edades, quienes dejan sus territorios para tener un bienestar y condiciones de cierta seguridad y oportunidad para hacer posible su vida.

Cubeos, ingas, emberas, yacunas, wayús, zenues, pijaos, tules, son algunos de más de 34 pueblos indígenas que viven actualmente en la ciudad, se conjuga con afrodescendientes, raizales, urabaenses, chocoanos y palenqueros entre otros, lo cual supone una presencia de más de 300.000 personas de la diáspora africana, diseminadas en los barrios de la ciudad. Del mismo modo, una población de 235.000 habitantes hacen parte del campesinado, viven en las 52 veredas de la zona rural incorporada como parte de la ciudad y en conjunto, forman parte de un abanico diverso, que en las ciudades de América Latina constituye ese paisaje humano con el que nos podemos encontrar y hacer parte (Gómez et al., 2015).

Aprender a vivir en la ciudad no es nada fácil para cualquiera de nosotros, justamente, porque la ciudad parece imponerse

con su propia geografía, sus dinámicas sociales, culturales y demás. Estos referentes son apropiados por los distintos sectores sociales, asumiendo así, una homogeneidad que da la sensación de pertenencia a la ciudad moderna que se proyecta al mundo (Gómez, et al., 2008). Una ciudad como Medellín también lucha, como muchas de la región, por conservar algo de su herencia colonial española, pero también, es avasalladora en cuanto a la modernización inacabada que le anima al progreso y refuerza sus vínculos con las sociedades “desarrolladas” de Europa y Norteamérica.

Como toda ciudad contemporánea, ésta motiva y obliga a vivir en ella, para tener acceso a unas condiciones de vida, cada vez más esquivas en las zonas rurales. Así, se garantiza el progresivo despoblamiento del campo hacia la ciudad urbanizada, con sutiles pretensiones de encontrar una vida mejor y un desarrollo humano, que parece necesitar, el desprenderse de cualquier vínculo familiar y comunitario.

El mayor incremento de la población y la complejidad en sus dinámicas sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales, obligan a ordenar la ciudad, dada la urgencia de controlar los grupos humanos y atender la gestión gubernamental, tanto como garantizar la convivencia social. En tal sentido, la planeación y gestión del desarrollo y el ordenamiento territorial, son una oportunidad no sólo para el Estado, que lucha incesante para conservar su hegemonía territorial, sino también, para los sectores sociales, quienes, desde su condición de clase inciden, reclaman y proponen estándares de vida diferenciados en la vida citadina.

En este contexto, la visibilización de los pueblos y comunidades étnico-campesinas, ocurre desde aquellos escenarios en los que tiene lugar el relacionamiento y con los sectores en que acontece. Para el Estado gubernamental, afros e indígenas, adquieren una condición de vulnerabilidad en tanto, predomina la idea de que su llegada a la ciudad siempre ha sido en condiciones desfavorables de pobreza y desplazamiento, situaciones ante las cuales, no logran sobreponerse del todo. En cuanto al campesinado, es ubicado en la ruralidad, aun cuando se sabe que en la zona urbana también hay presencia de ellos. Son visualizados como un pasado nostálgico que

se conmemora en la Feria de las Flores³ o en el Día del Campesino⁴, pero cuyo rol de agricultor y despensa alimenticia para la ciudad es apenas un recuerdo, puesto que espacialmente también cede su territorio, ante la pujanza expansiva de la construcción de vivienda urbana.

Vulnerabilidad y pasado son los principales rasgos que acompañan las tipologías sociales para estos pueblos y comunidades étnico- campesinas. Para la sociedad hegemónica blanco-mestiza-paisa, los indígenas y los afros son extraños que han llegado a las ciudades en busca de oportunidades y su condición racial es sentida como algo exótico y amenazante. Para afros, campesinado e indígenas, las relaciones con ambos estamentos sociales se desarrolla desde el prejuicio oculto por el racismo que esconden, bajo la faz de la consideración minoritaria, lo exótico y el atraso (Gómez, et al., 2015).

Entonces la ciudad, en tanto territorio, se convierte en un entramado en el que actores, estructuras materiales, espacialidad, territorialidades, memorias y toda suerte de tendencias globales y locales, lo marcan y trazan huellas, no solo en sus calles sino en los cuerpos y en el relacionamiento que se pueda tener entre quienes lo habitan. Como bien se menciona: “si bien todos éstos [actores y factores] marcan simultáneamente el territorio, algunos logran mayores o menores grados de expresión y consolidación y definición de las prácticas territoriales y relaciones espaciales” (Echeverría y Rincón, 2000, p. 12), mucho más, cuando el relacionamiento se asume desde el poder que otorga una herencia colonial, expresada no sólo en sus formas espaciales, sino en su estructura y jerarquía social, política y cultural, orientada hacia el progreso, con un pasado histórico que se recuerda, pero que siempre debe ser superado, por lo que, afros, campesinado e indígenas aparecen con muy pocas posibilidades de aporte en la construcción territorial de la ciudad, aunque de por sí, tengan sus propias territorialidades y formas de habitarla.

La visibilidad de los pueblos y comunidades afro e indígena en la ciudad es más reciente, mientras que la del campesinado es anterior. Para el Trabajo Social, el encuentro con estos pueblos y comunidades ha ocurrido en medio de los programas sociales

³ La cual se celebra cada año en el mes de agosto.

⁴ Celebración en el mes de junio.

y los procesos participativos. La planeación participativa local, comunal y corregimental fue el escenario que permitió evidenciar su presencia, mucho más, porque los planes formulados recogían estas tipologías étnico- campesinas, en sus diagnósticos y propuestas programáticas⁵. Es importante resaltar que, son muchas las ocasiones que han hecho posible el encuentro de cualquier académico o profesional con estos pueblos y comunidades, basta con trabajar en el gobierno municipal, hacer parte de una organización social o estar dedicado a la universidad. Trabajo Social ha tenido una importante vinculación laboral y como profesionales intencionados y comprometidos ética y políticamente con los sectores desfavorecidos y excluidos, se asume la apuesta por mejorar su bienestar, dejando intacta estas tipologías, más bien, se promueve su integración a la sociedad por medio de oportunidades educativas, laborales, recreativas y de ingreso económico entre otras.

Por el quehacer de los y las profesionales de Trabajo Social, las investigaciones y publicaciones que se realizaban en la década de los años noventa y comienzos del dos mil, la postura predominante era de homogenización hacia estas poblaciones y su reconocimiento, -era básicamente desde una condición de clase social empobrecida y popular- que debe salir de su marginalidad, para ser sujeto político y acceder al bienestar que brindan las instituciones modernas.

2.2. La cultura como escenario de lucha social en el territorio citadino y las preocupaciones del Trabajo Social

Para los pueblos y comunidades étnico-campesinas, la vida en la ciudad se desarrolla entre la adaptación, la resistencia y el olvido. Así se construyen las relaciones con el gobierno estatal, la sociedad hegemónica y su cultura dominante.

El relacionamiento con el Estado gubernamental, ocurre en los tiempos, los espacios, las racionalidades y los instrumentos que son propios de la ciudad urbana y la sociedad

⁵ En cada una de las comunas y corregimientos se cuenta con un plan de desarrollo local formulado participativamente, con alta injerencia del gobierno municipal y cada vez, con menor incidencia de los sectores sociales que en la década del noventa los promovieron.

moderna-occidentalizada, desde los cuales, se consideran válidos y verdaderos los supuestos de la ciencia, la economía y la política, especialmente internacional. En este contexto, los pueblos y las comunidades étnico-campesinas asumen organizarse como una forma de hacer colectivo el requerimiento social y ello obliga al ajuste permanente con la estructura y las agendas gubernamentales, que -aunque son muchas veces desafiadas por servidores públicos comprometidos éticamente con estas poblaciones- no logran un impacto significativo, porque la ley y la norma, no se ajustan a las racionalidades de estos pueblos y comunidades, ni a sus tiempos, y mucho menos a sus necesidades.

Según lo anterior, vivir en la ciudad es adaptarse y atenerse a encontrar un lugar de enunciación válido. Es desde la ciudadanía, donde se puede acceder a un servicio social, a una atención médica y a una vivienda. Ser ciudadano cuesta, porque se deben cumplir una serie de requisitos que pronto empiezan a chocar con las cosmovisiones propias, por ejemplo, tener un salario, estar clasificado en el Sistema de Identificación de Beneficiarios (SISBEN), tener cierto nivel educativo y haber formalizado sus organizaciones. Lo más evidente, es que poco a poco se adscriben a las lógicas de la gestión social promovidas por el Estado y las organizaciones sociales. Formular proyectos, conseguir recursos financieros y establecer alianzas con sectores de la sociedad hegemónica, son también formas de resistir adaptativamente para poder existir, puesto que se lucha por afianzar la identidad diversa ajustándola a formas de vida social profundamente modernizantes y ciudadinas.

El reclamo de lo social, dentro de la homogeneidad que conlleva ser ciudadano, ocasiona renunciar a una idea de territorio ancestral, que se construye con sus rituales, lugares sagrados, formas de apropiación del espacio físico y mítico, estilos y formas de ser, aprender y transmitir sus saberes. Ser ciudadano, es tener otra espacialidad, otra relación con las autoridades, es atenderse a las normas del glamour, asumir otros lenguajes, estéticas, gustos musicales, sentidos de familia, espiritualidades religiosas, valoraciones de lo culto y de la cultura.

La ciudad, entendida como territorio, es delimitada por los poderes políticos que operan dentro del Estado-nación, fuertemente apoyadas por el capital y el clero. No se trata de una

dominación obligada a la fuerza, aunque esta ocurre con el racismo, la discriminación y la intolerancia en muchos barrios y lugares de la ciudad que se intentan habitar, sino que, es la necesidad de ajustarse a los lenguajes cotidianos para nombrar la vida, a la forma técnica de entablar un diálogo con los representantes del gobierno municipal, así como a la corporalidad y las presiones sociales frente al comportamiento que le es característico. Todo esto va haciendo mella en el cuerpo, la mente, el corazón y la comunidad. Ser ciudadano es asumirse solo frente al Estado. Muy pronto se reafirman en el valor de lo colectivo, pero no es fácil resistirse a la seducción del individualismo promovido como liderazgo desde el Estado y la libre elección desde el mercado económico.

Frente a estos impactos en la sensibilidad, la espiritualidad y en la materialidad de la vida, la lucha social desde la diferencia, la diversidad y la cultura, pronto emergen formas de resistencia y re-existencia desde su gastronomía, atuendos, medicinas y expresiones artísticas, entre otras. Porque no solamente se aguanta y se tolera, sino que se intenta re-crear y re-generar la cultura y las identidades en este contexto territorial homogenizante, que a simple vista parece diverso. Pero si se analizan los patrones culturales, se logra evidenciar la homogenización en cada faceta de la vida humana y social. Por eso la re-existencia, como lo expresa el colombiano Adolfo Albán (2013).

Son los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes (p. 455).

La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas, en este caso indígenas y afrodescendientes, las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose.

Cabe decir que para nada es una lucha sencilla, porque ni son pueblos ni comunidades completas las que viven en la ciudad, ni todos han logrado resistir al embate del progreso moderno

y todas sus sutilezas en la estética, la moda y el consumo. Las organizaciones que asumen la cultura como enclave para sus reivindicaciones, se encuentran con la necesidad de re-identificarse. Esto quiere decir que ante la lejanía del territorio propio donde vive la comunidad, la conciencia de asumirse como parte de una ancestralidad mayor a la del pueblos de referencia, los retos de asumirse diverso dentro una sociedad homogénea y un Estado- nación que no cede en sus límites geográficos, ni culturales, las identidades requieren fortalecerse para continuar con su carácter trasgresor o perecerán.

También, se ven abocadas a crear otros vínculos dentro de la misma diversidad que les caracteriza. Surgen así acuerdos, tensiones y conflictos internos por la verdad del ser identitario. Se asume una etnización que fue impuesta en la colonia para otorgarle otro sentido y alcance dialógico con el resto de la sociedad. Se asume la búsqueda del ser, más allá de lo estipulado, reducido, folclorizado y estereotipado por la economía, la política y la sociedad, como ser agricultor (campesino), músico, bailarín (afro) o brujo (indígena), pero el acorralamiento del desarrollo con sus programas, políticas y recursos es tal, que es difícil no ceder para poder ser.

Así mismo deben confrontarse con las luchas internas que, como seres humanos, también llevan en su interior diverso. La ciudad les pone en frente otras formas de ser desde el género, la edad y la sexualidad. Tramitarlo internamente es muy complejo. También el mercado seduce y acondiciona otras estéticas, otras emociones y formas de asumir la vida personal y eso causa una huella que debilita los vínculos identitarios. Justamente, muchos jóvenes e incluso generaciones completas, han nacido en la ciudad y su referente ancestral está en las versiones de abuelos, abuelas y sabedores, mucho más que por la experiencia vivida en otros territorios. Eso implica crear otros escenarios de diálogo al interior de las organizaciones, las familias y las nuevas formas de comunidad que se crean en la ciudad.

La relación con la cultura dominante confina a que se asuma una condición, además de la carencia, que puede ser la de víctima, foráneo, e incluso la de migrante que aboga por una residencia permanente. El Estado ha dispuesto las leyes, los programas y las dependencias gubernamentales, que actúan según las directrices internacionales en materia de derechos humanos y derechos culturales. En este marco, las acciones afirmativas son emprendidas con la coparticipación de las

organizaciones diversas, dentro de un marco de reconocimiento y reafirmación identitaria para la inclusión.

Desde el año 2008, el Plan de Desarrollo Municipal de Medellín cuenta con un enfoque poblacional de tipo diferencial. Así mismo, desde el año 2014 el gobierno municipal generó todo un compendio de políticas poblacionales para la vida y la equidad, en el que se hace un reconocimiento de las diversidades. En este sentido, son muy amplias las acciones afirmativas que se promueven para fortalecer la presencia de afros, indígenas, campesinado y todo tipo de diversidad. Pero estos pueblos y comunidades, pronto aprenden, que ni las normas, ni las acciones afirmativas borran por sí mismas, los prejuicios y las pre-configuraciones que se tienen de lo afro, lo indígena y lo campesino (Gómez et al., 2015).

En muchas ocasiones, el estigma social, la condición de clase, el estereotipo racial, entre otros, conducen a la pérdida de identidad por parte de muchos jóvenes, negarla es una forma de evitar el dolor histórico. También al blanqueamiento mediante la construcción de una identidad que intenta subir de nivel y asemejarse a la mestiza y a la blanca. Muchas veces esto conduce a la guetización de algunos colectivos, al silencio por parte de muchos mayores y a la fragmentación de muchas solidaridades por acceder al recurso escaso o al reconocimiento para sobrevivir.

Las organizaciones étnico-campesinas luchan para que la sociedad blanco- mestiza comprenda su sentir, se abren desde una eticidad de la vida y la riqueza que les da su ancestralidad, para que se establezcan otros diálogos que permitan entender sus sentidos de vida. Afortunadamente, las complicidades de lucha no se hacen esperar. Algunos académicos, unos cuantos servidores públicos y otras diversidades, atienden sus reclamos y amplían las posibilidades para que las voces de los silenciados sean escuchadas. Se logran muchos acuerdos en el ámbito de lo público, puesto que se asiste y se comparten festividades, eventos, encuentros académicos, proyectos conjuntos, pero, lamentablemente, el racismo, el integracionismo, el asimilacionismo no ceden.

