

Interculturalidad crítica en clave decolonial: desafíos para la formación en trabajo social

Critical interculturality in a decolonial perspective: challenges for social work training

Alicia Rain Rain y Gianinna Muñoz Arce

Fecha de presentación: 30/10/18
Fecha de aceptación: 07/12/18

Resumen

El discurso multiculturalista neoliberal en el que han descansado las 'políticas de identidad' en Chile a partir de 1990, ha tenido influencia en distintos ámbitos, entre ellos la formación profesional de las/os trabajadoras/es sociales. Ello se ha traducido en la coexistencia de un discurso que dice valorar la diversidad cultural al mismo tiempo que continúan operando lógicas coloniales en las dinámicas y contenidos de la formación. En el caso particular de la formación profesional en territorio mapuche (La Araucanía, Chile), observamos la primacía de un enfoque multiculturalista que despolitiza y deshistoriza tanto a estudiantes de origen mapuche como al pueblo mapuche en general. No obstante, entendemos la formación profesional como un espacio en el que se fraguan resistencias y luchas por el reconocimiento. De ahí que proponemos avanzar en una lógica intercultural crítica de carácter decolonial para la formación profesional que, en oposición al multiculturalismo neoliberal, desafíe las configuraciones de la colonialidad.

Abstract

The neoliberal multiculturalist discourse underpinning 'policies of identity' in Chile since 1990 has influenced diverse fields including social workers' training courses. This has resulted in the coexistence of a discourse that recognises cultural diversity at the same time colonial perspectives persist in the dynamics and contents of such training. Analysing social workers' training processes in Mapuche territory (La Araucanía, Chile), we observe the dominance of a multiculturalist approach which depoliticises and dismisses Mapuche students and Mapuche people' history. However, we understand professional training also as an opportunity to create resistances and struggles for recognition. Thus, we propose to adopt a critical interculturality in a decolonial perspective, in order to inform social workers' training courses from a position that contests neoliberal multiculturalism and challenges coloniality.

Palabras clave

Trabajo social, formación profesional, multiculturalismo, interculturalidad, decolonial.

Keywords

Social work, professional training, multiculturalism, interculturality, decolonial.

Introducción

De acuerdo con la definición de trabajo social adoptada por la Junta General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asamblea General de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) (2014), el trabajo social es una profesión y una disciplina que promueve la transformación social y el fortalecimiento y la liberación de las personas, siendo el respeto a la diversidad uno de sus ejes fundamentales. Asimismo, reconoce los 'conocimientos indígenas' como uno de sus sustentos teóricos -algo que diferencia sustantivamente esta definición de todas las que le precedieron-. Las definiciones ciertamente son una referencia discursiva que habla de las representaciones y aspiraciones de trabajo social, que permiten dar cuenta de los giros y puntos de inflexión que se van produciendo en las discusiones disciplinares a través de los años. La mención de la diversidad como un valor fundante y de los 'conocimientos indígenas' como bases desde las cuales trabajo social se nutre, constituyen avances innegables en la discusión, que sugieren una sensibilidad cultural diferente que hace esfuerzos por avanzar hacia el reconocimiento.

No obstante, aún queda un largo camino por recorrer en esta materia. Una de las primeras interrogantes que se abre con esta definición de trabajo social se vincula con un 'nudo' político y epistemológico ineludible relacionado con la racionalidad neoliberal -la cual se alimenta a la vez de lógicas patriarcales y coloniales de reproducción de lo social- que enmarca y atraviesa al trabajo social en el contexto contemporáneo. ¿Cómo llevamos adelante el respeto a la diversidad y la valoración de los conocimientos 'indígenas' en la era del *ethos* neoliberal? La primacía de enfoques de intervención basados en el riesgo, individualizantes, que promueven una subjetividad emprendedora, meritocrática y despolitizada a escala supranacional, configuran un complejo panorama. ¿Seremos las/os trabajadoras/es sociales capaces de traducir la valoración de la diversidad y de los 'conocimientos indígenas' en los repertorios y prácticas discursivas asociadas a la intervención, la investigación y la formación profesional?

Observamos aquí una fricción entre el deseo que moviliza la discusión 'culturalista' en trabajo social y las condiciones de operación de la profesión-disciplina en el marco del neoliberalismo. Como plantea Harvey (2007) la 'acumulación por desposesión' que ha permitido la configuración del neoliberalismo se ha nutrido de los procesos de conquista colonial, que desde el siglo XV han fraguado las bases para la continuidad de la colonialidad. Las lógicas de dominación colonial -despojo de recursos físicos y simbólicos de los pueblos originarios- hoy se ensamblan funcionalmente con y permiten la reproducción del proyecto neoliberal, extractivista por

definición. Los impactos que estos procesos han tenido en América Latina son la interiorización colonial y su re-actualización en los procesos de construcción de conocimiento, formas imperiales de intervención social y diseño e implementación de políticas sociales monoculturales. Estos despojos de sentido, así como la invisibilización de saberes “otros”, forman parte de la escena cotidiana en nuestros países.

En este marco, nos proponemos desarrollar una reflexión sobre la formación profesional de las/os trabajadoras/es sociales en Chile, analizando las influencias de la racionalidad neoliberal y sus vínculos con los enfoques multiculturalistas en el tratamiento de la diversidad de los pueblos originarios, particularmente del pueblo mapuche. Para ello, revisaremos en la primera parte del artículo las coordenadas del multiculturalismo y las ‘políticas de identidad’, para esbozar a partir de ello las diferencias con el enfoque intercultural crítico de carácter decolonial al que adherimos. Posteriormente, nos adentraremos en la discusión sobre la formación profesional en territorio mapuche (La Araucanía, Chile). Para finalizar, esbozaremos algunas propuestas en la perspectiva de desafiar las configuraciones del poder colonial y avanzar hacia el intercambio cultural genuino con base en la lógica de reciprocidad en los programas de formación. A partir de estas reflexiones, esperamos contribuir en alguna medida a pensar nuestros espacios de formación profesional y la propia institución de la universidad como instancias que permiten el surgimiento de alternativas y resistencias frente al ethos neoliberal.

El multiculturalismo neoliberal y las ‘políticas de identidad’ en Chile

A partir de los años noventa, y junto con la recuperación de los regímenes democráticos, surgieron con fuerza en América Latina las ‘políticas de identidad’, las cuales se volvieron crecientemente atractivas para la producción de conocimiento en la academia (Bondi, 2016), llegando al punto de transformar al objeto de estudio –las/os ‘diferentes’- en un sujeto ‘sobreintervenido’ y ‘sobreinvestigado’, un nuevo fetiche de las ciencias sociales (Pereira, 2018). Abordar la identidad de grupos tradicionalmente considerados primero marginales, luego excluidos, y ahora llamados vulnerables o en riesgo, se ha convertido en un señuelo que los diversos gobiernos de la región han materializado en los diseños de políticas públicas que han incluido -de manera un tanto forzada en ocasiones (Muñoz y Larráin, 2019)- los enfoques de género, interculturales y territoriales en sus repertorios y prácticas discursivas (Barrère, 2010).

En lo que concierne específicamente a la *comprensión de* y a la *intervención con* los pueblos originarios, uno de los enfoques que ha primado en el diseño de estrategias para abordar la diversidad -no solo en América Latina, sino que a escala mundial- es la propuesta multiculturalista de Will Kymlycka (1995). Esta perspectiva, enmarcada en la corriente filosófico-política del liberalismo, se propone articular el reconocimiento constitucional de los pueblos originarios (reconocimiento de sus derechos culturales), al mismo tiempo que se mantiene la estructura liberal de los Estados. Asimismo, sugiere que los pueblos originarios necesitan protección del Estado frente a la discriminación -y para ello, las personas pertenecientes a

pueblos originarios requieren jugar con las reglas liberales del Estado- lo que lleva a que sus expresiones culturales deban quedar relegadas al ámbito privado (Serrano, 2008). Desde esta perspectiva, el multiculturalismo aparece como una lectura de la diversidad que permite la coexistencia armoniosa entre diversos grupos, cada uno ejerciendo sus prácticas culturales (religiosas, políticas, sociales) en la esfera íntima, de manera de no afectar o interferir con tales prácticas la vida de otros grupos. Así, se ha reforzado la idea de que los pueblos originarios pueden -y deben- acomodarse a las estructuras estatales y comportarse como sujetos neutros en el espacio público (Lazo, 2010).

Por cierto, reconocemos que las 'políticas de la identidad' han contribuido en algún sentido al desarrollo de prácticas más pertinentes y sensibles a las diferencias culturales de los pueblos originarios. Ejemplo de ello son las orientaciones de política de infancia de Chile Crece Contigo, que recogen los conocimientos ancestrales para promover partos y cuidados del recién nacido con pertinencia cultural, y muchas otras iniciativas de salud intercultural de gran relevancia, que aunque aún son consideradas "paralelas" al modelo de salud tradicional, han aportado en el reconocimiento de saberes ancestrales y a la participación de los pueblos originarios en este ámbito (Pacheco Huaiquifil, 2017).

No obstante, el telón de fondo, la armazón epistémica y política desde la cual muchas de estas iniciativas se levantan, sigue obedeciendo a un enfoque liberal de la diferencia cultural, es decir, una lógica multiculturalista. Ello se expresa en el énfasis en promover y resguardar derechos individuales (la atención en salud con pertinencia cultural, por ejemplo) sin un reconocimiento de orden estructural -en la Constitución Política, en las políticas públicas, en los medios de comunicación, etcétera- que permita crear una *cultura del reconocimiento* (Fornet-Betancourt, 2011) donde el acento esté puesto en la historicidad de los pueblos originarios, en la comprensión y reconocimiento legítimo de su filosofía y prácticas sociales.

La acción liberal, centrada en el reconocimiento de derechos individuales pero carente de un reconocimiento estructural de los pueblos originarios, ha sido y sigue siendo funcional al neoliberalismo y constituye, sin duda, una reproducción de viejas -pero al mismo tiempo renovadas- prácticas coloniales. Las lógicas coloniales han buscado a través de las políticas multiculturalistas (sea de forma violenta, sea de forma simbólica) la 'integración' de los pueblos originarios, que postula la adaptación de los pueblos originarios a los mecanismos y racionalidad del neoliberalismo descarnado.

Al respecto, y analizando específicamente el componente de salud intercultural del Programa Orígenes en Chile, Paola Bolados (2012) afirma:

"Después de casi cuatro décadas de neoliberalismo en Chile, éste [el Programa] muestra su capacidad de rehacerse revelando ser un proyecto cultural, político y social de amplio alcance [...] La nueva soberanía del mercado parece imponerse a través de dispositivos y tácticas más positivas y generativas que buscan evitar una regulación excesiva y el ejercicio de la violencia extrema. No obstante existe el riesgo permanente de cruzar estas fronteras cuando los

intereses del capitalismo se ven amenazados. Los hechos del último período en el sur de Chile muestran las limitaciones para regular el histórico conflicto de tierras en territorios mapuches con programas de etnodesarrollo como Orígenes y donde las políticas interculturales resultan ineficaces ante sus pretensiones de un desarrollo integral con identidad" (p.142).