Poco se está dispuesto a que estas cosmovisiones, visiones y racionalidades intenten permear el mundo de lo privado. Nadie quiere tener un vecino afro o indígena. Pocos quieren

que sus hijos e hijas se casen con algún campesino, indígena o afro. Pocas personas acceden a aprender de la medicina ancestral, agricultura, comida afro, sus saberes y sabores, espiritualidades y prácticas políticas. Olvidar y dejar de ser, contrasta con los colectivos que conforman estos pueblos y comunidades para construir su identidad desde la ancestralidad. Consideran que su lucha es un aporte a la humanidad y debería ser compartida a nivel mundial, no solo valorarse como una cuestión de grupos étnicos.

La ciudad es un territorio que se afianza en la contemporaneidad por los desafíos de comprender que las lógicas políticas, las fuerzas económicas y culturales que operan desde la globalización no están afuera, sino que se encuentran con esas otras lógicas territoriales, quizá similares, tal vez contradictorias, pero esta vez, fuertemente marcadas por “las identidades e identificaciones culturales, los procesos sociales territorialmente organizados y las demandas correspondientes” (Echeverría y Rincón, 2000, p. 14). Así, en la medida en que el paisaje social se torna multicolor y las luchas sociales se vuelven diversas, la ciudad multicultural se asume sin que ello signifique que la cultura dominante ceda.

Por su parte, Trabajo Social se va identificando con estas luchas sociales de estos pueblos y comunidades étnico-campesinas, como lo ha venido haciendo con otras diversidades sociales, sexuales y de género, decide adentrarse en la comprensión de la cultura como poder y su relación directa con lo social. Este abordaje no es sencillo, porque rápidamente tiende a ubicarse el Trabajo Social como profesión simplemente apoyada en el culturalismo y la antropología. En parte es así porque – todavía – estas comprensiones de la cultura se hacen desde las restricciones de la ciencia social y de los lenguajes tecnificados. Cada vez se encuentran más investigaciones, prácticas, publicaciones y vinculaciones directas con las luchas de los movimientos sociales de estos pueblos y comunidades.

La cultura como poder entonces conecta directamente con lo social, por el entramado de relaciones que suscita, porque compele a replantear los significados y satisfactores de las necesidades sociales, porque involucra otras dimensiones que van más allá de las materializaciones como por ejemplo, la espiritual, lo mítico, lo sobrenatural y fundamentalmente, lo subjetivo. Sin embargo, la condición institucionalizada en la que transcurre el ejercicio profesional, la vinculación de

docentes, investigadores y estudiantes, restringe los alcances en los vínculos y la duración de los mismos, pero poco a poco se construyen otras perspectivas epistemológicas, otras metodologías de intervención como la minga de pensamiento indígena, la uramba africana y el convite de ideas, contando con la presencia de colectivos sociales dispuestos a permear la vida ciudadana⁶.

Efectivamente, el trabajo social afianza su perspectiva crítica de la sociedad y de lo social, desde su propia experiencia con diversidades sociales, porque ello implica otros aprendizajes, otras metodologías y una ética humanista que pone en entredicho el legado moderno europeo. Es simplemente una alteración de la concepción de lo humano que todavía no permea lo social en forma suficiente, aunque las territorialidades cada vez se afianzan más, el riesgo de la segmentación está visible y el Trabajo Social necesita reflexionar acerca de su proyecto dentro de la sociedad.

2.3. La ciudad como territorio intercultural trazado por las huellas ancestrales y los desafíos para el Trabajo Social

La necesidad de encontrar vínculos solidarios entre pueblos y comunidades étnico-campesinas con otros estamentos de la sociedad, que conduzcan a incidir en la ciudad, plantean la pregunta por la interculturalidad, comprendida como hecho o como proyecto y proceso ético, político, epistémico y ontológico, en un territorio que se construye a fuerza de poderes encontrados y en contextos nacionales e internacionales de mercado capitalista, modernidad y predominio euro-norte-centrismo.

Se requiere de políticas sociales que incorporen la diversidad, la diferencia y la identidad, pero no como factores que desagreguen, distancien o reconozcan solo desde la tolerancia, sin implicación colectiva con esas diversidades humanas y sociales presentes en cada ser humano y evidentes en factores vitales y existenciales aplicables a la vida cotidiana para sanarse, alimentarse, aprender, saber, la vivien-

⁶ A nivel metodológico es una interesante opción para el Trabajo Social Intercultural y Decolonial.

da, el trabajo, la política, la organización, la espiritualidad y la corporalidad. Se trata de oportunidades de diálogo no exentas de conflictividad, pero también con grandes oportunidades para la convivencia, porque es atreverse a confiar en que pueden transversalizar la política, la economía y la cultura de toda la sociedad.

Sencillamente es devolverle el sentido humano a la política pública “se cruza con algo mucho más determinantes, la vivencia de quienes en sus luchas por sobrevivir en la ciudad, conservan, recrean y dinamizan sus saberes como fuentes existenciales” (Gómez et.al., 2015, p. 155) de aquello que se ha perdido en el sobredimensionamiento de lo jurídico, por un Estado que, como lo menciona Miguel Alberto Bartolomé (2010), sigue afianzado en la unidad nacional, el igualitarismo individualista, la homogenización lingüística, cultural y el control territorial bajo el precepto ciudadano.

También es importante alcanzar un reconocimiento sin asimetrías. Es imposible que la política pública por sí misma logre el cometido social justamente porque si se mantiene el prejuicio de considerar a los pueblos y comunidades étnico-campesinas como incivilizados, pre-modernos y atrasados, difícilmente, se generarán aprendizajes y aportes a los grandes problemas de la ciudad. Si no se trabaja por el equilibrio epistemológico y ontológico en el que ser, saber y poder se conjugan con el diálogo intercultural continuará perviviendo la diferencia colonial incrustada desde la conquista de este continente y mantenida en una clasificación social y racial que no tiene justificación, pero que sigue expulsando poblaciones, comunidades, tanto como cegándoles la vida por el solo hecho de luchar por la posibilidad de un buen vivir y no de un desarrollo como se plantea actualmente.

Igualmente, es pertinente superar la perspectiva ingenua y funcional de la interculturalidad como aquella que obliga a mantenerse en el estereotipo. Se restringe y evidencia en actos artísticos, celebraciones, nominaciones a premios y acciones afirmativas, que siendo importantes, para nada cuestionan ni alteran la hegemonía cultural y el poder avasallante del capitalismo y la sociedad moderna que sutilmente, seduce, atrapa y conlleva a falsas sensaciones de felicidad.

Una perspectiva crítica de la cultura dominante se hace necesaria porque, como lo menciona Fonet (2003), es preciso

contextualizarla en la historia e identificar cómo ha configurado a su interior sus propios valores. Es saber que el poder se ha ejercido para que unos valores prevalezcan sobre otros, pero además que se vuelven prácticas cotidianas aliadas con la discriminación y la violencia. Por eso, la lucha social debe superar la inclusión, en la medida en que se atreve a denunciar la desigualdad social, las asimetrías y el racismo oculto en medidas proteccionistas o de reconocimiento que condenan a los pueblos y comunidades diversos a ser piezas de museo para poder tener un lugar en la vida de la ciudad.

La crítica cultural también debe atravesar la lucha identitaria. Se comprende que el acorralamiento social hace que muchas veces se encuentre refugio en el esencialismo, pero este aleja cualquier posibilidad de dialogar con otro diferente. La defensa de los valores propios debe permitirnos reajustar nuestros idearios de vida a los contextos contemporáneos, siempre y cuando se tenga claro cuáles son las bases identitarias que pueden llevarnos a un buen vivir, que no es para nada una vuelta en el pasado, sino el reavivamiento de aquellos valores que han permitido, gracias a la acción milenaria de muchos pueblos originarios, mantener aún la vida en la tierra fuertemente amenazada por el desfreno moderno-antropocentrista y capitalista. Un buen vivir que defiende las muchas formas de relacionarnos solidariamente y recíprocamente entre humanos y no humanos. Un buen vivir que está lejano de cualquier indicador de desarrollo, que para nada acepta el sufrimiento como necesario, sino que aboga aún en la ciudad por hacer la vida más vivible para todos y todas.

En perspectiva intercultural, la crítica de la cultura se conecta con la opción decolonial precisamente porque nos permite avizorar que existen riesgos en el integracionismo y en la inclusión dentro de un sistema social cuya estructura se hace operativa en la cotidianidad afianzada en criterios racistas de minoría que se asumen sin reflexión. Como lo enfatiza Catherine Walsh (2009), pocas veces nos detenemos a preguntarnos ¿qué implicaciones tiene cuando un país o ciudad se definen por la mayoría y no por el conjunto de su población? y ¿cuál es el efecto político, social y cultural de esta definición? Sabemos que debilita cualquier posibilidad de construcción territorial desde la interculturalidad, porque quita poder para defender las posibilidades de existencias diversas y proyectos comunes.

La contextualización histórica en la que tanto enfatizan pensadores críticos decoloniales como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel y otros, permite comprender que cada pueblo y comunidad tiene sus propias transformaciones internas, es decir, ninguno es inmutable a los impactos del medio. Esto quiere decir que para abrir posibilidades a cualquier territorio en perspectiva intercultural se hace necesario saber que existe la simultaneidad, no la unicidad en el tiempo y en el espacio. El diálogo intercultural en perspectiva crítica se plantea como alternativa para fortalecer la identidad con la ciudad y otorgarle un mayor alcance a la lucha social.

La ciudad como territorio intercultural aplaude los movimientos cuyo fin es la defensa territorial. Ello implica el “desmontar la imposición de la geografía de la dominación” (Lizárragar, 2009) que básicamente es toda esa división político-administrativa que se sobrepone a los procesos identitarios y de poblamiento, cuya historia es invisibilizada por las lógicas de la administración pública. Ya parece un sueño la incesante lucha de pensadores críticos como Orlando Fals Borda, quien abogó durante la mayor parte de su vida por otra idea y vida territorial. Es oportuno decir que los procesos históricos de ocupación, apropiación y construcción del territorio sobrepasan estos límites e incorporan otras territorialidades, que se han configurado desde el ser diverso, tener sentidos de vida, que casi siempre, son avasallados por la planeación del desarrollo, porque son reducidos a enfoques humano, sostenible, local, con lo cual, se desdibuja la fuerza que tienen esos otros rostros, discursos silenciados y cooptados, cuando se asumen como desarrollo sin serlo. Decir, por ejemplo, que hay un desarrollo para el buen vivir es una contradicción insalvable.

Acorde a lo anterior, la memoria social como lo menciona Pankonin (2016) cumple un papel muy importante en la construcción de territorios interculturales descolonizados, porque se puede recuperar aquello que fue importante en la construcción histórica del territorio abandonado, lejano y cercano, para identificar los cuadros reivindicativos, es decir, aquello que da sentido para reinventar y vivir en el mundo y en la ciudad.

Para hacer posible una perspectiva crítica de lo que podrían llegar a ser los territorios interculturales es necesario tener presente que éstos, como las ciudades, se han forjado como resultado de la imposición de un proyecto civilizatorio escon-

dido en la modernidad y la vida buena, que es preciso denunciar, porque quienes lo promueven continúan conquistando, colonizando y estableciendo nuevas formas de esclavitud agazapadas en la libre elección, la buena vida y la libertad.

la armonía, y más bien opta por una interculturalidad crítica que se conecta con lo decolonial, cuando se pregunta por las condiciones históricas que mantienen las asimetrías sociales, la jerarquía en el saber, el racismo, las inequidades sociales, las injusticias en la disposición de la tierra y de todos los valores que han sido cuidados ancestralmente por estos pueblos y comunidades, entre las cuales las tierras que son ciudades hacen parte también.

Conclusiones

En síntesis, una perspectiva crítica del Trabajo Social desde la interculturalidad y la decolonialidad tiene a su haber, la responsabilidad ética-humanista-política y social de aprender, comprender y asumirse comprometida con de-constituir y de-colonizar toda esta cronología colonial que nos atraviesa en la vida cotidiana, en la intervención profesional y en nuestro quehacer académico. Desde una perspectiva crítica, el Trabajo Social cuestiona la interculturalidad como intercambio de bloques culturales, o campañas destinadas al turismo, a mejorar los niveles de convivencia y mantener la armonía, y más bien opta por una interculturalidad crítica que se conecta con lo decolonial, cuando se pregunta por las condiciones históricas que mantienen las asimetrías sociales, la jerarquía en el saber, el racismo, las inequidades sociales, las injusticias en la disposición de la tierra y de todos los valores que han sido cuidados ancestralmente por estos pueblos y comunidades, entre las cuales las tierras que son ciudades hacen parte también.

Referencias bibliográficas

- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En: Walsh, C. (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. (p.443-468), Quito, Ecuador: Abya -Yala
- Bartolomé, M. (2010). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Revista Runa*, 31 (1), 9-29.
- Carvajal, O. (2010). Ser indígena en la ciudad: espacio de tensión y reelaboración de relaciones identitarias (Tesis de grado) Universidad de Antioquia, Antioquia.
- Echeverría, R. y Rincón, P. (2000). *Ciudad de territorialidades. Polémicas de Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia-Colciencias.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. En: Fornet-Betancourt (Comp.). *Culturas y poder. Documentación del IV Congreso Internacional de Filosofía Intercultural* (p.p 15- 29). España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Gómez, E. et al. (2012). *Planeación participativa realidades y retos*. Medellín, Antioquia, Colombia: La Carreta editores E.U.
- Gómez, E. et al. (2008). *Vivir bien frente al desarrollo. Procesos de planeación participativa en Medellín*. Colombia: Pregón Ltda.
- Gómez, H. et al. (2015). Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia: Pulso & Letra editores.
- Jiménez, M. (1998). Los amos y los esclavos en el Medellín del siglo VXIII. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisy-soc/article/viewFile/20314/21370>
- Lizarraga, A. (2009). La descolonización del territorio: visiones de país y la configuración del estado plurinacional en Bolivia. Recuperado de <http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Claudia%20Pilar%20Lizarraga%20Aranibar.pdf>.
- Melo, J. (Ed.). (1996). *Historia de Medellín I*. Medellín, Colombia: Suramericana de Seguros.

Pankonin, L. (2016). Practicar la memoria, descolonizar el territorio. El caso de la comunidad Lule-Vilela, El Retiro-MoCaSE-VC. (Tesis de Licenciatura en Antropología). Buenos Aires, Argentina.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito-Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala.

CAPÍTULO 3

INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE LOS FUNCIONARIOS DE LO SOCIAL: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA COLOMBIANA EN PROCESO

Claudia Bermúdez Peña

INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE LOS FUNCIONARIOS DE LO SOCIAL: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA COLOMBIANA EN PROCESO

Claudia Bermúdez Peña

Orcid: orcid.org/0000-0001-7313-9327

Introducción

*Nada de lo que se intente comprender,
puede ser comprendido de una sola vez*
(**Gadamer, 1900**)

El presente documento hace parte de un trabajo que se ejecutó con el grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle (2006), cuya primera versión fue publicada como *Ñan runa manta: el sendero de los pueblos, un estudio sobre la intervención social a partir de la sistematización de una experiencia en proceso*. Lo que aquí se presenta corresponde a avances en la reflexión generada a partir de esa publicación, es decir, corresponde a una nueva interpretación de la experiencia.

Tiene como eje de análisis la intervención social y motiva una reflexión sobre la misma desde la sistematización de una experiencia. A diferencia de muchos informes de investigación y de sistematizaciones no trata de una experiencia comunitaria directa, sino de una experiencia motivada desde un contexto institucional y, por eso, la reflexión se focaliza en aquellos que agenciamos y operamos como funcionarios de lo social. Quizás este sea el principal aporte, no porque

Universidad del Valle.
Cali, Colombia.