La atención dirigida a la ampliación de derechos individuales para los sectores excluidos, que les permitan actuar como ciudadanos integrados a la dinámica del mercado neoliberal, está lejos de la promoción de derechos colectivos y del reconocimiento de derechos sobre el territorio. La violencia de Estado en la región de La Araucanía en el sur de Chile, por ejemplo, permite observar el contrasentido de la política social que intenta promover la integración del pueblo mapuche desde la perspectiva multiculturalista, sin tocar los intereses del capitalismo, como evidencia la autora.

Cuando la política social ha intentado adentrarse en esa búsqueda de la colectividad mapuche, y comprender las dinámicas de poder que cruzan su situación, se ha producido una aproximación más bien homogeneizadora y totalizadora, invisibilizando las posibles disidencias internas y la heterogeneidad (Caniuqueo, 2009), y eludiendo sus demandas y reivindicaciones (Mato, 2009). Se construye así una representación discursiva de los pueblos originarios: los mapuche 'buenos' y los mapuche 'malos', en el decir de Ancán (2014). Podemos afirmar por tanto, que las nociones de 'desarrollo' e 'integración' que han promovido las 'políticas de identidad' siguen guardando como garante una violencia que es inherente a su matriz biopolítica y que se basa precisamente en la despolitización del sujeto indígena y en la deshistorización del problema (Pereira, 2018).

El multiculturalismo que subyace a las 'políticas de identidad' actúa como un recurso ideológico que no se propone, bajo ningún término, desmontar las estructuras de dominación y los mecanismos que producen la opresión de los pueblos originarios. Es preciso entonces, hacer un giro radical frente a dichas propuestas, propiciando un 'quiebre epistemológico' (Walsh, 2007) que permita comprender a las personas pertenecientes al pueblo mapuche en tanto sujetos históricos y políticos. En ese sentido, queremos recuperar aquí los conceptos de interculturalidad y de interculturalidad decolonial que han sido desarrollados por diversas autoras desde el trabajo social (Gómez, 2018; Patiño, 2014; Hermida, 2017, entre otras) para reflexionar sobre la formación de trabajadoras/sociales en territorio mapuche en Chile.

La interculturalidad crítica de carácter decolonial

El primer eje que marca la diferencia entre las propuestas interculturales y las multiculturalistas, dice relación con las nociones de intercambio y reciprocidad, tan propias de la filosofía de los pueblos originarios de América Latina en general. En este sentido, la propuesta intercultural enfatiza el intercambio recíproco en el espacio público -no basta el 'permiso' para desarrollar libremente las propias prácticas culturales en el espacio privado- porque lo que se busca, en último término, es el desarrollo de los pueblos en base a la diferencia. En otras palabras, es la

diferencia del 'otro', y su influencia en nuestras vidas, lo que nos permite desarrollarnos ampliamente y viceversa. En ese sentido, la interculturalidad solo puede iniciarse en el momento en que los pueblos y las personas reconocen su incompletitud (Fornet Betancourt, 2011). De ahí que la diferencia venga a llenar o a hacer crecer a las personas y los pueblos.

En este sentido, la interculturalidad es una relación. Así lo plantea Córdova (2010: 108):

“las prácticas interculturales implican un intercambio permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas que se orientan a generar, construir y propiciar un respeto mutuo para desarrollar sus capacidades por encima de las diferencias culturales y sociales”

La interculturalidad propone una aproximación mutua, es decir, invita a romper con estas relaciones jerárquicas y desiguales, en donde los pueblos o culturas minorizadas son las que deben aproximarse a la adaptación a modelos económico-políticos hegemónicos. Nuestra apuesta por una relación invita a la vez a un diálogo, más que a la espera de un proceso movilizado por voluntades y autonomías de las personas pertenecientes a colectivos excluidos. La interculturalidad se sostiene en una esfera social e histórica, marcada por la valoración de la diversidad cultural y del derecho al reconocimiento y participación política de los pueblos.

Las críticas a las perspectivas interculturales que provienen del post-estructuralismo (González Ortíz, 2007) denuncian el escaso énfasis de éstas en lo que respecta a las asimetrías de poder y a las dinámicas, relaciones, conflictos y fricciones que existen entre las/os hablantes del diálogo intercultural. En ese sentido, el primer requisito para un diálogo genuinamente 'inter' cultural, será abordar, disputar y reivindicar las posiciones de poder en que se encuentran las/os hablantes. Desde el pensamiento decolonial se plantea que lo no observado por las propuestas interculturales es que la negación del 'otro' y la imposibilidad del diálogo intercultural está enraizada en la colonialidad, es decir, en racionalidades y prácticas que reproducen la lógica colonial en diversas esferas: el saber, el poder, el ser (Castro-Gómez, 2007).

En este debate, Catherine Walsh (2007) arroja luz con su concepto de 'interculturalidad crítica de carácter decolonial', el que resulta muy relevante para la cuestión en análisis. Se levanta como una crítica tanto a los binarismos eurocéntricos del multiculturalismo, como hacia las cosmologías, cosmovisiones y definiciones intraculturales etnocentristas y a las propuestas de diálogo intercultural 'inocentes' de las dinámicas del poder (Dietz, 2017). Ello implica por cierto abrir y deconstruir la herida colonial, examinar las asimetrías entre grupos culturales y disputar el poder tanto en los intersticios microfísicos como en el plano estructural, de modo tal que se produzca la apertura, el genuino intercambio cultural, que se basa en la auto-comprensión de los sujetos como incompletos y necesitados de la diferencia del otro para desarrollarse plenamente, es decir, una 'inter' culturalidad propiamente tal (Fornet-Betancourt, 2011).

La interculturalidad desde esta perspectiva decolonial implica luchas por la descolonización, valga la redundancia, lo cual posibilita la idea de construir praxis políticas, tensionar el ejercicio y

distribución del poder, y generar transformaciones estructurales de los Estados Nación (Walsh, 2007). Examinemos con más detalle entonces la dimensión descolonial de la interculturalidad.