✉ maria.bermudez@correounivalle.edu.co

Cómo citar este capítulo

Bermúdez Peña, C. (2020). Intervención social desde los funcionarios de lo social: sistematización de una experiencia colombiana en proceso. En: Gil Claros, M. & Sánchez Rodríguez, M. (Eds. Científicas). *Encuentros sociales en el Trabajo Social* (pp. 51-67). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

desconozca el lugar de los agentes comunitarios, sino, por el contrario, porque trata de visibilizar un colectivo que generalmente aparece como “invisible” en estos procesos: los funcionarios y el mundo institucional.

Para Bernal (2003) la sistematización ha pasado de ser una propuesta emergente mediante la cual se pretendía dar cuenta de las experiencias en el campo de la Educación Popular, a un campo institucionalizado; se producen materiales, se hacen eventos; se reconocen personas que tienen un saber sobre el tema, muchos de los cuales vienen de la Educación Popular; para ellos -nosotros- quienes venimos de esta tradición, la sistematización tiene un sentido y una marca diferente. La propuesta es tener miradas más complejas en este campo para no descalificar prácticas que se están haciendo desde otros ámbitos (académico, agencias financiadoras...) y desde donde se pueden generar aportes significativos.

Los informes sobre sistematización suelen mostrar experiencias en virtud de las cuales las comunidades con que se trabaja han logrado, luego de un proceso, y en medio de tensiones y conflictos cierto nivel de “empoderamiento” y aprendizajes sobre la propia práctica. Si bien se considera que ese elemento es importante, también es significativo reflexionar sobre el quehacer de Trabajo Social, no solo como profesionales sino también como funcionarios de lo social. En esto hay pocos avances. Se trata entonces de mirar hacia adentro y asumir la propia experiencia como objeto de reflexión.

En este orden de ideas, el presente texto busca realizar un análisis sobre el problema que liga la racionalidad administrativa con las dinámicas sociales. Se parte del hecho de que en toda experiencia de ejecución se viven por lo menos de manera simultánea dos procesos: el primero, le compete al proyecto en términos de los objetivos y los resultados, es decir, en términos de racionalidad administrativa y formal, esto es, racionalidad instrumental, que se refiere a aquello de lo que se informa, al rostro público de los proyectos de intervención, la disquisición y exposición de resultados de conformidad con propósitos y actividades previstas; el segundo, el que le compete a los equipos de trabajo; lo que le pasa a la gente que ejecuta los proyectos en su doble condición bien como asalariados del trabajo de intervención social o bien dentro de su acción voluntaria y comprometida con su comunidad.

Esta doble dinámica es conocida por los ejecutores, pero no suele expresarse y objetivarse en los informes técnicos y rutinarios de los proyectos. Son las tensiones que experimenta la vida misma, la vida de los profesionales, la vida de las personas “capacitadas”, la vida de la gente que se articula y transforma en virtud del avance de los proyectos. Es la cara oculta y poco sabida, el lado invisible y desconocido de los proyectos. El rostro no público e informal de este tipo de dinámicas.

En ese orden de ideas se presenta, en primer lugar, una breve descripción de la experiencia en la que se muestra principalmente lo que tiene que ver con el proyecto y las decisiones que se tomaron frente a la sistematización de manera general; en segundo lugar los distintos elementos considerados como contexto de la experiencia para reconocer la relación con lo encontrado; y en tercer lugar, se presenta la propuesta metodológica que se acogió para el proceso de sistematización y se describen los aspectos más relevantes considerados para dicho proceso, asumiéndolos como investigación.

En seguida se presenta el relato de la experiencia, donde se describe la reconstrucción y la consecuente interpretación y análisis de la misma. Finalmente se presentan las conclusiones y de manera breve las condiciones favorables y no favorables presentes en la sistematización.

3.1. Descripción de la experiencia

Como bien se ha señalado se trató de una sistematización en proceso, realizada a propósito de la ejecución del proyecto: “Constitución de comunidades locales para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en cinco municipios del Departamento del Cauca” en Colombia, ejecutado por una ONG y financiado por una entidad gubernamental del departamento del Cauca en el 2003. Aunque el eje de intervención del proyecto era la prevención en el tema de sustancias psicoactivas (spa) y contó con sus propios propósitos, metas, metodología y postura frente a la temática, el objeto delimitado para la sistematización fue el proceso vivido por un colectivo de actores sociales (bien desde su condición de técnicos o profesionales), que fueron contratados para ejecutar “tareas sociales” y que llegaron a participar de un proyecto de intervención social en el tema de las sustancias

psicoactivas, ejecutado en el departamento del Cauca al suroccidente de Colombia.

¿Cómo impacta y se expresa sobre un colectivo de actores sociales, -que operan como funcionarios de lo social, es decir, que han sido contratados para promover acciones sociales- la experiencia de participar en un proyecto de intervención ejecutado en unos marcos determinados de tiempo y recursos? ¿Cómo se transforma el discurso instituido por una entidad o un proyecto de intervención, en prácticas educativas y pedagógicas concretas, reguladas por relaciones de poder y principios de control-negociación? ¿Cómo opera el control y qué formas de negociación ponen en juego los actores de la experiencia?

En ese orden los objetivos de la sistematización fueron los siguientes: el objetivo general: develar la lógica interna presente en una experiencia de intervención social, en el marco de un proyecto de prevención en consumo de spa, desde la visión de un colectivo de actores que operan como funcionarios o voluntarios en el desempeño de labores de índole social. Como objetivos específicos: a) Conocer los significados y sentidos compartidos que éste colectivo de actores le otorga al hecho de participar en esta experiencia, b) Conocer cómo se transforman, cambian o se perpetúan los argumentos, contenidos y discursos institucionales del proyecto y cómo son cargados de nuevos sentidos y significados por los actores a través del proyecto y c) Aportar a la discusión en torno al desarrollo de sistematización de experiencias en proceso, como una de las modalidades emergentes en este campo de investigación.

3.2. Contexto de la situación

*No hay que ser agricultor para saber que una buena cosecha requiere de buena semilla, buen abono y riego constante...
Bambú japonés.*

Cuento Zen.

Se destacan básicamente cuatro elementos para caracterizar el contexto de la experiencia:

1. La prevención del consumo de sustancias psicoactivas en Colombia, frente a la percepción del incremento del consumo y el señalamiento de los últimos estudios que indican que la edad de inicio ha disminuido. La prevención aparece como alternativa ante la crisis del modelo clínico, amparada en la idea de disminución de los costos del tratamiento. Pese a la existencia de una estructura institucional en la que se soportan las acciones y que amplía la perspectiva de intervención.

Pese a este marco institucional, el tema de la prevención coge fuerza en algunos momentos más que en otros, y depende generalmente de la voluntad de los gobernantes de turno, lo que hace que se avance poco y que las acciones no cuenten con sostenibilidad en el tiempo.

2. La prevención del consumo de sustancias psicoactivas en el departamento del Cauca, un departamento que cuenta con una fuerte tradición ancestral dada por la concentración mayoritaria de población indígena del país y también por la alta presencia de actores armados, donde de manera permanente su población presencia ataques y señalamientos. También es un departamento cuyo Comité Departamental de Prevención ha llegado a ser uno de los más sólidos y de más fuerte tradición en el país.

3. La presencia para el periodo de la ejecución del proyecto, de gobernador indígena perteneciente a la comunidad guambiana, que atribuyó un valor especial a lo colectivo y lo comunitario, desde una perspectiva de proceso, dado que las mingas y otras formas de asociación tienen un peso significativo. Este asunto en particular constituyó un hecho histórico para el país.

4. La perspectiva de comunidades locales de prevención que plantea una nueva lectura frente a las maneras tradicionales de asumir el consumo. En efecto, por esta vía se reconoce la existencia de consumos no problemáticos y la posibilidad de la reducción de daño como alternativa que cuestiona duramente la viabilidad de los llamados programas libres de drogas que impulsan la abstinencia y niegan la historicidad de las sustancias y del consumo promulgado especialmente desde los Estados Unidos. La reducción del daño introduce la exploración de otras lecturas como por ejemplo la socio-cultural que se preocupa por asumir los procesos desde lo que denominan como investigación en la acción.

3.3. Propuesta metodológica de la sistematización

Se asumió la propuesta del Grupo Inter-Universitario (GIU) iniciativa de un grupo integrado por representantes de diversas universidades en Colombia, y los desarrollos posteriores del grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle en Colombia. Se define como participativa, hermenéutica y cualitativa. Plantea tres momentos: reconstrucción, (recuperación de la experiencia desde las distintas versiones de los actores, en función de aspectos valorados como relevantes), interpretación (presente durante todo el proceso, ¿por qué ocurrió lo que ocurrió?) y potenciación (revisar lo potencial de la experiencia tanto para sí misma como para otras semejantes).

La reconstrucción se realizó considerando cinco momentos:

- 1.** Definición de la unidad hermenéutica. Es decir, el gran archivo en el que se ubicaron los documentos base de la interpretación y del análisis. Se consideró documentos primarios, secundarios, entrevistas y registro de las sesiones.
- 2.** Definición de las categorías de actor. No asumiéndolas como una categoría homogénea, sino considerando aun la diversidad en cada una de las mismas.
- 3.** Lectura extensiva de cada uno de los elementos constitutivos de la unidad hermenéutica, identificando la periodización endógena, identificando los

núcleos temáticos y planteando una primera versión de macrorrelato. El macrorrelato se asume en esta propuesta como el gran relato en el que confluyen las distintas versiones sobre la experiencia, sus contradicciones y puntos comunes, intenta evidenciar la diversidad. Incluye la versión del investigador. El macrorrelato de esta sistematización se encuentra en la versión publicada de ñan runa manta.

4. Socialización de macrorrelato, con los diversos actores, se trata de validar, corregir, agregar la versión acorde con las percepciones de los actores.

5. Versión final de macrorrelato. El cuadro 1 resume lo encontrado en la reconstrucción. Identifica los distintos momentos narrados por los actores de la experiencia considerando el objeto delimitado.

La identificación de las categorías de actor arrojó distintas versiones sobre la experiencia en un mismo colectivo, por ejemplo en el actor institucional se reconoció tanto a la ONG ejecutora como a la financiadora, mientras que la categoría de participantes incluyó un colectivo amplio del que hacían parte profesionales y no profesionales y con distintas modalidades de vinculación para el proyecto.

Tabla 1. Reconstrucción

Momentos Actores	Situación inicial	Ejecución	Situación final
Actor institucional 1 (ONG ejecutora)	-Definió contenidos, maneras de obrar y enfoque teórico de abordaje del tema de la prevención en spa (Reducción daño)<	- Cuenta con asesora local en terreno para cada equipo de los municipios Ejecución de proyectos simultáneos en el mismo municipio con diversos objetivos, diversos financiadores y diversas ofertas, para las mismas personas -Preocupación por cumplimiento contrato: indicadores, coberturas resultados "prometidos".	- Necesidad de mostrar productos y resultados "prometidos". - Labor de asesoría para que los municipios realizaran acciones en prevención

Momentos Actores	Situación inicial	Ejecución	Situación final
Actor institucional 2 (financiador)	<ul style="list-style-type: none"> - Interés en realizar acciones de des-centralización en el tema, acorde con las políticas nacionales y locales bajo la idea de autogestión, inclusión, trabajo en red 	<ul style="list-style-type: none"> - Demanda por resultados visibles en este momento. Papel de supervisión , control, vigilancia en la ejecución del proyecto y destinación de recursos fundado en la eficiencia y la eficacia 	<ul style="list-style-type: none"> - Control en contenidos de los informes (edición del discurso)
Actor Participantes 1. Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas en conocer del tema y de experiencias de otros/as, interés en metodologías novedosas. - Interés en actualizarse en lo teórico, proyectar su trabajo y obtener reconocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posturas diversas frente al tema del consumo de SPA: desde asumirlo como una enfermedad, hasta victimizar al consumidor o leerlo como victimario, verlo como signo de debilidad, no creer en la reducción del daño como posibilidad - Necesidad de mostrar sus acciones en clave de éxito - Deserción del proceso de un municipio. - Expectativa no explícita en lograr financiación para sus municipios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de mostrar resultados a jefes Identifican que el tema del consumo no aparece como prioritario en sus comunidades
Actor participantes 2 No profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas en conocer del tema y de experiencias de otros/as, interés en Metodologías 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en la prevención desde el uso del tiempo libre dirigido principalmente a jóvenes- Concurrency simultánea 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de mostrar resultados a jefes Identifican que el tema del consumo no aparece como Prioritario en sus comunidades
	<ul style="list-style-type: none"> Novedosas. Interés en herramientas concretas de fácil "aplicabilidad", lo operativo 	<ul style="list-style-type: none"> A "capacitaciones" - Necesidad de mostrar sus acciones en clave de éxito. -Deserción del proceso de un municipio. -Expectativa no explícita en lograr financiación para sus municipios 	

Fuente: elaboración propia (2018).

3.4. Relato resumido

Mi interés en el tema del consumo de sustancias psicoactivas surgió por mi vinculación laboral a la ONG durante aproximadamente 10 años, tiempo durante el cual tuve la posibilidad de participar bien como “beneficiaria” de proyectos, ya como facilitadora directa en el desarrollo de acciones puntuales tales como charlas, conferencias en colegios, universidades, comunidad abierta, empresas o ya como orientadora de procesos en prevención de carácter un poco más extensos. Me vinculé al proyecto “Construcción de comunidades locales de prevención en cinco municipios del departamento del Cauca” en calidad de coordinadora. Se trató de una labor remunerada. Antes había ganado experiencia en el tema de *comunidades locales de prevención*, lo que me llevó además a que en el proyecto realizara una labor de capacitación directa a los representantes de los cinco municipios a través de encuentros mensuales. En ese momento, además, hacía parte del Proyecto Viviendo, ejecutado por Caritas en Colombia. Era miembro de la Unidad Local de Formación de Cali. Vale decir que fue a través de este proyecto como se introdujo el fundamento teórico de comunidades locales y de la reducción del daño en el país, un modelo trabajado desde Europa y con experiencias piloto en países latinoamericanos como México y Salvador.

Durante la ejecución del proyecto yo contaba con el apoyo de profesionales de la zona -una psicóloga y un antropólogo-. En ellos reposaba la tarea de los seguimientos y acompañamientos en terreno a los equipos de cada municipio. Su apoyo era remunerado desde la ONG.

La sistematización se asumió como propuesta investigativa. En este caso, se trató de la sistematización en proceso que planteó dos condiciones. La primera, que se trató de una sistematización pensada como un producto. Como es de esperarse y para dar cumplimiento a éste asunto, el producto se entregó. Sin embargo, desde esa primera sistematización parcial hasta lo que hoy presento, han sido muchas las reflexiones que han surgido por fuera de los tiempos estipulados por el proyecto. A diferencia de la tradición que se ha instaurado desde la sistematización de experiencias que contempla volver sobre acciones ya ejecutadas, ya desarrolladas

para aprender sobre ellas y generar conocimiento desde la práctica, la sistematización en proceso pone sobre la mesa nuevos retos, que en el marco institucional pareciera que se desdibujan en tanto pareciera que cumple una función informativa, descriptiva, regulativa y de presentación de resultados al finalizar la intervención y no de transformación como lo supone la tradición que sobre ella se ha consolidado.

La segunda condición tuvo que ver con que se trató de un colectivo de actores sociales de cinco municipios del departamento del Cauca, definidos para esta sistematización, en virtud de su condición de participantes del proyecto y como representantes de cada municipio en el proyecto. Es sobre estos actores sociales, vinculados a un proyecto desde un rol de funcionarios, técnicos, profesionales, o bien de agentes sociales, líderes comunitarios, miembros de organizaciones comunitarias que se trató la presente sistematización. No es la sistematización de una experiencia comunitaria en una comunidad heterogénea, si no la abierta y sistematización de un proyecto que, de entrada, definió y puso los roles y funciones de los miembros del equipo. Se trató de centrar la atención en otro tipo de actores, los que tienen como responsabilidad funciones sociales bajo la modalidad del voluntariado o de contratación directa, en ocasiones ignorados en los procesos.

Es el primer proceso, el más visible, el más técnico, el que suele referirse cuando hablamos de compartir experiencias, sin embargo, estoy convencida de que aquello que se gesta desde los equipos no solo es lo formal sino también lo menos formal y ello no solo posibilita darle vida a la ejecución sino que también procura cambios que es preciso conocer.

Estamos entonces ante un doble desafío: por un lado aportar a la construcción de saberes sobre la sistematización en proceso y por el otro, sobre procesos de prevención en sustancias psicoactivas en el marco de intervenciones sociales agenciadas institucionalmente financiadas, en últimas, sobre procesos generados y motivados por un agente o agentes institucionales externos.

3.5. Análisis e interpretación crítica

Esta sistematización mostró algunos de los efectos que acarrea asumir los procesos sociales desde un modelo neoliberal, bajo la lógica del mercado que pretende asumir la rentabilidad de lo social y a las organizaciones sociales como empresas. Ante la evidente tensión que pasa por la subsistencia y el garantizar la sostenibilidad, pareciera que ésta visión logra imponerse sin llegar a ser cuestionada y, por el contrario, resulta siendo acogida y asumida desde diferentes instancias de manera “habitual”. “Hacer”: la gestión para la consecución de recursos, abordar un tema, -porque es sobre el cual se puede obtener financiación-, permitir que se logre una coincidencia entre los términos de referencia propuestos desde quién financia con lo que venimos agenciando, o simplemente mostrar las experiencias en clave de éxito, entendido como el cumplimiento de los indicadores que requiere la entidad financiadora, y las consecuentes adaptaciones o adecuaciones que hacemos de nuestro discurso en tanto se asumen como las reglas del juego con las cuales hay que cumplir (Cardarelli y Rosendfeld, 2005).

Se presenta entonces una suerte de lógicas que se nos aparecen como “naturales”, cotidianas, con las cuales coexistimos al punto que no suelen ser objeto de nuestra propia reflexión. Esta situación se presenta además porque de una u otra manera nuestros informes formales, -aquellos que presentamos a nuestras instituciones, aquellos de los cuáles muchas veces depende nuestra mesada salarial-, pondrían más su acento en el monitoreo del proyecto, en el cumplimiento de los indicadores, en presentar las fuentes de verificación a las cuales nos hemos comprometido y no necesariamente en los procesos. De esta manera, muchas veces en los informes, el proceso aparece como invisible, lo que no está pactado, suele despreciarse, o en el mejor de los casos, quedar en el cúmulo de anécdotas del funcionario/a.

En lo que se refiere a la experiencia vale señalar que, frente al tema de la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, para este caso, confluye un equipo de personas que trabajan el mismo tema, aun cuando sus posturas y experiencias previas son diversas. En efecto, para algunos sus acciones se basan en la intuición y se trataría de un asunto de buena voluntad que pasa por pensar en un mundo libre de drogas, que

no necesariamente implica a las sustancias legales, para otros, es necesario comprender el tema desde la teorización antes de la actuación y finalmente hay quienes lo asumen como una labor con la que tienen que cumplir y para la cual fueron contratados. En este sentido, las prácticas y los discursos que manejan los estos actores sociales, son dispersas y muchas veces no se reflexionan, pues se da por sentado que al trabajar en prevención, todos/as están trabajando en la misma dirección y entendiendo el asunto de la misma manera.

El otro asunto, tiene que ver con el cómo en Colombia, el tema se vive con efervescencia coyuntural, lo que hace que en algunos momentos –como el actual- se perciba como prioritario, urgente y que en otros ni siquiera sea considerado.

El resultado es una acción preventiva no sistemática, que no cuenta con evaluaciones de impacto y que aparece y desaparece de acuerdo con la coyuntura, lo cual no permite dar cuenta de las maneras como son entendidas las diversas estrategias en el tema desde las voces de los actores sociales identificados como beneficiarios o que permita adentrarse a una mayor comprensión del asunto, más allá de la acción por la acción y no desde la moral agigantada del mandatario de turno.

Por supuesto que ésta dispersión encuentra muchas veces sus raíces en la fuente de financiación. Así, no es difícil advertir que las propuestas “libres de drogas” son apoyadas principalmente por EEUU, mientras que una postura más comprensiva y comprehensiva del asunto que propone la reducción del daño, surge desde los estados europeos. No se trata de juzgar en este momento cuales son mejores y cuales son peores.

Se trata de visibilizar como coexisten formas diversas de entender el problema y en consecuencia acciones dispersas desde un aparente lugar de unidad: la prevención del consumo de sustancias psicoactivas. Conviene preguntarse en este momento, ¿cómo entender desde la prevención, los consumos culturales y ancestrales que realizan algunas comunidades indígenas de algunas plantas como por ejemplo la coca y el yagé?

Otro punto sobre el que la experiencia plantea una interesante reflexión toca con el predominio de la razón instrumental desde los actores institucionales. De esta manera se han llegado a “naturalizar” ciertas maneras de obrar que

pasan por una alta aspiración de “previsibilidad”, fundada en el logro de indicadores y en las fuentes de verificación.

Esta propuesta, motivada desde la irrupción del marco lógico y la idea de la gerencia y la administración social en la cooperación para el desarrollo, ha contribuido a un mayor control en la inversión de recursos, pero también ha generado consecuencias que merecen la pena revisarse.

Por un lado dejar de lado lo emergente, lo no contemplado en la planeación, pero por el otro lado, generar la ilusión de que lo social, al ser orientado bajo principios administrativos y empresariales, puede ser rentable, bajo la idea de la autogestión y los principios de eficiencia y eficacia (generar mucho con poco) . El gran peligro que se corre es que muchos de los procesos que se sustentan en la autogestión, de manera indirecta, se instalan en la lógica del modelo de desarrollo neoliberal que propone un Estado menos benefactor y más administrador y regulador. La pregunta que emerge en este momento es ¿puede lo social ser rentable? ¿Es deseable que sea de esa manera? ¿Podría existir una forma de administración de lo social que no pase por la lógica del mercado? Para el funcionario de lo social, la participación en proyectos permite una rentabilidad simbólica, esto es, ganancias no económicas en términos de la actualización, el reconocimiento y la visibilización de su trabajo. En ese sentido, no es solo un asunto de “cumplir con una tarea contractual” sino que también es un asunto que pasa por el tener la posibilidad de crear o fortalecer vínculos, que en algunos momentos puede significar visibilidad, reconocimiento y posibilidades de contratos futuros. Los proyectos sociales, entran a cumplir así una función que no todas las veces se advierte: la posibilidad de “acreditar” competencias, en tanto obran como recursos de actualización, de novedad, y de generación de réditos para hoja de vida.

Este elemento que se relaciona con las ganancias simbólicas, en contraste con la lógica administrativa no debe asumirse como una simple actitud oportunista, por el contrario, debe intentar comprenderse, pues no se trata aquí de despreciar el papel que cumple este elemento en la organización de la acción.

El funcionario de lo social hoy se vincula mediante un contrato, con unas condiciones prefijadas en cuanto a tiempo, tipo

de actividad y salario, que muchas veces no le garantizan estabilidad en el tiempo, goza de una relativa autonomía y establece una relación de relativa subordinación frente al supervisor de su trabajo, quien lo evalúa y emite un concepto sobre su labor, le plantea instrucciones, responsabilidades y exigencias. Tal como lo señala Bourdieu (1998), es la expresión del “reino absoluto de la flexibilidad”, esta labor se da bajo “cierta militancia profética o un “voluntariado inspirado”. En este caso el funcionario (como representante del estado o como representante de organismos no gubernamentales) es el encargado de promover las nuevas formas de acción del Estado, en él se cristaliza la razón instrumental, es quien la pone a circular. La penetración de la racionalidad administrativa es posible por su existencia.

Condiciones favorables y desfavorables para sistematizar la experiencia

Favorables

- Se trató de una sistematización en proceso, lo que permitió llevar un registro riguroso de la información.
- Realizar una reflexión en torno a la manera como se viene haciendo intervención social hoy desde adentro, desde la labor del funcionario y no como tradicionalmente se ha mostrado, desde los beneficiarios y desde los éxitos. En este sentido, pone el acento en lo que los informes “formales” ocultan.

Desfavorables

- Resistencia y temores a asumir la sistematización desde adentro, desde la lógica del funcionario.
- Señalar que si bien algunos de los elementos que emergieron hacen parte de las dinámicas de los proyectos, consideraban “impertinente” su publicación.
- Sistematización como parte de los compromisos contractuales.

Conclusiones

La sistematización de experiencias en proceso se ha constituido en una de las modalidades más difundidas, pero quizás de las menos reflexionadas en la actualidad ¿cómo se ha resignificado en el marco de los proyectos de intervención? Al identificar que desde la intervención social emergen unos saberes y unos aprendizajes que no son visibles en los informes formales que se entregan a las entidades financiadoras. Buena parte de los proyectos de intervención social que se vienen ejecutando en la actualidad han incorporado como parte de sus actividades y sus productos la sistematización, más aún, la sistematización se ha convertido casi en una exigencia desde las entidades financiadoras

Uno de los efectos que ha traído esta manera de abordar la sistematización regulada y controlada en el marco de unos tiempos y unos recursos específicos, ha sido probablemente el abordar las experiencias en clave de éxito -o fracaso- y en clave de control, previsibilidad y resultados; esta manera de abordaje no nos permite ver las dinámicas que se instauran en los equipos que hacemos posible, que le damos vida a los proyectos, preguntarse por cuáles son las lógicas que operan y se encuentran en el oficio del funcionario de lo social se constituye en un reto. Es claro que, una de las tensiones más evidentes que se ponen en juego, pasa por lo planeado, lo proyectado con lo encontrado.

Para la presente sistematización es claro que los proyectos sociales deben dejar abiertas las posibilidades de la imprevisibilidad, tal como lo plantea Arendt (1995) en la medida que toda acción se inserta en una red de relaciones, las consecuencias de cada acto son ilimitadas, escapan al control humano, pueden ser tan diversas que incluso pueden llegar a ser contrarias a lo que inicialmente se buscaba. La imprevisión, en este caso iría más allá de los supuestos planteados en el marco lógico, que pretende llevar al extremo la previsión. La imprevisión toca con la dimensión humana, en esa medida el ojo debería estar más puesto en lo que emerge que en lo que está escrito, esto por supuesto que plantea unas nuevas formas de abordar la intervención, en tanto nos

llevaría a pensar en lo investigativo como un componente transversal a todo proceso, desarrollar la capacidad de observación, de hacer lectura de realidad, lo que nos llevaría a pensar que si bien los objetivos específicos, pueden llegar a ser verificables, observables y objetivables -no como una condición deseable- sino como una posibilidad en medio de muchas, deben transformarse de manera permanente a medida que desarrollemos los procesos sociales.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, R. (2003). Notas, Síntesis de los debates de Encuentro de sistematización de experiencias. En línea www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion-debates.doc. Consulta 01/06/ 2005.
- Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo. Recuperado de <http://www.analitica.com/bitblio/bourdieu/neoliberalismo.asp>
- Cardarelli, G. y Rosendfeld, M. (2005). Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales. En: Duschatzky, S. Cardarelli, G. y Rosendfeld, M. Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales Tramas sociales.
- Corvalán, J. y Fernández, G. (1998). Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, volumen (XXX, núm. 4), [9-50]. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27030402.pdf>.
- Dirección Nacional de Estupefacientes. (2008). *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en Colombia*. www.odc.gov.co/.../consumo/estudios/nacionales/CO03272008-estudio-nacional-consumo. Consulta 01/06/2005.
- Ghuiso, A. (1999). De la práctica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Lapiragua. Revista Latinoamericana de Educación*. Sistematización de prácticas en América Latina. 1999; (16), 9-10.
- Gómez, R. y Zúñiga, M. (1995). *Escuela de Madres del Tambo. Sistematización de una experiencia de Educación Popular*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Hleap, J. y Acevedo, M. (1995). *Escuela de Líderes de Villarrica. Sistematización de una experiencia de Educación Popular*. Cali: Universidad del Valle.
- Jara, O. (2002). El desafío Político. Aprender de nuestras prácticas. Centro de estudios y publicaciones Alforja. Recuperado de: <http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/aprenderdepracticass.pdf>

CAPÍTULO 4

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: ESTUDIO DE CASO EN TRABAJO SOCIAL

Mariela Sánchez Rodríguez

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: ESTUDIO DE CASO EN TRABAJO SOCIAL

Mariela Sánchez Rodríguez

Orcid: orcid.org/0000-0001-7313-9327

Introducción

Preguntar cómo se forman los profesores universitarios implica tratar de comprender el ejercicio docente, las prácticas, los discursos y su especificidad como sujetos importantes en la Universidad; de igual forma se requiere entender los discursos que conforman la historia de la educación superior en Colombia, las condiciones académicas y la identidad profesional del profesor, los modelos de formación que se trasladan a través de los programas de postgrado en docencia universitaria.

El tema cobra interés, debido a la poca producción investigativa acerca de la formación del profesor universitario. De acuerdo a un estudio adelantado para la creación del Programa Nacional de Formación de los Profesores de la Educación Superior (ICFES, 2000), los investigadores concluyen que hasta el 2003 “los seis estudios sobre los profesores tratan temáticas importantes, pero insuficientes para comprender la situación del profesorado, especialmente en su condición de académico [...] de los seis estudios ubicados en esta categoría, sólo dos se refieren específicamente a este asunto” (Martínez, 2002, p. 66).

El informe señala la presencia de dos sistemas de universidad: la universidad oficial y la universidad privada, cada una

Universidad Santiago de Cali.
Cali, Colombia.

✉ mariela.sanchez00@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Sánchez Rodríguez, M. (2020). La formación del profesor universitario: estudio de caso en Trabajo Social. En: Gil Claros, M. & Sánchez Rodríguez, M. (Eds. Científicas). *Encuentros sociales en el Trabajo Social* (pp. 71-86). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

con dinámicas particulares que llegan a afectar al profesor Universitario, aspecto que se refleja en la pérdida de su identidad, como resultado de la inestabilidad laboral, ingresos salariales bajos, y las pocas oportunidades académicas que la universidad ofrece al profesor.

También es importante comprender el origen de las instituciones de educación superior, las políticas y planes de gobierno que han marcado diversos cambios en la forma de organización de la universidad, para vislumbrar cómo las normas y los discursos internacionales y nacionales han llegado a afectar el modelo de formación que hoy en día se está privilegiando en la universidad.

Por lo tanto, indagar sobre la formación del profesor en el campo universitario es importante, ya que orienta en la comprensión del ejercicio de la profesión académica, sus discursos, sus prácticas y sus particularidades, como un actor principal de la universidad. Además, posibilita la reflexión acerca de si la formación de los profesores está dirigida a la preparación técnica y competentemente, en la universidad o si es una estrategia que busca conservar a las universidades como un espacio de instrumentalización y reproducción del conocimiento, dejando de lado la transformación del sujeto.