La propuesta descolonizadora, plantea Maldonado-Torres (2008), consiste en la búsqueda de una transformación radical de las formas hegemónicas de poder, ser y conocer, esto es, un giro descolonial. El autor distingue la “actitud des-colonial” (que se sustenta en una postura ético-política y teórica) de la “razón des-colonial” (referida a la producción de nuevas bases para el conocer). La actitud des-colonial es posible en la medida en que un sujeto es capaz de espantarse -y no sólo asombrarse- ante el horror de la colonialidad y sus víctimas. En este sentido, siguiendo a Maldonado-Torres (2008), la razón des-colonial -la cuestión sobre qué y para qué conocer- *“queda respondida aquí en términos de la oposición a la muerte del Otro y la posibilidad de la generosidad y el amor como superación de divisiones jerárquicas naturalizadas”* (p. 67). Diversos métodos convergen en el acto de descolonizar el conocimiento: deconstrucción, descentración, desesencialización, plantea Zárate (2014). Descolonizar el saber implica cambiar modelos y estructuras de pensamiento, hacer emerger epistemologías y racionalidades propias para avanzar en la construcción de un conocimiento “otro”. Para emprender este camino, resulta primordial reconocer en primer lugar el dominio cultural, pues en sociedades profundamente asimétricas, un diálogo entre culturas y conocimientos resulta impracticable (Zárate, 2014). Las apuestas interculturales decoloniales interpelan a las diversas institucionalidades sociales, y una de ellas es la institución educativa. Para nuestro caso, el interés está puesto en las universidades y los programas que imparten para formar a las/os futuras/os trabajadoras/es sociales. Sabemos que las universidades en América Latina arrastran el colonialismo y lo reproducen en sus prácticas pedagógicas y administrativas. Ya lo denunció el sociólogo venezolano Edgardo Lander (2000) al sostener que *“la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo”* (p.65).

En este escenario es que queremos reflexionar sobre la formación de las/os trabajadoras/es sociales en las universidades chilenas en general y específicamente en la región de La Araucanía, bajo la convicción de que es urgente revisar las perspectivas asumidas para avanzar hacia lecturas de la intervención social con pueblos originarios desde una lógica intercultural decolonial, como acto contra-hegemónico en el contexto de la universidad neoliberal.

Los pueblos originarios y la formación profesional de trabajadoras/es sociales en Chile

El universalismo que está a la base y que sirve a la reproducción de la racionalidad neoliberal se encuentra anclado en un proyecto hegemónico global, que tensiona las particularidades culturales, ya sea invitándolas a centrarse en sí mismas y volcarse hacia adentro -en un gesto fragmentario de expresión postmodernista- o bien apagándolas para assimilarlas culturalmente

integrándolas a los patrones de consumo, competencia e individualismo funcional al neoliberalismo (Medina, 2014). Y la universidad como institución ha operado como una 'maquinaria de universalismo', en el sentido más clásico del concepto: produce sujetos bajo estándares –fijados por el mercado de la educación y laboral- que anulan la diferencia o al menos no la consideran dentro de sus procesos (Loick, 2018).

Las universidades son instituciones con una estructura disciplinaria, en donde el ser, el poder y el saber se encuentran al servicio del proyecto neoliberal-colonial y que, por tanto, no sólo arrastran la "herencia colonial" de sus paradigmas, sino que, como dirá Castro-Gómez (2007) contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente. La forma prioritaria de acercamiento de las Ciencias Sociales para construir conocimiento sobre la realidad ha respondido a una epistemología colonial y cientificista. Por esta razón

"los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como doxa, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, "pre-científicos" y, en cualquier caso, como pertenecientes al pasado de Occidente" (Castro Gómez, 2007:88).

Por cierto, existen en América Latina propuestas y proyectos que desafían estas estructuras y formas de concebir, organizar y construir conocimiento. En ese sentido plantea el autor, la universidad no sólo constituye el lugar socialmente esperado para la creación de conocimiento, sino que también es el espacio donde éste es legitimado. De ahí la centralidad que la universidad tiene para movilizar procesos de cambio, de formas de relación para la construcción de saberes y la legitimidad social de pueblos y grupos excluidos.

En esta línea, trabajo social puede constituir un espacio privilegiado para trabajar la 'otredad' desde un horizonte crítico, intercultural, decolonial, contra-hegemónico y desafiante de la racionalidad neoliberal. Por esta razón consideramos necesario reflexionar acerca del nombramiento de la 'otredad' dentro del propio proceso de formación profesional en trabajo social, pues sabemos que la academia promueve de forma reiterativa una apuesta por la objetividad universalizadora, neutral y jerárquica.

A partir de ello, un primer desafío es deconstruir el conocimiento occidental-patriarcal (Haraway, 1995) y desmontar los esencialismos culturales que impiden ver a las/os estudiantes de trabajo social que pertenecen a pueblos originarios como sujetos también contradictorios, cuya subjetividad no es dicotómica (no pueden ser divididos entre mapuche 'buenos' vs. 'malos') sino más bien enmarañada (Díaz, 2006). Al mismo tiempo, esto implica deconstruir, descentrar y desesencializar, como sugiere Zárate (2014), la enseñanza del trabajo social y la discusión de las identidades y la diversidad en términos generales y en específico de los pueblos originarios.