Es pertinente considerar la importancia que tiene la formación del profesor universitario en nuestro contexto para poder construir un nuevo concepto de profesión académica y profesional, ya que como protagonistas de la universidad se requiere que el profesor como sujeto de conocimiento, mediante su discurso y experiencia sea partícipe de la transformación de sí y de otros.

Para este estudio se selecciona una profesora universitaria del área de humanidades, específicamente de Trabajo Social con 18 años de experiencia en la docencia, teniendo en cuenta que la investigación recurre al estudio de caso. Esto permite la comprensión de la historia de vida de la profesora y su relación con su formación como profesora universitaria de Trabajo Social. Para el análisis de la historia de vida se recurre a un biograma, es decir a la construcción de un esquema orientador, que indaga las etapas fundamentales en la vida profesional de la profesora.

La investigación tiene como propósito fundamental comprender el sentido de la formación del sujeto biografiado y

establecer las diversas relaciones entre los hechos, personas significativas y momentos que la han llevado a ser hoy en día una profesora formada y formadora de otros profesionales.

4.1. La formación del profesor universitario

La formación del profesor universitario es un tema de interés, debido a que se constituye hoy en día en un eje central para promover cambios a favor de la calidad de la educación; este giro hacia el docente se da como resultado de los cambios ocurridos en la estructura de la economía y la sociedad mundial durante el siglo XX y principios del siglo XXI, marcados por los avances tecnológicos en el campo de la información, la biotecnología y los nuevos inventos científicos, que requieren analizar los paradigmas imperantes acerca del papel de la educación en general, y de la educación en particular.

En el Informe Delors realizado por la Comisión Internacional de la Unesco sobre la educación para el siglo XXI, se plantea como una prioridad trabajar en mejorar la calidad y la motivación de los docentes en todos los países (Delors, 1996).

Algunas recomendaciones que se proponen en el informe acerca del tema son: mejorar la selección y ampliar la base de contratación; articular las estrategias de desarrollo docente de instituciones de formación de profesores y universidades; desarrollar programas de formación continua; contratación de personal docente con formación pedagógica; control de rendimiento y superación del personal docente; apoyo administrativo para las actividades académicas; condiciones y percepciones salariales que compensen el esfuerzo y contexto en el que se desempeñe la tarea docente y por último, contar con medios tecnológicos que permitan crear puentes entre las comunidades marginadas y las desarrolladas para el flujo de información y desarrollo de conocimiento más equitativo.

La formación docente implica entonces, un proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades y valores importantes para su desempeño profesional. En algunos países de América Latina se considera que, para cumplir con los requisitos de profesionalismo y de mayor conocimiento y cultura universal, la formación docente tiene que estar en la universidad. Pero a

partir de las experiencias obtenidas en los últimos años, investigadores como Tedesco (2011) consideran que no hay una relación directa entre la formación a nivel universitario y la calidad de los docentes que se están formando. Por lo tanto, elevar la formación del docente universitario no garantiza necesariamente buenos resultados en términos de la acción docente.

El punto fundamental no está en la cantidad de años de estudio, sino en las experiencias de aprendizaje que realizan los futuros docentes en las instituciones encargadas de la formación. Esto conlleva a la necesidad de transformar las instituciones de formación docente en instituciones innovadoras en los aspectos concernientes a las estrategias de aprendizaje; el cambio implica favorecer el conocimiento y la investigación acerca de la experiencia docente.

Además de lo anterior Juan Carlos Tedesco (2011), agrega la necesidad de remitirse a la formación desde los primeros años escolares (educación primaria y secundaria) de los futuros docentes debido a que, según investigaciones realizadas acerca del tema, se concluye que un docente enseña tomando como modelo a los profesores que lo educaron a través de toda su historia educativa. En este sentido ya en algunos países se cuenta con programas de preselección de jóvenes talentosos y con vocación para ser docentes.

En cuanto a los tipos o modelos de formación de los profesores, han existido diferentes tipos, por ejemplo en América Latina las investigaciones de Diker y Terigi (1997) estiman cinco enfoques que sirven de marco de referencia para organizar la formación de los docentes:

- El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio
- La tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro
- La tradición academicista: el docente enseñante
- El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica.
- La concepción personalista o humanista.
- El enfoque hermenéutico-reflexivo.

4.2. El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio

Se considera a la enseñanza como una actividad artesanal un oficio que se adquiere a través del hacer. Es decir, se aprende a ser docente enseñando. Al igual que cualquier oficio inicialmente el aprendiz cuenta con un experto que lo guía para que avance hasta lograr la autonomía de su labor. Este enfoque postula que la formación de los nuevos profesores debe estar liderada por los mismos profesores; profesores formados y con experiencia que están en capacidad para asumir la responsabilidad de la formación docente. Se resalta la figura del profesor con trayectoria que puede enseñar a los jóvenes docentes a partir de la experiencia.

4.3. La tradición normalizadora – disciplinadora

Se inicia en la década de los 50 (a lo largo de los años 50 hasta el 60), donde se manifiestan ideologías a favor de una sociedad industrial moderna, por lo que la educación se convierte en un medio de formación de recursos humanos para ejercer los nuevos roles derivados de un mundo moderno.

Bajo este enfoque, los profesores se deben formar en el ámbito de la Escuela Normal y en el ejercicio de la práctica. La formación normalista tiene un valor disciplinadora en la formación del futuro maestro, y está legitimada con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite (Davini, 1995).

4.4. La tradición academicista: el docente enseñante

Este enfoque de la formación se centra en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Se piensa que el dominio de una disciplina lo habilita para ejercer la docencia universitaria y la formación pedagógica se logran a través de la práctica. Lo significativo en esta orientación es que el docente se esté actualizando permanentemente en todos los avances relacionados con su campo de conocimiento.

Los programas de formación docente enmarcados en esta tendencia consideran que se debe “elear” la formación de los docentes en lo disciplinar a través de doctorados y maestrías fortaleciendo la profundización en la disciplina. En este mismo sentido se favorecen los cursos y conferencias de actualización. Las formas de enseñar corresponden a lo empírico, se desprecia lo pedagógico para ser estudiado y la universidad dedica pocas o escasas políticas para capacitar a los profesores en este campo.

4.5. El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica

Este enfoque establece una diferencia entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero. Por lo tanto, el rol que cumple el docente es el de un seleccionador de las técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Es por eso que el profesor universitario no solo debe ser experto en su disciplina, sino que además debe “saber enseñar”. Bajo esta premisa surge la necesidad de abrir programas de formación docente diseñados para “formar” a quienes, teniendo algún tipo de saber disciplinar o profesional, necesitan adquirir una serie de recursos necesarios para poder desempeñarse de manera exitosa en su quehacer.

Lo anterior deriva en la apertura de programas para el mejoramiento del desempeño profesional, en muchas de las instituciones de Educación Superior con el objetivo de favorecer la formación en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta tendencia en América Latina se inspira en la necesidad que tienen las instituciones universitarias, de ofrecer una formación pedagógica al cuerpo profesoral; hecho que aparece como resultado de la necesidad que tiene el campo universitario de “mejorar las prácticas pedagógicas” para enfrentar los cambios que conllevan a una universidad más competitiva y de calidad.

4.6. La concepción personalista o humanista

Contrario al enfoque anterior que enfatiza la formación tecnológica, en este aspecto, lo importante es el rol de la persona como profesor para brindar la garantía de la futura eficacia docente.

Los programas de formación docente con tendencia humanista destacan la importancia de conocerse a sí mismo, la forma como se generan espacios académicos de aprendizaje significativo y la importancia de la autoformación del docente.

4.7. El enfoque hermenéutico-reflexivo

Este enfoque parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1993).

Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente, que revele las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula.

La formación de un profesor es una cuestión que no se puede limitar a unos conocimientos, saberes y técnicas. La formación del profesor es un proceso constante de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para la realización de su labor docente, con un adecuado apoyo institucional.

El profesor en la universidad debe ser un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional, así como valores profesionales firmemente arraigados, es decir, con un profesionalismo ético (Ibáñez-Martín, 2001). Lo que implica trascender la idea que lo primordial es la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales del docente para su profesionalización. Se necesita de una reflexión crítica y comprometida

con la calidad de su desempeño, como también dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático.

4.8. Metodología

Este estudio se fundamenta en una metodología de investigación cualitativa, que permite comprender la realidad social mediante un proceso de construcción histórica a partir del sentir de los sujetos.

Sandoval (1996) plantea que la investigación cualitativa reivindica el abordaje de la realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano. Por esta vía emerge la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es fundamental para acceder a un conocimiento válido de lo humano.

Por tanto, los procesos de investigación cualitativa, dan origen a la hermenéutica como el arte de la interpretación, al permitir comprender e interpretar los motivos del actuar humano. En este caso, comprender cómo se forman los profesores universitarios en Colombia a partir de tres estudios de caso, utilizando el método biográfico.

La historia de vida es un método enmarcado en la investigación cualitativa. Se caracteriza por ser descriptiva, inductiva, fenomenológica, holística, humanística y de diseño flexible.

Según Córdoba (1993):

Una historia de vida es una metodología que no se apoya en procedimientos de carácter estadístico, de carácter muestral, sino por el contrario, reivindica un aspecto importante del conocimiento de lo social que es la propia experiencia humana, la propia subjetividad como fuente de conocimiento y el relato de los distintos actores, ya sea de procesos sociales, de elementos puntuales de fenómenos sociales que sirven de correlato o punto de referencia para construir el conocimiento de lo social (p. 7).

Comprender la formación del profesor desde su biografía es precisamente buscar esa interacción con la vida social, económica, educativa y psicológica, mediante el discurso que se configura y reconfigura a través de su experiencia.

El trabajo se llevó a cabo mediante dos entrevistas, la primera narrativa y la segunda en profundidad. Durante la entrevista narrativa se exploraron aspectos significativos acorde con las etapas establecidas para la investigación. La entrevista en profundidad abarcó aspectos referentes a la formación pedagógica, didáctica y en torno a su conocimiento y experiencia académica teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis:

Tabla 2. Categorías de análisis.

Categoría	Definición Conocimiento de sí mismo
Conocimiento de sí mismo	Conocimiento práctico personal, corresponde a la experiencia que permite hablar de un profesor como una persona informada e instruida (Connolly y Clandinin, 1988, p. 25)
Conocimiento sobre la disciplina	Se refiere a el conocimiento de la materia que se enseña, tanto a los contenidos concretos de enseñanza como de la forma como están organizados en su estructura sustantiva y sintáctica (Shulman, 1986, p. 9)
Conocimiento didáctico	Corresponde a la preparación y la didáctica de los profesores en varias fuentes de conocimiento: Conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento didáctico general, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos y marcos de gestión educativa (Shulman, 1987)
Conocimiento pedagógico	Este conocimiento es el más importante para este caso, pues es la mezcla entre material y pedagogía, es la combinación entre el conocer y el comprender y es lo que diferencia al profesor del especialista.
Conocimiento curricular	Se refiere al conocimiento del profesor entre la teoría y la realidad de la enseñanza a través de un plan curricular del profesor que se desarrolla en el aula (Ortega, 2005)
Teorías personales	Caracterizan los aprendizajes y la formación de un sujeto a través del tiempo y pueden cambiar con base a la experiencia y las vivencias.

Fuente: elaboración propia (2018).

Para proceder con el análisis de los momentos que marcaron la vida de la profesora de Trabajo Social, a partir de la narración de su historia de vida se interpreta, integra y estructuran las situaciones y los acontecimientos que contribuyeron a la formación como profesora universitaria en el contexto colombiano, a través del uso de un biograma, que es una serie de reconocimientos esenciales de aquellas etapas que marcaron a un sujeto, en el camino que lo ha llevado, para el caso de los profesores en mención a decidir estudiar profesiones enmarcadas en las áreas de salud, humanidades y administración y a ser docentes en estas áreas.

4.9. Resultados

Se presentan los resultados representativos del caso estudiado:

Conocimiento de sí mismo: La profesora biografiada de Trabajo Social considera que el conocimiento de sí misma se explica en función de su experiencia y conocimientos. Conecta con su historia de vida, la investigación aparece entonces como un esfuerzo para tratar de entender una realidad, que es su propia realidad y transformarla. La profesora se interesa por estudiar la familia y todo lo relacionado con ella porque es su propia realidad la que quiere entender y transformar a partir de sí misma o de otros, desde el ejercicio de su campo profesional. Esta especie de valores que le van determinando su ser y que proceden de la experiencia y de su relación con el saber, la llevan a afirmarse y adquirir en términos de Orozco (1999) deberes u obligaciones morales como puntos claves para el ejercicio de la libertad y autonomía.

La toma de decisiones y los distintos roles asumidos a través de la experiencia, van configurando en la profesora de Trabajo Social, un saber no sólo disciplinar sino de conocimiento del hombre, de la condición humana que es su misma condición. La formación se liga aquí con la “sensibilidad” para entenderse a sí misma y entender a otros “a través de un proceso reflexivo” (Gadamer, 1991). “Es en este proceso de conocerse a sí misma, la conciencia tras un proceso de formación avanza hacia lograr alcanzar la plenitud del espíritu” (Hegel, 1966).

Conocimiento sobre la disciplina: El conocimiento disciplinar es el producto de sus estudios universitarios, experiencias laborales y búsquedas investigativas permitiendo que la pro-

fesora se desempeñe de manera exitosa en el desempeño docente.

Otro aspecto importante de este saber disciplinar es el que el mismo tiende a especializarse, hacia configurar un perfil profesional que sólo logra reconocerse y avanzar en función del conocimiento profundo de un tema. La autoridad como profesora no deviene entonces sólo de la posición que ocupa en la universidad, sino de su conocimiento y especialización del tema que enseña.

Para este caso la investigación como un elemento significativo en la función docente le ha permitido la apropiación, generación y trasmisión de su saber disciplinar.

Conocimiento didáctico-pedagógico: La profesora biografiada cuenta con 18 años de experiencia docente en el programa de Trabajo Social. Se observa la responsabilidad como un aspecto significativo de su labor como docente, hecho que se expresa por el deseo de generar entusiasmo, compromiso social y político por la formación de profesionales comprometidos con la transformación social.

La profesora siente compromiso y amor por lo que hace. Ha ganado reconocimiento por ser una profesora que ha dedicado gran parte de su labor a la investigación en temas de familia, motivando a través del ejemplo a los estudiantes para que paralelamente al ejercicio de la profesión, indaguen y aporten nuevos conocimientos propios del campo disciplinar; como profesora se preocupa por conocer a sus alumnos y generar debate con los mismos. Se interesa por la formación de ciudadanos que se apropien de su formación de manera autónoma. Lo anterior permite evidenciar proximidad al concepto de formación planteado por los griegos y otros autores, donde la formación es integral cuando va más allá de la capacitación, cuando enfoca al estudiante como una totalidad y no lo considera únicamente desde su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional (Orozco, 1999, p. 27).

La profesora entrevistada, indica que utiliza en su proceso de enseñanza-aprendizaje el aprendizaje basado en problemas, que implica trabajar diversos conceptos desde lo teórico pero simultáneamente lograr vincularlo con una realidad social, con el comportamiento humano, con la vida social, para

desarrollar con los estudiantes la capacidad de conexión. Los casos que plantea son acerca de la familia latinoamericana -tema de interés y conocimiento de la biografiada- integrando conocimientos tras disciplinares para el análisis reflexivo de los casos. Es importante resaltar que los casos son reales y son abordados en sus investigaciones desde diferentes paradigmas: sociología, antropología, historia y psicología, que permite la integración de los conocimientos planteados desde las diversas áreas de conocimiento propuestos para la escuela de Trabajo Social.

Conocimiento curricular: La profesora se apega a los lineamientos curriculares establecidos por la universidad y el programa académico a los que pertenece. Todos los temas, las estrategias pedagógicas, las metodologías de trabajo, el material bibliográfico y las diversas formas de evaluación se diseñan de manera colectiva con los profesores de área, hecho que favorece la integralidad en temas, en casos de intervención, abordados desde los diferentes cursos, con lo que se logra un trabajo de múltiples objetivos y con la participación de estudiantes y docentes no tanto por semestres sino por los temas abordados en el área. Cada curso es evaluado semestralmente tanto por los estudiantes como por los profesores del área para definir cualquier modificación. Esto permite que el plan del curso no sea estático, sino dinámico y se complementa con los otros cursos del área de familia.

En cuanto al proceso de evaluación de los estudiantes, la profesora utiliza talleres y un solo examen acumulativo que cubre todos los temas desarrollados en el semestre. Simultáneamente, incorpora otras formas de evaluación con trabajos prácticos para aplicar algunas herramientas útiles en el abordaje familiar.

Su experiencia ha permitido tener la capacidad de descender del conocimiento abstracto y teórico a la reflexión del mundo real, a través de casos reales de nuestra región y de nuestro país.

Teorías personales: Frente al análisis de esta categoría, la profesora manifiesta que los valores impartidos en su casa fueron determinantes para el ejercicio de su profesión como profesora, teniendo en cuenta que es una carrera donde las cualidades personales inherentes a la vocación, al respeto y la disciplina, han servido para su formación y sus logros profesionales.

La disciplina y el deseo de superación, valores intrínsecos y promovidos por su madre, han hecho de ella, una persona con gran sentido de la responsabilidad, y desde muy joven, han motivando el deseo por estudiar y salir a conocer mundos diferentes, a pesar de las diversas dificultades económicas y familiares que ha enfrentado a lo largo de la vida.

Conclusiones

Se evidencia que para el caso estudiado la formación como profesora universitaria no está marcada únicamente por su disciplina, ni por su formación pedagógica, sino y sobre todo, por su formación desde la infancia y posteriormente en su vida como mujer adulta que marcaron las decisiones en su camino de formación. De igual manera se resalta, las experiencias vividas como parte esencial del proceso de formación.

La formación para el caso estudiado de la profesora de Trabajo Social, es producto tanto de su saber disciplinar, en la relación con los otros saberes (experiencias, modelos a imitar, autoformación, reflexión sobre sus propias prácticas, estudio de las ciencias sociales y humanas, adopción de normas y prácticas rigurosas) que han permitido la adquisición del saber pedagógico, y producir un saber académico, significativos en la constitución de su yo, de su identidad nunca acabada y siempre en proceso de transformación. En este sentido, se destaca su disposición mental y emocional para continuar en su proceso de aprendizaje permanente o formación a lo largo de la vida, considerando que la investigación es el pilar para fortalecer sus conocimientos.

Se puede identificar en el caso de la profesora entrevistada, su sentido de pertenencia por la carrera de Trabajo Social y este sentimiento la hace estar en constante estudio y ampliar su interés por actividades de investigación. Todo con el objetivo de desarrollar actividades diferentes e interesantes con sus estudiantes, y permitir el estar en una constante transformación.

No se puede afirmar que la formación pedagógica y didáctica garantice que un profesor sea bueno. Lo que sí posibilita es el pensamiento complejo, elaborado y crítico que permita a los estudiantes ser reflexivos.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cáceres, M. (2008). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de educación*. Cuba. Volumen 33 (número 1), 1-15.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning (p. 174-198). En: Eisner, E. W. (ed.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana - Ediciones Unesco.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y formación. Figuras de individuo-proyecto*. París, Francia: Antropos.
- Díaz Villa, M. (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior en Colombia: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros: hoja de ruta*. Madrid, España: Paidós.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método (7ª. edición)*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hegel, G. (1981). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibañez, J. A. (2001). La Enseñanza superior como escuela de ciudadanía. *Revista de la Educación Superior*, volumen 120, 4.
- Informe ICFES - MEN (2002). Educación Superior en Colombia. IESALC - UNESCO.
- Larrosa J. (2002). *Pedagogía Profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Venezuela, Universidad Central de Venezuela: Ediciones Novedades Educativas.

- Martín, E.; González, V. y González, M. (2002). Competencias de los docentes universitarios. *Revista Virtual de Investigación Económica*. Barcelona, Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Barranquilla, Colombia: Pensamiento & Gestión.
- Orozco, L. (1999). *La formación integral. Mito y Realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortega y Gasset, J. (2004). Misión de la universidad. México: Siglo XXI.
- Ortega, J. (2005). *Poder y Práctica Pedagógica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, volumen 220, 25-30.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa. Módulos de Investigación Social*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior.
- Stake, R. (2004). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista Currículum y Formación de Profesorado, Granada*: servicio de publicaciones, Universidad de Granada, volumen 9 (número 2) 1-30.
- Tedesco, J. (2011). Los nuevos desafíos de la formación docente. En: *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Editores - Impresores ARFO.
- Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Quiceno, H. (2009). *El concepto de profesión académica: genealogía e historia*. Cali, Colombia: Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

CAPÍTULO 5

UNA MIRADA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Catalina Naranjo Tamayo

Yeraldin Gómez León

UNA MIRADA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Catalina Naranjo Tamayo

Orcid: orcid.org/0000-0002-4696-4817

Yeraldin Gómez León

Orcid: orcid.org/0000-0003-1368-0909

Introducción

Las transformaciones sociales han generado el reconocimiento de poblaciones históricamente excluidas, esto ha permitido su participación en diferentes contextos sociales. La diferente normatividad desde la ONU, la Unesco y la Carta Constitucional de 1991, la Ley 381 del 97, la Ley 115 de 1994, La Ley 30 de 1992 y otras decisiones administrativas desde el Gobierno y las instituciones educativas, reconocen como derecho la inclusión en los ámbitos de la educación.

Todas estas normas jurídicas o instrumentos legales, rechazan actos que apuntan a la discriminación en el ámbito educativo y se constituyen en el instrumento por el cual se reconoce y sanciona acciones y prácticas que violenten el principio de igualdad en los centros educativos.

Universidad Libre Seccional Pereira.

Pereira, Colombia.

✉ dicatana28@gmail.com - dianac.naranjot@unilibre.edu.co

Universidad Libre Seccional Pereira.

Pereira, Colombia.

✉ yeraldine-gomezl@unilibre.edu.co

Cómo citar este capítulo

Naranjo Tamayo, C. & Gómez León, Y. (2020). Una mirada crítica a la educación superior inclusiva. En: Gil Claros, M. & Sánchez Rodríguez, M. (Eds. Científicas). *Encuentros sociales en el Trabajo Social* (pp. 89-111). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Es por ello que este texto parte considerando que las promesas de la modernidad, especialmente en categorías como igualdad, desarrollo y progreso no necesariamente llegaron a todas las poblaciones, de allí que en las relaciones sociales, se siguiera manteniendo, ahora bajo una estructura moderna nuevas asimetrías de poder. Si bien somos todos ciudadanos, la étnia, el género, la discapacidad, el lugar de residencia, la religión entre otras, se convirtieron en los nuevos criterios de exclusión social impidiendo la cristalización de la modernidad.

Es perentorio, de acuerdo con lo enunciado, recurrir a una teoría crítica capaz de explicar las estructuras históricas que han generado y legitimado estas condiciones, como también, una teoría emancipadora que promueva el cierre de las brechas no sólo económicas, sino simbólicas detectadas. Para tal fin se necesita no solo identificar cómo el discurso clasificatorio de las sociedades se ha legitimado a través de la cultura, el derecho, la educación entre otros espacios de la vida, sino también proponer estrategias políticas que impacten por el reconocimiento, transformación y empoderamiento de nuevos valores y principios morales de una sociedad de la inclusión, el respeto y la diferencia.

El Ministerio de Educación Nacional, en el año 2006, propuso unas líneas estratégicas para la formulación y ejecución de una política educativa a nivel superior, que fueron aprobadas en la política de educación superior inclusiva del año 2013 con el propósito de exponer:

Como la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entienda la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma (MEN, 2013).

Es evidente que, tanto a nivel internacional como nacional, existe un interés real por la reivindicación de los derechos de las poblaciones que históricamente no han gozado de las mismas condiciones de acceso, permanencia y egreso de la universidad, sin embargo, en el ámbito educativo sigue siendo evidente diversas formas de exclusión, como: la inexistencia de políticas institucionales que faciliten y garanticen condiciones de ingreso, permanencia y egreso de esta po-

blación, prácticas cotidianas discriminatorias, falta de interés por construir una cultura institucional que reivindique y re signifique la diferencia.

En relación a investigaciones y avances sobre educación inclusiva en el nivel de educación superior, en el departamento de Risaralda, es poco lo que se ha investigado y trabajado frente al tema, lo que hace que este tema sea necesario.

Discutirlo y reflexionarlo para avanzar en la consolidación de programas de bienestar universitario, currículos flexibles, pertinentes y eficaces para enfrentar los desafíos que implica la educación superior, no solo en el reconocimiento de poblaciones con deuda histórica, sino en nuevos escenarios y contextos de posconflicto y reconciliación.

5.1. Metodología del Estudio

Este proyecto se desarrolla mediante un estudio de tipo descriptivo/exploratorio, ya que se propone la descripción del fenómeno de la educación inclusiva y sus características en la Universidad Libre, seccional Pereira y de tipo exploratorio en tanto no se han realizado investigaciones con estas características en la región y no se ha documentado ampliamente la experiencia en cuanto a educación inclusiva se refiere.

Para su desarrollo se plantea un objetivo general que apunta al análisis de los procesos en educación inclusiva desarrollados por la Universidad Libre, seccional Pereira dirigidos a los grupos priorizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los lineamientos de la política de educación superior inclusiva entre los años 2010 y 2016.

Para su ejecución y desarrollo, en términos prácticos se plantean los siguientes momentos:

- 1.** Levantamiento de información para construcción del marco teórico, el conceptual y el estado del arte.
- 2.** Consolidación de la estrategia metodológica.

- 3.** Aplicación de pruebas piloto.
- 4.** Levantamiento de información para ejecución del proyecto.
- 5.** Sistematización de la información y cierres parciales.
- 6.** Construcción de la estrategia pedagógica.
- 7.** Redacción del informe final y socialización de los resultados.

Para efectos de este capítulo, el centro de análisis y atención se establece en el primer momento el levantamiento de información para la construcción del marco teórico conceptual y del estado del arte se presenta avances como resultado de este proceso y desafíos en torno al tema.

Para este primer momento, se realiza una investigación de tipo documental a partir de la metodología del estado del arte, esta permite, según Londoño (2014) la selección, organización y disposición de fuentes de información que posibilita establecer comparaciones con otros conocimientos similares, ofreciendo diversas posibilidades de comprensión del tema de investigación, para la creación de alternativas en torno al estudio del problema que den cuenta de las investigaciones realizadas y las que aún faltan por hacer.

El desarrollo de esta primera fase tiene como objetivo la construcción de los antecedentes y estado del arte de la educación inclusiva y los elementos que la constituyen. Para esto, se revisaron las publicaciones más recientes, a partir del año 2005 hasta hoy, que abordan la temática, con el fin de profundizar sobre el estado del arte y el marco de referencia teórico conceptual de la investigación.

Las búsquedas se realizaron en diferentes bases de datos científicas tales como Dialnet, Proquest, google académico, e-libro, Redalyc, Scielo y repositorios de universidades como: Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, Universidad de la Sabana, Universidad Nacional, Universidad del Rosario, Universidad del Valle, además de fuentes oficiales del Estado colombiano y organismos internacionales.

Dicha indagación se realizó con el objetivo de identificar las características y los perfiles de personas, grupos o comunidades que según el Ministerio de Educación Nacional (2013) son los grupos poblacionales más propensos a ser excluidos en el sistema educativo, como: la población en situación de discapacidad, grupos étnicos, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas, pueblo ROM, víctimas del conflicto armado, población desmovilizada y/o en proceso de reintegración y la población habitante de frontera. Poblaciones que desde la perspectiva de Gramsci podemos identificar como poblaciones subalternas.

Para la reseña y la organización de la información se realizó una matriz bibliográfica, instrumento diseñado en excel para facilitar la lectura lineal y análisis transversal. Esta matriz contiene: nombre del documento, autor, fecha, resumen, ubicación de la información, tipo de documento, y cita APA. Se reseñaron, documentos de diversos tipos, tales como: artículos de revista, artículos científicos, trabajos de investigación, libros, trabajos de grado de pregrado, posgrado, maestría y doctorado.

Estas categorías fueron analizadas para determinar los balances de las tendencias investigativas, avances y vacíos en relación a los grupos poblacionales relacionados con la educación inclusiva. Los resultados, son tendientes a delimitar el problema de investigación, fundamentarlo, definirlo, caracterizarlo, establecer la relación entre sus diversos elementos constitutivos, la identificación de los actores involucrados para presentar una serie de conclusiones y desafíos en términos de importancia y trascendencia del estudio.

5.2. Resultados: Avance de la investigación

Para establecer los antecedentes de la educación inclusiva es necesario partir desde su misma conceptualización. Frente al tema, diversos autores se han pronunciado, para efectos de esta investigación tendremos en cuenta las definiciones establecidas por la Unesco, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) Ministerio de Educación de Colombia, Hinehi y los autores como: Xilda Lobato Quesada y Gerardo Echeita. Estos autores establecen como elemento fundamental la integralidad de la educación en procesos de inclusión, la cual está asociada a niveles óptimos de participación a

partir del reconocimiento de derechos y la generación de espacios y experiencias educativas que resignifiquen la diferencia. Se trata de procesos que permitan establecer y equiparar oportunidades para integrar de manera exitosa poblaciones tradicionalmente excluidas a partir de ofertas educativas que den respuestas pertinentes de acuerdo a las necesidades particulares de los estudiantes y sus diferencias.

Al hablar de educación inclusiva es fundamental ubicar algunas de las poblaciones que tradicionalmente han sido excluidas, para esto, el MEN estableció cinco grupos poblacionales más proclives a ser excluidos del sistema educativo. Esto con el fin de reconocer y re-significar la diversidad en contextos educativos que permitan garantizar una educación desde la inclusión para todos, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada grupo poblacional.

Para efectos de esta investigación es necesario, definir y caracterizar estos grupos poblacionales, porque a partir de su análisis se establecerán los desafíos tendientes para el desarrollo y avance de la temática a investigar. Dichos grupos poblacionales son:

- 1.** personas en situación de discapacidad o diversidad funcional.
- 2.** Grupos étnicos.
- 3.** Víctimas del conflicto armado.
- 4.** Población desmovilizada y desvinculada del conflicto armado (reinsertados)
- 5.** Población habitante de frontera.

5.3. Personas en situación de discapacidad o diversidad funcional

la recolección de información de la categoría de análisis o grupo poblacional en condición de discapacidad se reseñaron 31 documentos entre los años 2004- 2016 encontrando 11 libros y 19 artículos científicos.

En el análisis de las reseñas documentales se evidenciaron diferentes líneas y tendencias de investigación, una de ellas, apunta a la definición y avance del concepto de discapacidad, se encontraron investigaciones como la de Hernández (2004) que presenta la definición, aclaración y diferencia entre los conceptos de discapacidad y minusvalía, con el objetivo de posibilitar el cambio en las concepciones e imaginarios colectivos frente a dicha población.