Una buena parte de los currículum académicos de las universidades en América Latina son de carácter monocultural (Mato, 2009), con lo cual, la re-producción colonial es una constante. En el caso de trabajo social en Chile, observamos escasas incorporaciones de saberes de los pueblos originarios en la formación de trabajadoras/es sociales figurando, cuando aparecen, como una unidad más dentro de una asignatura, o como una temática que queda más bien a elección de las/os estudiantes al realizar algún trabajo, intervención o investigación. La investigación sobre el perfil profesional de estudiantes de trabajo social de la Universidad Católica de Temuco realizada por Guarda y Rain (2012), que involucró el análisis de discursos institucionales y observación participante en aulas de clase, reporta las resistencias cotidianas de estudiantes y académicas/os para hacer de la interculturalidad una práctica cotidiana y transversal en la formación profesional. En otro plano, pero también relacionado con la monoculturalidad de la formación profesional, encontramos variados ejemplos de cómo las teorías y modelos de intervención social citados en las bibliografías mínimas de los cursos disciplinares de trabajo social se basan prácticamente de manera exclusiva en propuestas anglosajonas y angloamericanas (Muñoz, 2015).

No queremos plantear con ello que el uso de referentes conceptuales extranjeros sea en sí mismo pernicioso para la formación profesional de la/os trabajadoras/es sociales. Por el contrario, el trabajo social requiere ciertamente de un bagaje cosmopolita en términos epistémicos y metodológicos, que le permita poner en discusión y en movimiento aquellos supuestos que son dados por hecho. El problema surge cuando tales propuestas se asumen acrítica y extemporáneamente, cuando se produce un monólogo en términos intelectuales en los que la voz que habla proviene desde cierta geopolítica del conocimiento privilegiado, que se convierte en "la" voz del trabajo social: una voz universal, estandarizada, global. Los problemas de pensar en propuestas globales de trabajo social han sido debatidos extensamente (ver por ejemplo Ioakimidis, 2013), particularmente al calor de las discusiones sobre una definición del trabajo social en el marco de los Congresos Mundiales de Trabajo Social realizados en Estocolmo (2012) y Melbourne (2014), entre otras instancias. Pero el punto que aquí nos interesa remarcar es que trabajo social requiere de una pluralidad de perspectivas epistémicas y metodológicas, donde por cierto las producciones del mundo anglo-americano pueden convertirse en un valioso aporte a la formación de estudiantes desde una mirada decolonial (ver por ejemplo Gray *et al.*, 2013) siempre y cuando sean puestas en diálogo con las preocupaciones, reflexiones, encrucijadas y potencialidades del trabajo social en América Latina, en cada país, en cada territorio.

Volviendo al punto central, y retomando trabajos previos (Rain y Muñoz, 2017; Muñoz, 2015; Guarda y Rain, 2012), podemos señalar que la formación profesional de futuras/os trabajadoras/es sociales en Chile si bien incorpora las temáticas de pueblos originarios, interculturalidad, y en menor medida el pensamiento decolonial, se trata de orientaciones basadas principalmente en un enfoque multiculturalista de la diversidad. Además, ocupan aun un lugar periférico en la formación en Chile, salvo contadas excepciones (ver por ejemplo el trabajo de Sanhueza *et al.* (2014) y las contribuciones del Núcleo Diversidad y Género del Área de

Trabajo Social de la Universidad de Chile¹). María Eugenia Hermida (2017) con su análisis sobre el currículum que prescribe y proscribire, nos entrega valiosísimas luces para volver a mirar el asunto. Vemos entonces, que la formación profesional de las/os trabajadoras/es sociales en el contexto contemporáneo busca posicionarse en la escena de lo social desde la deslegitimación por clase y por género (Hermida, 2017) y especialmente en los territorios con mayor concentración de población originaria, por etnia (Guarda y Rain, 2012). Por nuestra parte, a partir de una revisión sistemática del perfil de egreso de estudiantes de la carrera de trabajo social de la Universidad Católica de Temuco, junto a una definición y evaluación de las competencias genéricas y competencias específicas de la profesión, concluimos que existe una brecha entre las declaraciones de la universidad respecto al sello intercultural de la formación y las prácticas académicas desarrolladas al interior de la carrera.

En relación a esta última afirmación, Saiz y colaboradores (Rain et al. 2011) realizaron un estudio en La Araucanía en Chile con el objetivo de examinar psicométricamente los prejuicios de estudiantes universitarios de la región de la Araucanía -la región con mayor concentración de población mapuche en Chile- frente al pueblo mapuche. El estudio, basado en la adaptación de la Escala de Prejuicio Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995), arrojó resultados que indicaron que el promedio de prejuicio sutil (3,61, $DE = 0,78$) fue significativamente mayor al promedio de prejuicio manifiesto (2,56, $DE = 0,75$), $t = 33,75$, $p < .001$). Es decir, los estudiantes en general ejercían un rechazo frío, distante e indirecto hacia las/os mapuche. Esto es particularmente preocupante en el caso de estudiantes de trabajo social, donde hemos observado, desde nuestra posición como docentes, cómo se expresa el prejuicio sutil contra las/os mapuche a través del uso de un lenguaje minorizado, en diminutivo ("las/os mapuchito"), mientras que el prejuicio manifiesto se traduce en el rechazo a trabajar con compañeras/os mapuche que cursan trabajo social o en la negación a desarrollar procesos de práctica profesional con personas pertenecientes al pueblo mapuche. Ciertamente los estereotipos discriminadores y las representaciones discursivas que construyen la identidad mapuche como una subjetividad 'violenta', 'ignorante' y 'cerrada' (Ancán, 2014) levantada por los medios de comunicación y reforzada por las políticas del Estado chileno (Caniuqueo, 2009), contribuyen a alimentar el prejuicio sutil y manifiesto de las/os estudiantes frente a este grupo de la población.

Queda evidenciada entonces la necesidad de hacer frente a las resistencias cotidianas de las/os estudiantes, docentes, y autoridades educativas, para trabajar en pro de una educación profesional situada, intercultural y decolonial. La educación en trabajo social, que se orienta a formar profesionales que busquen transformar las condiciones de vida injustas, no puede pasar por alto el prejuicio sutil y menos aún la abierta discriminación y rechazo de estudiantes que se auto-identifican como no mapuche, hacia compañeras/os mapuche o hacia personas pertenecientes al pueblo mapuche en general. El desafío es grande en un medio en que todo apunta a engrandecer lo que es funcional y competitivo, lo que permite insertarse en el mercado

¹ Para conocer mayores detalles de esta propuesta ver el sitio web del Núcleo de Diversidad y Género <http://www.diversidadygenero.cl/>

y alcanzar metas de manera rápida y eficaz. Y no podemos asignarle toda la responsabilidad de subvertir estas lógicas neoliberales -a las que es funcional el multiculturalismo- a las/os docentes en las aulas donde se forman las trabajadoras/es sociales. Sin embargo, no podemos eludir la responsabilidad que conlleva educar en trabajo social. Sostenemos, siguiendo los planteamientos de Esperanza Gómez (2018), que es posible avanzar hacia una ética de la liberación desde un trabajo social que promueva la interculturalidad decolonial en su teoría, en su práctica y sobre todo, en su enseñanza.

Hacia una formación profesional situada desde la interculturalidad decolonial

Como ya hemos ido precisando a través de estas páginas, proponemos mirar críticamente las propuestas multiculturalistas que subyacen, de manera más o menos explícita, a la formación de trabajadoras/es sociales en Chile. La formación en trabajo social debe hacerse cargo de problematizar la manera en que la “otredad” construida en los repertorios y prácticas discursivas que tienen lugar en las aulas y fuera de ellas.

Puntualicemos: la interculturalidad nos pone por delante la noción de reciprocidad y complementariedad entre distintos. El pensamiento decolonial nos interpela a identificar las asimetrías de poder que subyacen al posible intercambio entre distintos. La interculturalidad inhibe el pensamiento etnocentrado de la decolonialidad esencialista, y el pensamiento decolonial conmina a las propuestas interculturales a examinar cuán horizontales son los intercambios que propone. Como sea, ambas propuestas encierran la idea de intercambio de conocimientos desafiando las disposiciones de poder que operan entre los hablantes: entre las propuestas anglo-americanas y las que emanan desde el trabajo social en América Latina, entre los discursos de docentes y de estudiantes, entre las representaciones culturales de la diversidad de estudiantes mapuche y no mapuche, y así. Se trata, finalmente, de ‘evitar cualquier centramiento’, como plantea Fernet-Betancourt (2011).

Ello significa poner bajo escrutinio las mallas curriculares, diseños de programas de cursos, listados de bibliografía e instrumentos de evaluación de nuestras actividades académicas, buscando que que quienes vienen siendo excluidas/os históricamente de los espacios donde se disputa el saber, ocupen lugares de enunciación legitimados y lo hagan desde sus voces en primera persona. Una formación de este tipo puede contribuir a interpelar las estructuras coloniales y hegemónicas, para transformar la organización y posiciones de poder. Esto es fundamental para cualquier proyecto de trabajo social que se diga a sí mismo crítico.

Como plantea Gómez (2018), un trabajo social crítico, comprometido con desafiar la racionalidad neoliberal vigente, desde la interculturalidad y la opción decolonial, requiere plantearse una ética de liberación, no de la inclusión multicultural:

“Se trata de abogar por una interculturalidad crítica comprendida como entramado de relaciones sociales basadas en compendios culturales que se entrelazan en luchas de clase,

raza, género y diversidad, entre otras, y que constituyen escenarios de poder, cuyo ejercicio se emplea para mantener jerarquías racializadas, asentadas en estructuras sociales que les mantienen. Lejos de constituirse en un problema de competencias educativas, comunicacionales y relaciones culturales, la interculturalidad crítica es antisistémica, responde a los reclamos históricos de quienes han estado subsumidos y ocultos tras la modernidad para no perecer en ella” (p.18).

La expansión del colonialismo cognitivo, una dimensión del proyecto neoliberal, ha propiciado una pedagogía de las ausencias (Hermida, 2017), donde los saberes que portan las/os estudiantes son invisibles al proceso pedagógico y a su evaluación. Así, se ha producido un sujeto despolitizado y deshistorizado. Si hemos de levantar una perspectiva intercultural decolonial en la formación de trabajo social, habrá que partir del cuestionamiento de nuestro propio lugar de enunciación para revisar, desde ahí, las posibilidades de incursionar en una lógica que oponga resistencia frente a la racionalidad neoliberal que desdiferencia sujetos intentando fijar el poder. Es necesario entonces ampliar los márgenes de lectura e identificar diversos referentes que funden nuestra acción formadora; descubriremos así que tenemos mucho en común con el trabajo social crítico griego, con el trabajo social maorí de Nueva Zelanda o con las propuestas del trabajo social ghandiano en India. Reconocer en la producción intelectual de lo ajeno el punto de encuentro, la zona de contacto con lo propio, movimiento del cual puede brotar lo inédito, lo no visto antes a pesar de que siempre estuvo ahí (Fornet-Betancourt, 2011). Además de ampliar nuestro arco de referencias conceptuales y mantener viva nuestra inquietud intelectual como trabajadoras/es sociales, requerimos intercambiar, conocer otras iniciativas donde la lucha por resistir la homogenización neoliberal y la pretendida armonía multicultural, han dado frutos. Así será posible enriquecer nuestros horizontes de esperanza, esas utopías movilizadoras que se requieren para propiciar transformaciones dentro de instituciones monolíticas y sacralizadas como las universidades (Medina, 2013).

Más allá de ello, resulta fundamental volver a mirar a nuestras/os estudiantes de trabajo social, actualizarnos con sus puntos de vista y propiciar su capacidad de propuesta pedagógica, ofreciendo espacios que puedan tomar para imprimir -desde sus perspectivas, opciones políticas e inquietudes teóricas- la enseñanza de trabajo social. Las aulas de clase, así como los espacios locales, son ámbitos que posibilitan el ensamblaje entre construcción de saberes desde diversos actores -estudiantes, docentes, profesionales ya egresados, organizaciones y actores sociales con que nos vinculamos en el marco de la formación-, sus contextos inmediatos y las luchas que desarrollan en el día a día.

Otro actor crucial en la búsqueda de una formación intercultural decolonial son los grupos con los que trabajamos, con los que nuestras/os estudiantes trabajan en sus procesos de intervención formativos o de práctica profesional. Una primera apuesta, en este sentido, es repensar las formas de aproximación a lo social, esto es, tener a la vista a las personas con las cuales trabajamos, más allá de sus situaciones de opresión. Así, reconocer que las personas

tienen sus propias agencias, que han construido aún en las situaciones límites de su existencia, ejerciendo resistencia frente a los embates del neoliberalismo en el día a día. De ese modo, son quienes se encuentran mayormente capacitados para pensar su realidad, y proponer de forma situada las posibilidades de transformación. Este proceso implica una necesaria justicia cognitiva: ver al “otro”. Una invitación interesante que nos hace Hermida (2017), es la de tener a la vista como trabajadoras/es sociales, que nuestra proximidad con personas que han sido llevadas a los márgenes sociales por estas estructuras hegemónicas, forman parte del vínculo que establecemos con los Estados, a fin de mediar en sus demandas. Así, tener a la vista los espacios de poder que frente al Estado tenemos las/os trabajadoras/es sociales, si se hace de forma intencionada, puede derivar en una praxis política de resistencia, y de ese modo posibilitar transformaciones social emancipadoras (Gray et al., 2013).

Nos proponemos pensar y encaminarnos a la construcción de una formación profesional que promueva la intervención social basada en las agencias de las personas, la elaboración propia que hacen de sus realidades y las expectativas de vida digna y buen vivir que han construido. Implica desafiar las posiciones de poder –de las/os otras/os y propias- para propiciar cambios que alteren las instancias microfísicas del poder y contribuyan a modificar patrones estructurales de reproducción del multiculturalismo neoliberal.

Reflexiones Finales

A través de este escrito nos hemos propuesto reflexionar sobre la manera en que el discurso multiculturalista neoliberal se ha instalado en las ‘políticas de identidad’, lo que se ha traducido en su preponderancia también en la formación en trabajo social. Hemos explorado las posibilidades de desarrollar una lógica intercultural decolonial de formación profesional, que en oposición al multiculturalismo neoliberal, desafíe las configuraciones del poder de los actores y propicie la reciprocidad a través de un intercambio genuino de saberes. Estas reflexiones forman parte de nuestras inquietudes y observaciones de la estructura y lógica institucional de las universidades donde hemos experimentado, primero como estudiantes mapuche y provincianas; luego como académicas de Escuelas de Trabajo Social en la región de La Araucanía y en la región Metropolitana de Santiago; y finalmente, como estudiantes suramericanas en programas de doctorado en Europa. El habitar la institucionalidad de la universidad desde esta diversidad de posiciones nos lleva a sostener que la universidad ‘universal’, si bien se encuentra atrapada en la racionalidad del neoliberalismo (y en el multiculturalismo neoliberal), es también un espacio privilegiado para incidir en lo social. De nuevo aquí nos apoyamos en Hermida (2018) para decir que el habitar la universidad implica cuidar la institucionalidad y trabajar por ella para mejorarla. Pero sostenemos que se trata de cuidarla ‘subversivamente’, desafiando sus lógicas y encontrando resquicios donde instalar perspectivas contra-hegemónicas (Loick, 2018).

En una era en donde las teorías del riesgo, los enfoques basados en el individuo y los enfoques sobre resiliencia priman en los currículum de formación profesional, es difícil contestar la retórica

colonial-neoliberal, puesto que estos enfoques descontextualizan la historicidad de las injusticias y del rol de los sectores privilegiados en su reproducción. Pero la formación se construye en el día a día, con pequeñas grandes acciones de resistencia frente a la racionalidad neoliberal que coloniza a la universidad hoy en día. Creemos que es una dura pero viable tarea, sostenida en el ejercicio político reflexivo y consciente que nos permitirá ocupar los currículum formativos y las aulas de clases como espacios para fraguar resistencias.

Referencias bibliográficas

Ancán José (2014): De *küme mollfüñche* a “civilizados a medias”: liderazgos étnicos e intelectuales mapuche en la Araucanía fronteriza (1883-1930). *Polis* 38, 1-21. Universidad de Los Lagos, Santiago de Chile.

Barrère María de Los Ángeles (2010): La interseccionalidad como desafío al mainstreaming de género en las políticas públicas. *Revista Vasca de Administración Pública* 87 (88), 225-252. Instituto Vasco de Administración Pública, San Sebastián, España.

Bolados Paola (2012): Neoliberalismo multicultural en el Chile postdictadura: la política indígena en salud y sus efectos en comunidades mapuches y atacameñas. *Chungará* 44 (1) 135-144. Universidad de Tarapacá, Iquique, Chile.

Bondi Liz (2016): Ubicar las políticas de la identidad. *Debate Feminista* 14, 13-35. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Caniuqueo Sergio (2009): Particularidades en la instauración del colonialismo chileno en el Gulu Mapu, 1884-1950. Subordinación, alianzas y complicidades. En Martínez Christian y Estrada Marco (coordinadores): *Las disputas por la etnicidad en América Latina: movilizaciones indígenas en Chiapas y Araucanía*. Catalonia, Santiago de Chile.

Castro-Gómez Santiago (2007): Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez Santiago y Grosfoguel Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Córdova Gavina (2010): Diálogo sobre interculturalidad. *Revista ISEES* 7, 97-112. Fundación Equitas, Santiago de Chile.

Díaz Crithian (2006): Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Revista Actualidades Pedagógicas* 48, 95-103. Universidad de La Salle, Colombia.

Dietz Gunther (2017): Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos* 39 (156), 192-207. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

FITS y AIETS (2014): Definición mundial de trabajo social. Recuperado de <https://www.ifsw.org/global-definition-of-social-work/> Fecha de consulta: 02-09-2018.

Fornet-Betancourt Raúl (2011): La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento. Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco.

Gómez Esperanza (2014): Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Revista Pensamiento Actual* 14 (23), 29-41. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

----- (2018): Crítica a la inclusión social desde trabajo social intercultural y decolonial. *Rumbos TS* 13 (17), 11-22. Universidad Central, Santiago de Chile.

González Ortíz Felipe (2007): Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales* 5 (9), 63-89. Universidad Autónoma del Estado de México, Ciudad de México.

Gray Mel, Coates John, Yellow Bird Michael y Tiani Hetherington (2013): *Decolonizing social work*. Londres: Ashgate.

Guarda Dina y Rain Alicia (2012): Memoria y Trabajo Social: Desafíos Para la Formación Profesional. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA. Plaza Pública* 4 (7), 332-338. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, [Argentina](#).

Haraway Donna (1995): Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Donna Haraway (editora): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.

Harvey David (2007): *Breve historia del neoliberalismo*. Akal, Madrid.

Hermida, María Eugenia (2018): "[Habitación las instituciones: notas para una intervención social - otra en contextos de colonialidad](#)". Ponencia presentada en *II Jornadas Internas* del Instituto de Estudios Críticos en Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

----- (2017). Contribuciones desde una epistemología plebeya al trabajo social frente a la restauración neoliberal. *RevISE Revista de Ciencias Sociales y Humanas* 9 (9), 127-145. Universidad Nacional de San Juan, San Juan, Argentina.

Ioakimidis Vasilios (2013): Beyond the dichotomies of cultural and political relativism: arguing social justice based 'global social work' definition. *Critical and Radical Social Work* 1 (2), 183-199. Policy Press, Bristol, Inglaterra.

Kymlicka Will (1995): *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Clarendon Press, Oxford.

Lander Edgardo (2000): ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Santiago Castro-Gómez (editor): *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Lazo Pablo (2010): Crítica del multiculturalismo. Resemantización de la multiculturalidad: argumentación imaginaria sobre la diversidad cultural. Ediciones UIA, Ciudad de México.

Loick Daniel (2018): If You're a Critical Theorist, How Come You Work for a University? *Critical Horizons* 19 (3), 233-245. Taylor and Francis, Londres, Inglaterra.

Maldonado-Torres Nelson (2008): La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa* 9, 61-72. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Mato Daniel (2009): Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. UNESCO-IESALC, Caracas.

Medina José (2014): Epistemology of resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and the Social Imagination. Oxford University Press, Nueva York.

Muñoz Gianinna y Larraín Daniela (2019): Interseccionalidad y los programas sociales pro-integralidad: lecturas críticas sobre intervención social. *Tabula Rasa* 30 (en prensa). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Muñoz, Gianinna (2015). Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina. *Polis Revista Latinoamericana* 14 (40), 421-438. Universidad de Los Lagos, Santiago de Chile.

Pacheco Huaiquifil Carlos (2017): Desafíos del Modelo de Salud Intercultural: desde la coexistencia geográfica al diálogo científico. *Revista Médica de Chile* 145: 1631-1636. Santiago de Chile.

Patiño Marysol (2014): Una mirada decolonial de las políticas sociales y la diversidad cultural: replanteamientos para el Trabajo Social. *Revista de Pensamiento Actual* 14 (23), 53-61. Ciudad de Costa Rica.

Pereira Andrés (2018): Condiciones críticas de la emergencia mapuche urbana. Chile de postdictadura y su "síntoma" indígena. *Athenea Digital* 18 (3), 1-29. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

Pettigrew, Thomas. F. y Meertens, Roel W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

Rain Alicia y Muñoz Gianinna (2017): Epistemología mapuche e intervención comunitaria: aportes a la justicia cognitiva desde el Trabajo Social. En Hermida María Eugenia y Meschini Paula (compiladoras): *Trabajo social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Eudem, Mar del Plata.

Rain Alicia, Saiz José y Oñate S (2011): "Análisis factorial del prejuicio hacia los mapuche". Investigación presentada en la *IV Feria Científica*, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Sanhueza Lilian, Rain Alicia y Huenchucoy Luzmarina (2015): La formación de trabajadores sociales desde una perspectiva intercultural: aproximaciones desde la práctica pedagógica. *Revista Perspectivas de Trabajo Social* 25, 37-53. Universidad Cardenal Silva Henríquez, Santiago de Chile.

Serrano Jesús (2008): Límites del multiculturalismo de Kymlicka para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas. *En-claves del Pensamiento* 3 (3), 27-45. Monterrey, México.

Walsh Catherine (2007): Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores): *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre.

Zárate Adolfo (2014): Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa* 20, 91-107. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Cita recomendada

Alicia Rain Rain y Gianinna Muñoz Arce (2019): «Interculturalidad crítica en clave decolonial: desafíos para la formación en trabajo social» [artículo en línea]. Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 2, Nro. 4. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. pp. 166-182 [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/23950>

ISSN 2591-5339

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Sobre las autoras

Alicia Rain Rain

Chilena. Estudiante del doctorado en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: alicia.rain@e-campus.uab.cat

Gianinna Muñoz Arce

Chilena. Coordinadora del Núcleo Estudios Interdisciplinarios en Trabajo Social. Universidad de Chile. Correo electrónico: gianinna.munoz@uchile.cl