Por otro lado, Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2006) en su investigación *¿Qué significa la discapacidad?* presentan un análisis de los significados que se construyen alrededor de la discapacidad con el objetivo de proponer alternativas de solución para su inclusión social. En *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia*, Gómez (2007) realiza un análisis de la conceptualización alrededor de la discapacidad con el fin de establecer la información necesaria para la formulación de una política pública para la población en situación de discapacidad.

Por su parte, Patricia Brogna (2009) en su documento "Visiones y revisiones de la discapacidad" presenta un amplio espectro de análisis que integra las diversas visiones y representaciones de la discapacidad a partir del reconocimiento de diversos autores de diferentes países y disciplinas.

Otra tendencia de investigación evidente es la que pone en consideración la relación derechos-discapacidad; aquí se agrupan todas aquellas investigaciones que apuntan a definir la situación de la discapacidad en un contexto en particular. Respecto a derechos, por un lado, se encuentra *La perspectiva de derechos humanos de la discapacidad* en donde Blázquez y Biel (2012), establecen la posibilidad que da el derecho de que la población en situación de discapacidad pueda gozar del ejercicio pleno de sus derechos en condiciones de igualdad en relación a los demás.

Por último, en *El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?*, donde Patricia Brogna (2006) presenta la discapacidad como problemática social que debe ser abordada a partir de diversas perspectivas, su análisis lo desarrolla a partir de una mirada social con la integración de conceptos como ciudadanía, bienestar, desigualdad y procesos de exclusión social que permiten analizar la complejidad de la discapacidad, pues integra múltiples factores y dimensiones.

Por otro lado, en relación a la situación de la discapacidad en un contexto en particular, se evidencia una línea de investigación tendiente a abordar la discapacidad en términos de datos; Lugo presenta en *La discapacidad en Colombia: una mirada global* la situación de la población en situación de discapacidad en términos de cifras y estadísticas, y establece aspectos demográficos y epidemiológicos de la discapacidad en Colombia (2012).

Por otro lado, en la *Caracterización de investigaciones en discapacidad en Colombia 2005-2012* Velandia, Duarte, Fernández y García (2012) proponen comprender la discapacidad como una situación humana compleja y socialmente problemática invita a preguntarse por las formas en que una sociedad en particular produce y apropia el conocimiento científico generado sobre esa categoría esto, como resultado de los procesos reflexivos en torno a los coloquios de investigación en discapacidad realizados en Colombia.

Una tendencia fuerte de investigación es en relación con la discapacidad y educación, las investigaciones de este tipo, en su gran mayoría han sido desarrolladas en países europeos en especial en España. Estas investigaciones van enfocadas a analizar la discapacidad en escenarios educativos.

Otra tendencia investigativa que se deriva de la relación discapacidad- educación es lo que concierne a la relación docente/ estudiante y las relaciones entre pares académicos. En primer lugar, el estudiante en situación de discapacidad y profesorado, Suriá (2012) establece en *Discapacidad e integración educativa*:

¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? ¿qué piensan los docentes que reciben en sus aulas a estudiantes en condición de discapacidad? y ¿la percepción que tienen sobre su preparación para ejercer su docencia?. Además, se examina si el profesoro-

rado percibe una actitud favorable del resto de alumnos hacia sus compañeros en situación de discapacidad. También, en *Tutoría universitaria inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*, Álvarez (2013) establece la necesidad de seguir avanzado en la atención de estudiantes en condición de discapacidad y generar una verdadera integración educativa y socio-laboral de las personas con discapacidad. Pues según Luque y Rodríguez (2005):

Son muchos los cambios que aún habría que introducir en la enseñanza superior para dar una respuesta formativa adaptada a la diversidad del alumnado: personal especializado de apoyo, entornos de aprendizaje adecuados, materiales curriculares adaptados, tutorías personalizadas, metodología de enseñanza adaptada, orientación y asesoreamiento laboral, etc (p. 2).

En segundo lugar, en relación con la educación, la discapacidad y las relaciones entre pares, Muñoz considera que se establece en la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros que la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior favorece a las personas con discapacidad y al conjunto de la comunidad universitaria. Para determinarlo, el autor analizó las diferentes redes de apoyo dentro de los centros educativos de educación superior para estudiantes con discapacidad (2013).

Además hay una serie de investigaciones realizadas en diferentes países latinoamericanos en relación a la educación y la discapacidad, para su desarrollo será abordado a partir de los países de origen. En Argentina, *Educación en la escuela inclusiva: formación del profesorado y perspectivas de futuro* Muñoz (2009), plantea la necesidad de la creación de una escuela para todos, que no solo inicie con la integración de estudiantes en situación de discapacidad, sino que, se extienda a enfoques más amplios para la integración de colectivos o grupos poblacionales con mayor riesgo de exclusión por su origen, etnia y género.

En Perú, Belaúnde (2011) en su libro *Inclusión a través de la educación de posgrado: el Programa de Becas de la Fundación Ford* establece que la cobertura educativa en Perú se ha ampliado gracias a los esfuerzos mancomunados entre

el sector público y el privado, donde se han favorecido el acceso de grupos tradicionalmente excluidos, de la educación superior, en este estudio, se muestra cómo el Programa Internacional de Becas (PIB) de la fundación Ford, se dirige a favorecer el ingreso de grupos de profesionales que tradicionalmente han estado excluidos de oportunidades de acceso a una educación de posgrado de calidad.

En Chile, Hormazábal, Villafa, Huenul, Soto (2014) en su investigación *Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión*, dan cuenta de las condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Los resultados refieren que existe un gran nivel de permanencia de los estudiantes, y que además, presentan una percepción positiva de su inclusión en la vida universitaria. Pero se sigue presentado la ausencia de articulación entre las iniciativas de la universidad para favorecer el acceso y permanencia de personas con discapacidad, al igual la carencia de protocolos y de instancias de capacitación para profesores y administrativos.

Ahora bien, en un contexto nacional se encontraron diversas investigaciones sobre población en situación de discapacidad, algunas se mencionaron en diferentes tendencias de investigación, las siguientes están agrupadas por la relación educación-discapacidad en el ámbito colombiano, una de ellas es *Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad* Molina, (2006) en este documento presenta diferentes experiencias de países y universidades que han implementado programas de apoyo al estudiante con discapacidad con el fin de garantizar el principio de igualdad de oportunidades en procesos de inclusión académica. Por otro lado está *Educación superior para estudiantes con discapacidad* desarrollado por Molina (2010), donde establece la relación entre discapacidad, educación superior y política institucional. Realiza un análisis de la realidad de la inclusión educativa en ámbitos universitarios para evidenciar la existencia o no de una política institucional que asegurara el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad y con ello se logre su autonomía y vida independiente.

Así mismo, *Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad* investigación realizada en Bogotá, Padilla y Sarmiento (2013) describen elementos básicos requeridos para facilitar una educación inclusiva en la educación superior para las personas con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva de la diversidad funcional. La investigación presenta los cambios que ha tenido el concepto de discapacidad y establece la posibilidad de la formación de modelos prácticos que aborden las distintas dimensiones que sustentan un proceso de inclusión social en el ámbito universitario. Además, Hurtado y Agudelo (2014) en *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia* realizan un análisis respecto a la educación inclusiva de las personas con discapacidad y establecen la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas. En este estudio, se muestra según las estadísticas que el porcentaje de personas con discapacidad que logran sus objetivos de aprendizaje es mínimo con respecto al mismo número de personas que no tienen una discapacidad.

Por otro lado, en Cali, Osorio (2015), plantea en *Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo* que la población con discapacidad es uno de los grupos que se encuentra en riesgo social al exponerse a situaciones de exclusión en diversos ámbitos de la vida ciudadana, entre estos el contexto universitaria. Por último en Chía Cundinamarca, Eitel y Ramírez (2016) en *Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial*, se describió el proceso educativo que viven los estudiantes que presentan discapacidad sensorial en la educación superior. Los resultados evidenciaron los esfuerzos que realizan algunas instituciones por generar los apoyos que den respuesta a las necesidades que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las diferencias en cuanto a las condiciones ofrecidas y con ello las diversas experiencias que viven en el tránsito universitario.

5.4. Grupos étnicos

En la revisión documental de la categoría de análisis sobre los grupos étnicos donde se encuentran incluidas las comunidades indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y palenqueras y población ROM, se encontraron once documentos entre los años 2008-2014. En esta pesquisa se encuentran cinco documentos de fuentes oficiales del Estado, tres artículos de revista, un artículo científico, un libro y un artículo de un organismo internacional. Dentro de estas reseñas encontramos decretos, leyes e investigaciones y avances frente a los grupos étnicos y la educación inclusiva.

En el análisis de esta categoría se encontraron avances en cuanto a políticas que apuntan a estrategias de mejoramiento en la calidad de la educación para grupos étnicos, los cuales se consideran que han sido excluidos históricamente. En lo que refiere a esto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2008 realiza el “II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva” en donde trataron temas como el panorama en América Latina en relación a la educación inclusiva: En algunos países de la región existen programas gubernamentales y no gubernamentales destinados a proveer becas y/o plazas a individuos indígenas y afrodescendientes los cuales son cuantitativamente insuficientes y además no contribuyen a resolver problemas derivados de diferencias lingüísticas, culturales y de otros tipos que enfrentan estos estudiantes.

En este mismo orden se dictan los lineamientos especiales para la política pública en donde se tiene en cuenta principalmente “La declaración mundial sobre Educación Superior” para el siglo XXI, la cual refleja que el objetivo principal de la educación superior es contribuir al total entendimiento e interpretación del desarrollo de las culturas en un contexto donde se respeta el pluralismo y la diversidad cultural.

Al mismo tiempo en la revista iberoamericana de educación se escribe un artículo llamado “Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta” en este artículo se habla sobre la interculturalidad y las posibilidades que esta tiene para innovar e interpretar desde las acciones educativas; el artículo finalmente plantea que los procesos de inclusión en la educación peruana requieren una

destrucción de las prácticas sociales que conllevan a la exclusión social y propone algunas sugerencias para fortalecer el desarrollo del diálogo intercultural en el país (2008).

Por otro lado, el Ministerio de Educación tiene como parte del plan sectorial 2006-2010 la estrategia: “El programa nacional de etnoeducación”, por medio del cual desarrolla una política de carácter educativo para la atención a los grupos étnicos a nivel nacional, que busca realizar un acompañamiento a las secretarías de educación y a los grupos étnicos para la formulación, implementación y cubrimiento territorial (expansión) de proyectos etnoeducativos.

En el mes de mayo del 2010, la alcaldía de Bogotá expide el Decreto 192 en el cual adopta “el plan integral de acciones afirmativas” que aporta a la protección, la garantía y el reconocimiento de la identidad y de los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos que residen en la capital del país, esta Ley promueve de manera eficiente y eficaz la igualdad de oportunidades a favor de esta población.

Haciendo un acercamiento al ámbito internacional en el año 2011, en México se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el objetivo, según Dietz y Mateos (2011), de impulsar una educación que promueva la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los miembros de la nación mexicana. Esto está regido bajo unos propósitos que son considerados como valores indispensables para la formación de los ciudadanos; paralelo a ello es de suma importancia alcanzar y garantizar la educación bajo unos parámetros de calidad que sean pertinentes a nivel cultural y lingüístico y que por consecuencia, se garantice justicia e igualdad en las oportunidades para los ciudadanos en el sistema educativo de este país.

Después, en el año 2012, Beltrán, Martínez y Vargas, basándose en un proyecto investigativo sobre educación inclusiva que realizó la Universidad Industrial de Santander, realizaron un trabajo que se denominó *El sistema educativo Colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos*, dentro de este proyecto se analizaron los avances y los retos presentes en el ámbito de la educación inclusiva en el territorio colombiano, por medio de un análisis comparativo entre las estrategias y las políticas que se han desarrollado en el país y entre las es-

trategias y las medidas que son adoptadas por países europeos como España en el área de la educación inclusiva. En este proceso se logró identificar que en España no se hace referencia a la educación inclusiva, sino que se habla de atención a la diversidad y que tiene como propósito promover y brindar a los estudiantes según sus características y necesidades una educación adecuada y de calidad; por otro lado en Colombia se hace referencia a la integración académica y social en donde halla educación de calidad y equidad (2012).

Al mismo tiempo la Unesco (2012) presenta resultados del proyecto “Diversidad e Interculturalidad en educación superior en américa latina y el caribe” en el cual analiza y documenta experiencias de algunas instituciones de educación superior que están dedicadas a dar respuestas a las necesidades y demandas por parte de la población indígena y afrodescendientes. Además formula algunas recomendaciones de políticas que generen producción de estadísticas o indicadores que facilitan leer el desarrollo de esta área.

En el año 2013 el MEN volvió a pronunciarse sobre el plan sectorial de educación, en el plan de desarrollo 2010-2014 con la política pública educativa para los grupos étnicos en donde expone que la educación de calidad, es el camino para la prosperidad, además de esto se logra ver un avance significativo en la mirada con respecto a los grupos étnicos y es así, como por medio de esta política el Estado colombiano se propone mejorar en materia de calidad para garantizar equidad en la educación desde el nivel preescolar, hasta el nivel medio.

Con respecto al año 2014 el Ministerio de Educación Nacional nuevamente se pronunció con un comunicado en donde formaliza y presenta los lineamientos para la política de educación superior inclusiva, allí se pueden identificar los avances significativos que ha tenido el país en relación a las intenciones de ser un país con una sociedad incluyente en el ámbito de la educación. Por medio de esta nueva política se pretende fortalecer un sistema educativo superior en donde se valore y potencie la diversidad cultural del país, con acciones que hagan posible la inclusión de estos grupos que han sido excluidos y privados de sus derechos durante tantos años.

5.5. Víctimas del conflicto armado

En el avance de la revisión documental de la categoría correspondiente a las víctimas del conflicto armado, es poco lo que se ha encontrado en relación a este grupo y la educación. Se reseña un documento correspondiente al año 2004.

En septiembre del año 2004, el MEN estableció la Resolución número 2620. Por medio de esta el Estado propone ofrecer directrices y procedimientos que aseguran la atención de menores de edad que han sido víctimas del conflicto armado interno en Colombia, en el ámbito educativo; esta resolución se dirige principal y especialmente a niños, niñas y jóvenes que han logrado salir y dejar de ser parte de los grupos armados existentes en el país, y así mismo para aquellos que tienen padres de desmovilizados de los grupos armados al margen de la ley.

5.6. Habitante de Frontera

En la revisión documental de esta categoría, se encontraron cuatro documentos entre los años 2005 y 2014, entre los cuales se encuentran dos artículos científicos, un artículo de revista y un trabajo de grado para maestría.

Entre los artículos científicos, se encuentran fuentes oficiales del Estado como el MEN, que por medio de la ley 191 de 1995:

Tienen la función de adoptar las medidas necesarias para facilitar convenios de cooperación e integración en materia de educación formal, no formal e informal. Así mismo la ley promueve el desarrollo de las instituciones o centros de educación básica y media, así como de educación superior a partir del fortalecimiento de las mismas y la asignación de recursos específicos (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 47).

Es así, como el Ministerio de Educación Nacional cumple la función de establecer medidas que sean necesarias para establecer convenios que permitan la integración de esta población a la educación.

Por otro lado, autores como Raquel Álvarez de Flores e Inés B. Mogollón (2009), en su investigación llamada “El papel de

la historia de la educación en la integración fronteriza Colombo-venezolana, caso Norte de Santander-Táchira” exponen que el desarrollo de la integración educativa en el sector del Santander, Táchira se encuentra únicamente en los niveles de educación básica y media. En realidad, en el sector fronterizo de Norte de Santander, Táchira, la integración en los niveles de educación básica y media apenas se encuentra enunciada como un prospecto, especialmente en los ámbitos oficiales de la administración educativa. Es de suma importancia, la interacción entre educadores de las diferentes fronteras quienes han aplicado prácticas integracionistas por medio de actividades pedagógicas, culturales y deportivas haciendo partícipes a diferentes sectores poblacionales.

Claudia María López Ortiz, en el año 2013 plantea como las universidades del país implementan diferentes estrategias que conllevan a generar oportunidades que mejoren la calidad de vida de las personas. Es así como la Universidad Tecnológica de Pereira se encuentra realizando el Programa de Acompañamiento Educativo (PAE), diseñado para estudiantes habitantes de zonas de frontera, a través del cual se pretende su formación profesional como docentes. Esta estrategia busca mejorar las condiciones de esta población, quienes han sido considerados como una población destacada debido a las condiciones que poseen por su lejanía y abandono estatal. Las zonas no cuentan con instituciones educativas y debido a esto, el derecho a la educación no está siendo garantizado a todos los ciudadanos.

La educación rural puede ser entendida como la transferencia de costumbres y tradiciones de manera generacional. Así mismo, hace referencia a la poca cobertura educativa que se presenta en estos sectores, hecho que se convierte en alarmante por las altas cifras de analfabetismo en estos sectores. La autora afirma que las políticas implementadas en esta población, son ineficientes sin tener pertinencia, calidad y excelencia.

5.7. Reinsertados

Para el año 2015, Guiselle Peña Galeano, estudiante de la Universidad Nueva Granada, elabora su trabajo de grado para optar el título de Administrador de la Seguridad y Salud Ocupacional, desarrollando el rol de las instituciones de educación superior (IES) frente al post conflicto 2014 - 2015. La prolongación del conflicto armado ha permitido que su solución oscile entre la solución militar y la salida negociada. Esta última opción ha sido precedida o acompañada por una construcción institucional y normativa que posibiliten la construcción de una paz sostenible. En este sentido, y en un escenario reciente, se generan acciones que buscan la desmovilización y reintegración de exintegrantes de grupos armados al margen de la ley (Galeano, 2015).

Es por esto, que se indaga sobre el papel de las instituciones de educación superior en el actual proceso de paz que se vive en Colombia. Y es así como la autora llega a la conclusión de la falta de desarrollo de políticas incluyentes por parte de las instituciones de educación superior.

Por otro parte, en el año 2016, Claudia Milena Reyes Benavides, estudiante de la Universidad Nueva Granada, desarrolla su trabajo de grado para optar por el título de Especialización en Finanzas y Administración Pública, en el que realiza un análisis de la alianza estratégica para la financiación de la educación superior en jóvenes desmovilizados. En este documento, se destaca el papel que tiene la educación superior en el proceso de construcción de Paz. La Educación Superior es la oportunidad para que los jóvenes desmovilizados se reintegren a la sociedad civil y puedan desarrollar capacidades que les permitan tener un futuro diferente (Benavides, 2016).

Conclusiones

De acuerdo a la revisión anterior se puede evidenciar que es fundamental desarrollar análisis críticos sobre la educación superior inclusiva que articulen las dimensiones micro y macro de tal problemática. Por otro lado, se requiere, de manera perentoria, estudios que articulen estos sectores subalternos y no seguirlos viendo de manera separada como objetos de estudio, sino como sujetos activos, sintientes y con el poder de construir sociedades incluyentes y solidarias.

En relación a la discapacidad es mucho lo que se ha dicho e investigado y su avance conceptual ha sido evidenciado en el apartado anterior, pero sigue presente en las prácticas cotidianas y en el lenguaje común términos peyorativos o despectivos para referirse a las personas en situación de discapacidad o con diversidad funcional. Es fundamental entonces, pasar del discurso académico al lenguaje común en contextos y prácticas cotidianas que permitan a partir del uso adecuado de las palabras y del lenguaje mismo, el reconocimiento, el respeto y la resignificación de este grupo poblacional.

En cuanto al reconocimiento de derechos de la población en situación de discapacidad, es importante establecer que aunque existen fallos de la corte que reconocen los avances jurídicos frente a estas personas y en términos de la educación se ha avanzado de una manera importante en lo que respecta a la educación básica y media, aún queda mucho por trabajar frente a la educación inclusiva en las instituciones de educación superior, puesto que si bien se han hecho reformas de infraestructura, aún quedan temas como didácticas, prácticas pedagógicas y la formulación y ejecución de políticas educativas que tengan en cuenta a esta población.

Si bien se denota una voluntad política del Estado frente a la inclusión de los grupos étnicos, esta voluntad ha estado inscrita en las entidades públicas; sin embargo falta mayor sensibilización a los demás entes y sectores tales como el privado, el tercer sector y a las mismas comunidades étnicas, en continuar con la unión de esfuerzo para lograr escenarios educativos multiculturales y pluriétnicos. El desafío que se presenta es que se reconozca la historia de nuestros pueblos y en esta la diferencia de lenguas, de tradiciones, de formas de pensar una

real oportunidad de creación de ciudadanías multiculturales, diversas y globales.

Frente a la población de víctimas del conflicto armado y reintegrados es evidente el vacío conceptual y más aún la capacidad que como sociedad tenemos de reconocer esta población. Lo anterior especial y particularmente en los ámbitos educativos; es pertinente recordar que el país se encuentra en un proceso de paz y que es necesario generar espacios de inclusión para las personas que se quieren reincorporar en la sociedad, además de esto es de suma importancia que la educación en todos sus niveles contribuya a todos los procesos de paz.

En general, los temas tratados anteriormente si bien datan de problemáticas de antaño y que hacen parte de la realidad actual del país y de Latinoamérica, en términos de lo teórico su conceptualización es incipiente aún se requieren de estudios que den cuenta en profundidad y con rigurosidad de los desafíos, retos y posibilidades de la educación superior inclusiva en Colombia y en América Latina. No olvidemos que la educación es un proceso de prevención con transformación, merecemos vivir de otras formas y es justamente la diversidad la que nos va a permitir encontrar esas otras maneras de vernos y sentirnos en colectivo.

Los autores citados son muestra de que los temas están aún en proceso de investigación y hacen parte de un conjunto de planes, programas y proyectos que comienzan no hace más de dos décadas y que tienen como fin reconocer la diversidad en contextos que requieren de una inclusión, no solo en derechos como la salud, la vivienda, la ciudadanía sino en uno de los más pertinentes y necesarios que es la educación universitaria y técnica.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Bogotá. (2010). Decreto 192 del 2010.
- Aller, M. J. V. y Villa, C. F. (2011). Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades de castilla y león/services for students with disabilities at castilla and león universities. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, volumen (22(2), [185-199]. Recuperado de: <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1220623306?accoun tid=49777>
- Álvarez, P. (ed.) (2013). *Tutoría universitaria inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Belaúnde, C.; De Trivelli, C. y Israel, C. (2011). *Inclusión a través de la educación de posgrado: el Programa de Becas de la Fundación Ford*. Lima, Perú: IEP Ediciones.
- Beltrán, I. Martínez, L. y Vargas, A. (2012). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y educadores* (18 n°1).
- Benavides, C. M. (2016). *Alianza estratégica para la financiación de la educación superior en jóvenes desmovilizados*. Bogotá, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- Brogna, P. (2006). *El derecho a la igualdad...¿o el derecho a la diferencia?*. D.F., México: Red El Cotidiano.
- Casado, R. (2009). *Educación en la escuela inclusiva: formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Dolores, M. H. y Campillo, J. (2010). Educación y discapacidad en España. *Revista de Fomento Social*, volumen (258). <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1782242591?accoun tid=49777>
- Eitel, S. T. y Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, volumen 19(1), [p.p. 9-28]. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.11>

- Feijoo, C. R. y García, A. H. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente?/inclusive education: a necessary good, or a pending issue? *Prisma Social*. [p.p 251-276]. Retrieved from <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1811532936?accou ntid=49777>
- Galeano, G. P. (2015). *El Rol de las Instituciones de Educacion Superior*. (Trabajo de grado) Universidad Militar de Nueva Granada, Bogotá. Colombia.
- Gandasegui, V. D. y Lapponi, S. F. (2016). Universidad inclusiva: *Revista Prisma Social*. N. 16, p. 450-494, diciembre.
- Gómez. (2007). *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/170/L_GomezAcosta_CA_ConceptualizacionDiscapacidadReflexiones_2007.pdf?sequence=1
- Hernández, P. Á. (2004). Las personas con discapacidad. *Aquichan*, volumen (4(4): 60-65, 2004. Recuperado de: <http://www.ebrary.com.sibulgem.unilibre.edu.co:2048>
- Hormazábal, G.; Villafa, P.; Huenul, A. A. C.; Hernández, V. & Javiera Soto. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: Desafíos de la inclusión/Students with disabilities in a chilean university. *Revista Complutense De Educación*, volumen (27(1), [p.p 353-372] doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509. Recuperado de <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1701611470?accou ntid=49777>
- Israel, C. V.; Clara, D. C.; Moreno, A. & García, S. (2013). Caracterización de investigaciones en discapacidad en Colombia 2005- 2012. *Revista De La Facultad De Medicina*, volumen 61(2), [p. p 101-109]. Recuperado de <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1676672910?accou ntid=49777>
- Londoño, M. C. (2014). Guía para construir el estado del arte. *International Corporation of Networks of knowledge*, volume 5.
- Luque, I. R. y Cáceres, R. G. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolognia/The educational and social integration of students with disabilities in the EEES: University of bologna. *Revista Complutense De Educación*, volumen 25(1), 153-175. Recuperado de <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1509089338?accou ntid=49777>

- Martín, A. R.; Arregui, E. Á. y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes/student diversity at university: the value of attitudes. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, volumen 25(1), 44-61. Recuperado de <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1635433718?accountid=49777>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de educación Nacional. (2008). Proyectos etnoeducativos. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235111.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf
- Ministerio de Educación. (2004). Ministerio de educación RESOLUCION No 2620. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85862_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos de política para la inclusión de grupos étnicos (afros descendientes, raizales, rom e indígenas) en la Educación Superior*. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174694_archivo.pdf
- Mogollón, R. Á. (2009). El papel de la historia de la Educación en la integración fronteriza Colombo-Venezolana. Caso Norte de Santander Tachira. *Aldea Mundo Revista sobre Fronteras e Integración*, volumen (41).
- Ortiz, C. M. (2013). *La Educación Superior para habitantes de Zonas de Fronteras: Un fenómeno en creciente indagación*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Carvajal, M. (2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *sociedad y economía*, n° 29 (julio - diciembre): 175-201.
- Padilla, M.; Sarmiento, P. J. y Luz, Y. C. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, volumen 61 (2), [p.p.195-204]. Recuperado de: <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1676678815?accountid=49777>

Gandasegui, V. D. y Laponi, S. F. (2016) Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña/Inclusive university: Reflections from the experience of students with disabilities in a public university in Madrid. *Prisma Social*, [p.p 450-494]. Retrieved from <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1811532992?accountid=49777>

Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad un estudio sobre su inclusión/University students with disabilities in universities. A study of their inclusion. *Revista Complutense De Educación*, volumen 25(2), [p.p 457-479]. Recuperado de <https://search.proquest.com.sibulgem.unilibre.edu.co/docview/1556071690?accountid=49777>

Salazar, R. A. (s.f.). La Educación Rural un reto educativo.<http://www.docentes.unal.edu.co/lgonzalezg/docs/LaEducacionRuralunRetoEducativo.pdf>

UNESCO. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Reconstrucción.....57

Tabla 2. Categorías de análisis.....80

LIST OF TABLES

Table 1. Reconstruction57

Table 2. Category analysis80

ACERCA DE LOS AUTORES

María Fernanda Gil Claros

Colombiana. Doctoranda en filosofía existencial de Maitreya Buddhist University (Argentina). Magister en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Javeriana. Trabajadora Social de la Universidad del Valle. Profesora de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Comunicación Social y Publicidad, Departamento de Humanidades. Coordinadora del área de Intervención Social. Experiencia como docente de 15 años y ponente nacional e internacional. Integrante del grupo de investigación Humanidades y Universidad.

Correo electrónico:

maria.gil00@usc.edu.co, mafedarte@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0001-7338-6782>

Mariela Sánchez Rodríguez

Colombiana. Doctoranda en Educación Universidad de Baja California (México). Magister en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, Especialista en Investigación Social de la Universidad del Valle. Trabajadora Social de la Universidad del Valle. Profesora de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Comunicación Social y Publicidad, Departamento de Humanidades. Experiencia como docente de 20 años y ponente nacional e internacional. Integrante del grupo de investigación Humanidades y Universidad.

Correo electrónico:

mariela.sanchez00@usc.edu.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0001-6780-8803>

Esperanza Gómez-Hernández

Colombiana. Doctorada en estudios interculturales. Magister en Investigación gestión y Desarrollo Local de la universidad Complutense de Madrid. Especialista en Gerencia de Desarrollo Social. Profesional de Trabajo Social, profesora e investigadora vinculada al Departamento de Trabajo Social, FCSH de la Universidad de Antioquia y al grupo de investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales.

Correo electrónico:

rubyesperanza@gmail.com
decolonialeintercultural@gmail.com

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-7614-329X>

Claudia Bermúdez Peña

Colombiana. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento. Magíster en Educación Popular de la Universidad del Valle. Trabajadora Social de la Universidad del Valle. Docente Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle y ha sido docente del Instituto de Educación y Pedagogía de la misma Universidad.

Correo electrónico:

maria.bermudez@correounivalle.edu.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0001-7313-9327>

Catalina Naranjo Tamayo

Colombiana, Magister en Intervención Social de la Universidad del Valle. Trabajadora Social de la Universidad del Valle. Docente investigadora del Programa de Trabajo Social - Facultad de Derecho. Universidad Libre Seccional Pereira.

Correo electrónico:

dicatana28@gmail.com, dianac.naranjot@unilibre.edu.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-4696-4817>

Yeraldin Gómez León

Colombiana, Trabajadora Social de la Universidad Libre Pereira, Auxiliar de investigación del Programa de Trabajo Social Universidad Libre Pereira. Facultad de Derecho.

Correo electrónico:

yeraldine-gomezl@unilibre.edu.co

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-1368-0909>

PARES EVALUADORES

Jorge Eduardo Moncayo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

Universidad Antonio Nariño

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre

Julián Andrés Zapata Cortés

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Antioquia

Ricardo Tapía

Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, y Coordinador Editorial de El Colegio de Morelos, México.

William Fredy Palta Velasco

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Universidad de San Buenaventura- Cali

Carolina Sandoval Cuellar

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Universidad de Boyaca

Mildred Alexandra Vianchá Pinzón

Investigador Asociado (I)

Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Kevin Alexis García

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

Universidad del Valle

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (IJ)

Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Universidad de Nariño

Marco Alexis Salcedo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Universidad Nacional de Colombia

Diseño y diagramación

Juleyni Patiño Mejía
Universidad Santiago de Cali
Cel. 315 772 6462

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (57+) (2+) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Barkentina en sus respectivas variaciones a 12 puntos para el cuerpo del texto, y a 13 puntos para los títulos. Se terminó de imprimir en marzo en los talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Tel. (2) 8235737
POPAYÁN - COLOMBIA 2020.

Fue publicado por la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali.