

TRABAJO SOCIAL Y ANTROPOLOGÍA CULTURAL: UNA EXPERIENCIA  
DOCENTE/DISCENTE CON METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y CREATIVAS PARA  
LA ACCIÓN SOCIAL Y EL APRENDIZAJE DESCOLONIZADOR EN EL AULA

Kepa Fernández de Larrinoa Pablos, Santiago Martínez Magdalena, José Antonio Perales Díaz,  
Víctor Sánchez Salmerón\*

**Grupo de Investigación Lera-ikergunea**

Kepa Fernández de Larrinoa Pablos (dir.)

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Trabajo social

Área de Antropología

Universidad Pública de Navarra

E-Mail: [santiago.martinez@unavarra.es](mailto:santiago.martinez@unavarra.es)

**Resumen:**

Lera-Ikergunea, grupo de investigación de Trabajo social en la UPNA, reflexiona críticamente sobre las epistemologías y metodologías docentes que caracterizan al Trabajo social en un marco de demanda descolonial. Expondremos el grado de complejidad teórico-práctica que conlleva la introducción, en los currícula, de metodologías y epistemologías directamente conectadas con la dimensión performativa cultural inherente a los modelos de Trabajo social descolonizadores. La experiencia es complementaria: docente y discente, mostrando los resultados de técnicas escriturales y artísticas, performativas-teatrales, y cinematográficas bajo un decidido enfoque antropológico que descentre y ponga en cuestión la construcción autorizada de conocimiento en el aula universitaria.

**Palabras clave:** Trabajo social, antropología cultural, experiencia docente/discente, metodologías participativas y creativas, aprendizaje descolonizador en el aula.

**Abstract:**

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

The research group Lera - ikergunea, which investigates Social Work at UPNA, has been working critically about teaching methodologies and epistemologies that characterize the Social Work in a demand -colonial framework. We will show the degree of theoretical and practical complexities involved the introduction in the curricula methodologies and epistemologies directly connected with the inherent cultural performative dimension models of decolonial Social Work. The experience is complementary: teaching, learning, showing the results of scriptural and artistic, performative - theater, and film under a strong anthropological approach, questioning the authorized construction of knowledge in the university classroom.

**Key words:** Social work, cultural anthropology, teaching and learning experiences, participatory and creative methodologies, Decolonial classroom learning.

## INTRODUCCIÓN

Lera-Ikergunea, grupo de investigación de Trabajo social en la UPNA cuyos miembros imparten asignaturas de grado y máster relativas a diversidad cultural, igualdad y ciudadanía, cooperación, participación..., formula una reflexión crítica sobre las epistemologías y metodologías docentes que caracterizan al Trabajo social. Expondremos el grado de complejidad teórico-práctica que conlleva la introducción, en los curricula, de estas asignaturas, así como de metodologías y epistemologías directamente conectadas con la dimensión performativa cultural inherente a los modelos de Trabajo social descolonizadores. La experiencia es complementaria: docente y discente. En la docencia mostramos los resultados de técnicas escriturales y artísticas, performativas-teatrales, y cinematográficas. La docencia repercute en la práctica de la construcción del conocimiento desde instituciones promotoras como la universitaria (en investigación) y la situación pedagógica en el aula, donde el ejercicio didáctico se enfrenta a un reto postcolonial de aprendizajes bidireccionales y nativos del estudiantado, más simétricos y colaborativos. Los referentes didácticos como la tensión identidad (Trabajadores sociales)-Alteridades (de intervención) son cuestionadas y puestas bajo modelos de acompañamiento. El Trabajo social se reconfigura aquí con distintas posiciones críticas y horizontes ecológico-cognitivos equitativos. Se espera que el estudiantado sea capaz de identificar y poner en cuestión su visión etnocéntrica de la realidad social, como personas enculturadas en posiciones hegemónicas de socialización (o por el contrario, según los casos, en posiciones minoritarias y excluidas), para ir adoptando progresivamente una perspectiva más constructiva de las relaciones intersujetos, lo cual les permitirá comprender la diversidad cultural, la mediación de conflictos, y problematizar la relación profesional. Hemos observado cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje les dota de unos conocimientos críticos sobre nuestra historia cultural, incorporando las revisiones efectuadas por las Ciencias sociales, lo que favorece no solo una mejor contextualización del Trabajo social sino una práctica crítica consciente, reflexiva y bajo criterios de acompañamiento en la emancipación autogenerada.

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

## TRABAJO SOCIAL Y ANTROPOLOGÍA: ¿UNA RELACIÓN COMPLICADA?

### El Trabajo social, su institucionalización universitaria, y su expansión tardomoderna

El Trabajo social, como todas las ciencias sociales, es un instrumento de administración de las poblaciones, tanto internas primero como externas en seguida, y responde a entramados teórico-ideológicos concretos (Payne, 1995) pero dependientes de otras ciencias sociales de supuesta más enjundia, como práctica subalterna (sociología aplicada) que hoy reivindica un lugar teórico propio y que, de todos modos, cuenta en su acerbo con fértiles y prolongadas discusiones y posiciones críticas y autocríticas muy considerables (Healy, 2001). Estas últimas incorporan elaboraciones y compromisos feministas (Dominelli y MacLeod, 1999), antiracistas y antihomófobos (Healy, 2001), etc., que alimentan en su propio seno la labor descolonial. Las prácticas colaborativas y las instituciones tradicionales y ancestrales eliminadas por el conocimiento institucionalizado como oficial pueden abrirse de nuevo incorporándose a nuevos paradigmas emergentes (Gómez-Quintero y Durán Monfort, 2014). Ciertamente es que la internacionalización del Trabajo social (Gray, 2005) acarrea discusiones acerca de su universalización, imperialismo (cfr. Muñoz Arce, 2015, para el sentido afirmativo), o útil práctico para un desarrollo del Trabajo social indígena (Gray, 2005); sin embargo, la posición de un conocimiento descolonial desde las Universidades indígenas (Mato, 2011) institucionalizando saberes-otros<sup>1</sup> rehace la pusilanimidad primera de un Trabajo social como mero instrumento de gestión práctica sobre poblaciones intactas, debiendo asumir el colonialismo de manera decidida (cfr., e. gr., Green y Baldry, 2008). El Trabajo social se plantea por tanto (en) su tarea descolonial (Gray, Coates, Yellow Bird, y Hetherington, 2013). Todo esto, desde luego, acarrea consecuencias claras para la práctica educativo-formativa del Trabajo social en el aula (no sólo en el campo), y pueden y debe ser ensayadas, incorporando también profesorado nativo (Gair, Miles, y Thompson, 2005), y requiriendo currículos nativos (Fernández de Larrinoa, en prensa). Del mismo modo, se revela preocupante la formación de los futuros profesionales en el Trabajo social en las aulas e instituciones europeas y ciudadinas, lo que nos preocupa aquí. No se trata sólo de proporcionar al alumnado formación competencial en habilidades comunicativas interculturales (que también), sino en descolonizar la teoría y práctica de la disciplina del Trabajo social, por un lado, y de la Universidad como institución productora de conocimientos hegemónicos por otro. Al igual que acontece en los problemas de trasplantar servicios sociales ciudadanos en la ruralía (competencias del Trabajo social comunitario y en entornos rurales), puede verse en este caso: sería menester ejercer un desarrollo endógeno para una-otra episteme y praxis de un Trabajo social refundado que cambie la “intervención social” por el “acompañamiento” y la colaboración (no tutelada) de teorías y prácticas locales con pretensión universal en tanto agencia en el diálogo de saberes. Si el Trabajo social “interviene” sobre alteridades históricas, lo hace desde una experticia que viene siendo cuestionada en perspectivas que abogan más por acompañamientos concientizadores que por intervenciones. Un nuevo estado de cosas (Santos,

2010) requiere compromisos participativos menos burocráticos y sectoriales, más integrativos. Las metodologías IAP y similares (Zamanillo, 1993; Montes del Castillo, 2000) proporcionan formas nuevas de encarar los objetivos y problemas de la práctica profesional en el Trabajo social. Existe un sujeto-otro interlocutor, con entidad suficiente para revertir las consideraciones de ciudadanías no ciudadanas o simplemente sometidas. En el plano formativo se hace necesario entonces refundar la Universidad y sus instituciones conformadoras (el aula, el examen, el estudiantado, el profesorado), como tendremos ocasión de ver en seguida. Estas demandas de alteridades interlocutoras proponen y ensayan otro tipo de universidades y prácticas resultado de la realidad de una Ecología de saberes (Fernández de Larrinoa, en prensa) y el necesario descentramiento eurocentrado del conocimiento como poder. Un Trabajo social nativo indígena (Kanuha, 1999; Fernández de Larrinoa, en prensa) y las universidades indígenas son modelos concretos de esta reclamación, como adelantamos.

### **La Universidad, el conocimiento autorizado, y el necesario trabajo descolonial**

Ahora bien, el Trabajo social no puede descontextualizarse de su lugar de producción. Si atendemos al paso que va desde la colonialidad por el (o del) conocimiento, a la indeginización del Trabajo social, y la acción social comunitaria emancipadora (Fernández de Larrinoa, en prensa), la primera condición supone repensar el lugar de emisión de una ciencia que de lo contrario se vuelve a tildar de práctica y ahora localizada. La colonización por el saber se produce antes, desde el punto de partida, y sitúa a sus disciplinas como tales en un alto edificio: la Universidad y el aula. La Universidad, como tendremos ocasión de ver, institucionaliza unos saberes que presupone centrales (en rigor “que pone” como centrados), y a los que dota de la cualidad incontestable de universales. Los demás saberes no son conocimientos, ni son ilustrados, ni rigurosos, y por ende son estrictamente locales. Sin embargo, sabemos que los “conocimientos” son saberes locales hegemónicos, por lo que la Universidad, en buena parte, formó parte importante de una hegemonía eurocentrada (papal, nacional, imperial)<sup>2</sup> que vino a satisfacer ideológicamente la empresa colonial desde una colonialidad del saber<sup>3</sup>. Resume Lander (2002, p. 123):

“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 del personal académico, todos apuntan hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte”.

Hoy, desde la reclamación de una universidad-otra, partiendo del reconocimiento (más que del conocimiento) del otro interpelador y el nosotros colaborador y más diluido, postulamos una Ecología de saberes y la descolonización del conocimiento. Castro-Gómez (2007) entiende que la universidad ha de descolonizarse partiendo de la pérdida de su legitimidad en el marco del capitalismo postfordista, para iniciar un diálogo de saberes real que vaya más allá de una simple incorporación de la transdisciplinareidad o pensamientos emergentes.

## **Prácticas docentes participativas y creativas**

Como veremos más abajo el aula es un lugar-centro que debe ser abierto y descentrado. Caja estanca como lugar logocéntrico (preponderancia de la palabra informada y autoridad bíblica) y ocularcéntrico (presidencia del *power point* o el video en el mejor de los casos), lugar ceremonial que apenas suele acoger más técnicas que exposición magistral o cuando es colaborativa, viene dejando ausente al cuerpo, la visceralidad, la escena misma como tramoya, la construcción de las identidades y las alteridades (empírico) sobre las que constantemente la clase se refiere como si fueran una externalidad (neutralidad ahistórica, sin contexto, sin demanda ni interpelación y por ende sin voz ni escucha, sin carnalidad). Esos otros/as ausentes de las que hablamos en clase, reificados como exterioridades de un empírico habitante ahí afuera. Será nuestro caso que ampliaremos el aula (desde dentro y afuera) con técnicas tomadas del arte. Buscaremos instrumentos que delaten (y enseñen) los posicionamientos de partida, enunciativos del profesorado y (poco, por insurgente) receptivo del alumnado, atendiendo al eco del aula (el silencio patrimonial de la Universidad y su comunidad insignes de muertos-vivos). El arte, en todas sus facetas y disciplinas, proporciona metodologías de trabajo más abiertas aplicables además a la intervención social en tanto concientización freireniana (Moreno González, 2010), que bien pueden imbricarse en el trabajo en el aula (De la torre y Violant, 2001; De la Torre, 2009; Elisondo, Donolo, y Rinaudo, 2009; Acaso y Manzanera, 2015), dado que la convierten críticamente en lugar ceremonial del ritual académico; y que le dan una consideración performativa integral<sup>4</sup> y la acercan a las exigencias de la demanda colonial en parte<sup>5</sup>.

## **Descolonizar el Trabajo social en el aula es descolonizar la práctica docente que supone descolonizar la Universidad**

### **a. Descolonizando al alumnado**

Desde Paulo Freire (2002, cap. II) es una evidencia que la educación bancaria o depositaria (donado el conocimiento acumulado paternalmente) invade el conocimiento negado del otro-alumnado (ignorante, o socializante) en un aula que no es nada más, o poco más, que una parafernalia corporativista. Existe una cierta paradoja (quizá falsa), que por cierto tiene que ver con el problema de las fundaciones coloniales (por ejemplo, de poblaciones en la administración territorial). Nos preguntamos sobre las posibilidades descolonizadoras de un alumnado instituido precisamente por la universidad. Nos preguntamos entonces por los recursos de un nuevo aprendizaje cuando en realidad la descolonización nos empuja hacia un horizonte incierto de desaprendizaje o de-socialización. Este terror anida desde una perspectiva europea, que vive de créditos remunerados desde un pasado colonial; desde otro lugar habría poco que perder, y mucho que ganar (si no fuera irónico). Máxime cuando la universidad europea (si no mundial) ha entrado en barrena en el afán economicista de la gestión, el clientelaje, y los proyectos presupuestados de una investigación financiada (¡lo demás no es ciencia!) y una didáctica abierta sin títulos o con títulos espúreos (virtual). Aquí se levanta un alumnado muy concreto. Que vive

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

aún, a pesar de todo, en las aulas; quizá cada vez menos, si es que alguna vez estuvieron<sup>6</sup>. El alumnado que “ingresa” en este aula inicia su formidable currículo para verse abocado a un mercado laboral humanizado supuestamente por la autoridad instituida. El nepotismo parece ajeno a toda esta realidad. Lo cierto es que el aula parece una cala cerrada, al margen de las terribles mareas de contextos de alambre. Nos enfrentamos pues, por decirlo de manera recurrente, a un “alumnado sentado” (la poltrona puede ser inversa), si no dormido<sup>7</sup>, y cuyos conocimientos, escriturales y orales, se reducen a la disposición de las generaciones visuales: a ver el anticuado *power point*<sup>8</sup> mientras se distrae un mensaje de *WhatsApp* bajo el escritorio. El alumnado pues está construido, detenido, en mucho: de hecho es un producto histórico. Se trata de una institución (Gimeno Sacristán, 2010). Descolonizarlo es una tarea compleja que le (se) retorna lo que quizá nunca tuvo: la igualdad (con y ante el profesorado) antes que la acción (propia). Una ecología de saberes hace que el estudiantado deje de ser un nativo, un analfabeto, un no iniciado, un rural, un pobre<sup>9</sup>.

### **b. El Profesorado en el auditorio y la cátedra**

El Profesorado está instituido por la Universidad corporativamente y es como tal una autoridad que administra el conocimiento. Dispone de cátedra (titularidad funcional) o inquilinato (profesorado laboral), y medra en el campo universitario (Bourdieu, 1984). El Profesorado es un actor con pose de principal; el aula tiene una consideración accesorio, pero no lo es en absoluto, puesto que los saberes se hacen físicos (se reifican) en cuanto objetos y relaciones que sitúan a cada uno en su lugar: asimetría profesorado/evaluador/administrador – alumnado/evaluado/administrado (episteme/doxa). Baste recordar que “los saberes universitarios no son *per se* universales y objetivos, sino que forman parte del *atrezzo* teatral de la modernidad occidental” (Fernández de Larrinoa, en prensa)<sup>10</sup>, por lo que será menester ensayar teatralizaciones y contratramoyas del aula como estrategia de descentramiento. El profesorado habla en el aula de un empírico: referencia una externalidad a su alumnado, inaccesible en la práctica cotidiana de éstos. El aula aparece aquí como muro que des-sustancia al alumnado (despojo de saberes personales y comunitarios) y separa como conocimiento la externalidad del mundo. A este mundo creado se accede desde la transposición (ciencia) virtual del alumnado mediante ejercicios y trabajos, lecturas y asistencia a la exposición magistral, estudio de casos (exempla) o incluso en la reconstrucción imaginativa de la teatralización en el aula y los ejercicios colaborativos. Es una virtualidad iniciática. Las referencias a ese mundo externalizado constituye el empírico: una virtualidad descrita al modo de los territorios y sus poblaciones. En él habitan o son “colocados” las alteridades, los “problemas”, y las “intervenciones”; todo conjugado con un dispositivo de gestión: la programación técnica (diagnóstico, proyecto, evaluación). Ni la alteridad está presente en el aula (o si lo está es silenciada), ni tiene otra voz que la atiplada del video en el mejor de los casos. Esta es la palabra de los y las docentes en el aula. Un aula cerrada sobre un empírico muy poco real en verdad; y mucho menos carnal.

### **c. De la parafernalia en el acto educativo: Aula, Libro y Biblioteca**

Los elementos institucionales principales, instituciones en sí mismas, que conjugan la práctica universitaria, son el Profesorado y su pose de autoridad, y la parafernalia del acto educativo: Aula, Libro y Biblioteca. El aula no ha sido considerada auditorio (ni sala de baile, cancha deportiva o pasillo de teatro); en ocasiones especiales taller o laboratorio. Cuando se hace esto es un problema, un poner el aula patas arriba, que luego hay que ordenar rápidamente: orden es limpieza (Acaso y Manzanera, 2015).

No pretendemos hacer una semiótica de la escena pedagógica (Cerdán y Llobera, 1997; Coll y Onrubia, 2001), pero debemos considerar el aprendizaje posicionado desde técnicas teatrales (Mugas, 2005; De la Torre, 2009) que muevan el aula. Ciertamente, las aulas son “lugares de la voz donde se va a aprender de oído”, como dijera María Zambrano (1977, p. 16), y eso requiere una cierta actitud inactiva del alumnado-pupitre en lo físico y en la quietud del templo universitario; una inactividad concentrada ahora para ser activo después (supuesta y falsamente). Porque la presidencia de la palabra, su persistencia por continuidad con lo dispuesto (escrito-libro y voz-representada) es un fonocentrismo derridiano; y la escritura no reproductiva (esos infames apuntes del “repita usted por favor”), si no clandestina, la inscripción a bolígrafo-buril en la tapa del libro, los garabatos del cuaderno y el pupitre, en fin, son sediciosos como el sueño o la hipno-insurgencia. La clase magistral aún resiste (Larrosa, 2008), conservando aspectos que también pueden caminar con otras descentraciones de la autoridad universitaria; y las técnicas colaborativas, de cualquier modo, siguen usando la voz o la escritura no en poco, re-centrándose/acomodándose y tomando poder usurpado; el cuerpo, el tacto, la escena, el silencio, el símbolo, la guerra, el empírico tantas veces mentado dentro, apenas presiden nada útil en el aula. Porque, sea como fuere, la clase es y supone una escena litúrgica (Saranson, 2002; Sarasa, 2012), primeramente de posesión: donde la clase magistral es una representación muy concreta, una escenificación de exposición doctrinal, duda pragmática, itinerario calculado, lazadas tácticas, etc., la vieja esgrima del tábano intelectual, que aboca al alumnado al irremediable examen, en un panorama o geografía del tránsito conversivo que pone en tela de juicio el refrendo experiencial del alumnado, resistente relapso; hay un traslado imaginario por estas geografías contrastables entre lo dicho-dictado y lo escuchado-atendido y refractado: entre profesorado dicente y alumnado discente; entre aparato de exteriorización didáctica y aparato de interiorización civilizatoria. Lo colaborativo y las nuevas pedagogías se pueden diluir en los recursos docentes y sus virtualidades si no mejoran la palabra y la escena; y toda relación-revelación-resistencia se produce en un entorno estanco pero traslúcido, entre muros, mesas, sillas de pupitres y pizarrones, que interactúan poco en verdad y que trabajan su modernidad en su proceso de delgadez. La clase supone, y dispone, de un auditorio (Saranson, 2002; Sarasa, 2012): en cuanto exige y crea la relación discente sobre un grupo de escuchantes, más o menos pasivo o receptor; o cuya actividad radica en la paciencia del oyente motóricamente contenido. Por qué no se

mueve el alumnado paciente en la clase magistral, por ejemplo, es un misterio: que se resuelve en la pretensión de escuchar (Larrosa, 2008). El asombro del profesorado es un posado. Porque el estudiantado dona su presencia apenas fisiológica en su somnolencia resistente al cuadro final. La clase es también un taller productivo, que parte no sólo de la imitación de la palabra y la reproducción, sino de la producción, a veces resistente. El alumnado despliega una industria, poco favorecida cuando no impedida por el profesorado. Una economía también de la pobreza o la clandestinidad: produce apuntes y esquemas de todo tipo, como pobrísima reproducción de lo dicho o mostrado en clase (no será necesario citar a Goffman); fabrica prácticas o trabajos de corta y pega (algunos de una altísima sofisticación); produce márgenes o margenados en forma de dibujos de distracción, garabatos, notas personales, comentarios, etc.; industrias menores de resistencia, en fin, como chuletas para enfrentar el examen (a veces con dispositivos complejos de copia y sistemas de intercomunicación alumnado-alumnado o alumnado-dispositivo externo) (cfr. Sureda y otros, 2009), circulares entre alumnos y alumnas, escribanías con grabados o mensajes en las paredes que continúan más descarnados en las caras internas de las puertas de los retretes, graffitis y comunicaciones expresivas de identidad sobre los pupitres, o caricaturas, etc. (grabados en los pupitres escolares que estudia Eiras, 2010); la usurpación de la pizarra por breve tiempo con chistes, refranes escolares, escarnios públicos, avisos, declaraciones y simpatías; produce y reproduce el alumnado fotocopias o incluso grabaciones y fotografías, selfies, dibujos, cómics y fanzines; participa en chats en línea, usa la telefonía móvil o incluso videos musicales en el computador portátil o la tablet, o ríe minúsculamente en un whatsapp mientras sube la cita cómica o frase célebre del profesorado en patatabrava.com, en fin. En cada pupitre o silla con brazo o mesa con silla, algo más debe ser un alumno, una alumna, anida una subjetividad tecnológica, un huevo productor, una alimaña reproductora con desobediencia creativa. La palabra omnipotente, hablada y escrita, fiscalizadora del pensamiento (en la burocracia del examen) llega no sin fuerza, pero es imperfecta y abortiva de la imaginación liberadora. Podemos concluir con Jorge Larrosa (2008, p. 1) cuando dice:

1. “Desde la primera de las intervenciones en estos debates se ha ido oyendo una cierta reivindicación del aula como lugar de encuentro, no sólo de los saberes, sino también de los cuerpos y de los lenguajes, una cierta reivindicación, digamos, del ir a clase como ese ir a un lugar donde los saberes se presentan, se hacen presentes, y donde los lenguajes se encarnan, toman cuerpo. Y se ha ido oyendo también una cierta reivindicación del discurso, de la palabra, del ‘qué’ de la transmisión, frente al privilegio del ‘cómo’, del método, de los procedimientos. Quizá una de las características de la universidad que viene sea la disolución del aula (el final del ir a clase de cuerpo presente) y la subordinación del qué de la transmisión al método la misma (la demolición del logos)”.

Respecto al Libro como institución debemos decir que en nuestra universidad al menos la Biblioteca preside el campus orgullosamente. Sin embargo, la biblioteca, de inestimable servicio,

se ha convertido en incubadora de un estudiantado estudiando (no investigando), preparando los exámenes o haciendo trabajos. Si el Libro rompió la oralidad, la condenó al silencio del estudiantado, e investida, la trasladó a la autoridad logocéntrica de la clase magistral. Cabe preguntarse si la clase magistral o el control de la palabra, del texto al verbo del Profesorado y de este al libro/artículo/video/Power Point, son o pueden ser descoloniales de todos modos.

#### **d. El problema de la evaluación y el examen**

Si el examen, como forma ordinaria de evaluación (éste un gran eufemismo) es un problema técnico, mucho más en este contexto que venimos pergeñando, hace que se problematice en verdad toda la institución: la Universidad, y su disciplina el Trabajo social (y la Antropología si fuera materia de seguimiento; en nuestro caso no lo es al carecer de una asignatura con este nombre, ni tampoco de un grado). Poner en cuarentena el examen supone suspender la evaluación entera si se cuestiona el sustento general de esta institución. El examen, en sus diferentes formas, es la (mismísima) institución porque instituye el aprendizaje como forma burocrática de conocimiento (cfr. la colección de textos recogidos por Díaz Barriga, 1993); es decir, este dispositivo evaluativo proporciona (o garantiza) la legitimidad del conocimiento<sup>11</sup>. Aquí, en este momento, es donde la Universidad se separa irremediabilmente del conocimiento otro, perseguido o desterrado: aquella superstición (no solo la Teología fue disciplina universitaria bien pronto, sino que fue motor institucional de la Universidad) que ahora reconocemos como un otro conocimiento re-legitimado. El analfabetismo o lo iletrado objeto de erradicación de las campañas histórica por la educación alcanza hoy visos distintos, y la emancipación por este medio de la modernidad queda cuestionada en los debates actuales. Descolonizar la Universidad exige plantearse todo esto como una necesidad irrecusable; o al contrario, descolonizar la práctica en el aula supone preguntarse por cómo institucionalizamos el conocimiento, por cómo creamos “el Aula”.

### **UNA PRÁCTICA CONCRETA**

#### **Presentación**

En el año 2010 iniciamos el proyecto Neuro/ANTHRO/laBORA (dirigido por Kepa Fernández de Larrinoa)<sup>12</sup>, buscando la práctica de la investigación-acción creativa (Ikerketa-Ekintza-Sormena) en la docencia y actividades anexas en el Trabajo social (Gizarte Lana kultur ekintza)<sup>13</sup>. La recopilación de experiencias dio lugar al opúsculo “Una experiencia de formación práctica de postgrado en las artes escénicas para la intervención social” (inédito), presidida por la pregunta: “¿Destacan las artes performativas en el aprendizaje universitario y ejecución profesional del Trabajo social?”. La iniciativa formó parte de la asignatura Investigación Acción a través de las Artes Performativas (en el Módulo Metodologías para la Intervención Social) del Máster de Bienestar Social con Familias, Individuos y Grupos (UPNA), y contó con varios talleres relativos al Teatro del Oprimido, danza africana, y Teatro para el autoconocimiento (20

horas de actividad teórico-práctica)<sup>14</sup>. Como resultado también se realizó un documento audiovisual (con la grabación de las sesiones) conteniendo extractos de los ejercicios prácticos realizados, recopilando comentarios y reflexiones valorativas. Todo ello ha venido dando continuidad a distintas actividades complementarias y aplicaciones en el aula, por ejemplo de Teatro del oprimido, en la asignatura de Trabajo social y cooperación al desarrollo. En la misma asignatura, en el año lectivo 2015-16, se ha ensayado en su parte práctica la propuesta de elaborar por grupos un cortometraje autogestionado en relación a los tópicos de trabajo del Trabajo social y la cooperación al desarrollo: “La Mirada Crea Cooperación” (dirigido por Santiago Martínez Magdalena). Igualmente, se viene aplicando el uso de imágenes y contenidos audiovisuales en la asignatura Diversidad Cultural, Derechos Fundamentales, Igualdad y Ciudadanía (dirigido por José Antonio Perales). De modo que podemos describir tres estadios del proceso formativo: la aplicación de técnicas audiovisuales en 1º, el uso de técnicas autogestionadas videográficas en 4º, y performativas en Máster, mostrando un amplio abanico de estas utilidades.

### **Problemas y posibilidades**

Neuro/ANTHRO/laBORA reflexiona colectivamente a partir de la práctica grupal y estudio personal de las artes performativas, preguntándose acerca del arte, primero, como vehículo de conocimiento y aprendizaje en la enseñanza superior; segundo como herramienta metodológica de investigación en la universidad; y tercero, como instrumento de intervención social<sup>15</sup>. Por medio de talleres se tornaron el alumnado-pupitre, como el profesorado-cátedra/estrado (donde ya la vivencia incorporada pone de manifiesto la inseguridad metodológica del quehacer bancario), en sujetos activos de autoconocimiento y relacionalidad, huyendo de la educación bancaria o depositaria, y haciendo hincapié en los procesos de construcción identitaria. La práctica docente se torna aquí como práctica de acompañamiento en el auto-conocimiento relacional, que no consiste sólo en un darse cuenta de lo que nos rodea, si no en incorporar igualmente exterioridades actuantes. Aquí se ponen en evidencia ritmos distintos, complejidades, conflictos y fraternidades, y el cuerpo como palabra preeminente<sup>16</sup>. El opúsculo citado recoge algunos productos de los miembros del grupo, en la forma de poemario experimental, toma de notas creativas y representaciones expresivas diversas<sup>17</sup>. El taller del Teatro del Oprimido/de las Oprimidas (Boal, 2009) trabajó la máscara personal, las relaciones y conformación de grupo, los nudos y conflictos, la elaboración embrionaria sobre la que reelaborar las condiciones de opresión, dando lugar a varias reflexiones de los miembros participantes. Éstas se referían a la transcendencia de una formación performativa en la universidad:

“Las prácticas grupales a través de la cultura nos permiten interaccionar con los demás, despertar sentimientos y estados de ánimo, gracias a herramientas sistemáticas aplicadas en la educación superior vinculadas con las artes hacia el progreso de los pueblos. Es esencial que los sistemas educativos guarden cierta armonía con la cultura y los procesos históricos que han consolidado el mundo actual con sus características propias de diversidad y etnicidad”

(Andrea Gonzaga Aguilar).

“La Universidad es un espacio encorsetado, a partes iguales tanto por sus dinámicas persistentes, como por las posiciones atribuidas de facto a cada uno de sus miembros partícipes. Conocer las primeras y adaptarse a las segundas no es un misterio irresoluble. Desde el punto de vista del alumnado, sobrevivir a la experiencia universitaria es relativamente asequible: aprender una serie de conocimientos bien definidos, pasar determinadas pruebas cuantificables —incluso asistencia conmuta interés— y de vez en cuando lidiar con algún conflicto personal o problema burocrático. Es un lenguaje cuasi-lógico, una sucesión de problemas-solución que culminan en el título —una pretendida llave privilegiada al mercado laboral” (Víctor Sánchez Salmerón).

La importancia de esta estrategia recae también en su utilidad práctica:

“En la actualidad podemos aprovechar la cultura como un mecanismo de descolonización mental y generar impactos realistas de los comportamientos por medio de nuestro propio ingenio y creatividad. Desarrollar toda habilidad estética de ciudadanas y ciudadanos permite crear opiniones, propósitos y modelos de vida común con la intención de provocar análisis y discusiones sociales” (Andrea Gonzaga Aguilar).

“El aprovechamiento del talento humano por medio de diversas actividades ilustrativas nos conducirán como estudiantes a ejercer y perfeccionar habilidades sociales como el trabajo en equipo, manejo de emociones, y formación para la vida en la que se fomente la perseverancia, responsabilidad, inclusión, equidad, respeto a las diferencias y estabilidad socio-emocional; impulsando nuestra autonomía de accionar como agentes de transformación social, y la construcción colectiva de un conocimiento innovador” (Andrea Gonzaga Aguilar).

Y abre el aula a otra consideración, enraizando el ceremonial académico a la experiencia personal movilizándolo el cuerpo y garantizando aprendizajes con recuerdo integral:

“(C)reo que el viernes 24 se creó una pequeña burbuja especial e irrepetible en el aula 302, que dio pie a la creación de una obra de teatro del oprimido única y particular gracias a la participación, las propuestas e implicación de todas y todos los allí presentes. Una obra que, en sí misma, ya fue una intervención entre todos hacia todos los que estuvimos; por eso creo que ésta puede ser una 'metodología' totalmente útil de cara a nuestra profesión de trabajadores sociales, pero sobre todo para combatir nuestra opresión del día a día” (Iñaki Romero Torres).

Respecto al taller de danza africana, la incorporación de los ritmos distintos en la tensión y distensión del cuerpo (ritmos cardiacos, vida cotidiana acompañada/desacompañada, etc.), y su potencialidad de conformación grupal y figurativismo permite repensar los límites de la endoculturación motórica y sensitiva, siendo un instrumento de trabajo grupal intergeneracional e intercultural<sup>18</sup>:

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

“(C)onsidero que los bailes son una actividad para poder sentirnos arropados por otras personas y en las que nos sentimos parte de un grupo, ya que nuestro movimiento puede ser recibido por otros, pudiendo expresar nuestros sentimientos, energía, creatividad... A todo el que nos quiera 'escuchar'. Ya que bailar solo puede ser una actividad física interesante, pero bailar en comunidad es una fuente de transmisión gracias al movimiento y lenguaje del cuerpo” (Iñaki Romero Torres).

“En el taller de danza africana se generaron movimientos con un alto grado de improvisación, dando esa libertad de crear un ritmo inédito en un marco de respeto grupal, como propuestas individuales válidas ante un resultado común, ya que cada paso expuesto era parte de una construcción global de danza en el aula con creatividad artística. Promover este espacio de expresión y acción del alumnado garantiza el desarrollo de la personalidad, afianzando una cultura de solidaridad y convivencia social intercultural” (Andrea Gonzaga Aguilar).

Por último, el Taller de Teatro para el Autoconocimiento permitió explorar las relaciones por medio de la voz y la gestualidad, la competencia cultural comunicativa, pensamiento-cuerpo-expresividad-acción, identificación/desidentificación con los otros, presentaciones y conformación de las identidades personales y grupales, etc., actividades demandas en la práctica profesional<sup>19</sup>:

“(D)estacaría la importancia que tiene realizar actividades prácticas en un máster de intervención social y tener la posibilidad de motivarnos de una manera diferente, conociendo otras formas de intervenir y descubriendo nuestras habilidades. La teoría es imprescindible para realizar un buen trabajo y estar más preparado/a, pero es tan importante como conocernos a nosotros/as mismas y descubrir nuestras capacidades tanto personales como las que podemos sacar a través del trabajo en grupo. Descubrir nuestro cuerpo, identidad, gustos o habilidades nos puede aportar seguridad y para intervenir con un individuo, grupos o familias primeramente, tendremos que saber cuáles son nuestras potencialidades y descubrir otras formas de trabajar para realizar una intervención adecuada a cada caso” (Leire Poyato Maiztegi).

Las conclusiones de la experiencia ratifican como:

“esencial que los sistemas educativos guarden cierta armonía con la cultura y los procesos históricos, que han consolidado el mundo actual con sus características propias de diversidad y etnicidad. Es indiscutible que el arrastre histórico a través de las actividades culturales puede ser una alternativa de escape y en gran parte una solución de fácil asimilación en la comunidad en general como un fármaco cultural. No podemos dejar de recalcar que el origen de varias expresiones culturales significativas como el teatro oprimido [sic] salieron a la luz como parte de ciertas estrategias de reivindicación de derechos y oposición a la explotación y

subrogación social. Nuestro presente y futuro estará marcado por nuestra voluntad de transformación social, por ello es imprescindible buscar y aplicar mecanismos que nos permitan desarrollar un verdadero trabajo de inserción desde la realidad más dura o situación vulnerable, generando impactos de justicia social en un marco de responsabilidad ciudadana desde cualquier jurisdicción del mundo en el que nos encontremos, creando opiniones, propósitos y modelos de vida en común con la intención de provocar análisis y discusiones sociales en aras de armonía comunitaria y solidaridad” (opúsculo citado, Consideraciones finales).

El aprendizaje como alumnado en el aula, por último, se amplía considerablemente:

“Como estudiantes hemos interiorizado los elementos educativos a través de las expresiones artísticas y culturales impartidas, aprovechando nuestras capacidades, intereses y diferencias individuales; fomentando así la independencia y responsabilidad social desde un espacio de aula, que al final nos llevó a replantearnos un reto más fuerte hacia los posibles problemas sociales de inserción y nuestra ineludible participación. Durante el proceso de formación trabajamos en equipo en busca de un objetivo común con un enfoque interdisciplinario que estimularía el trabajo cooperativo en un marco de igualdad de condiciones; como estudiantes del área de trabajo social podemos manifestar que el aporte queda demostrado en un ejemplo de vivencia propia que rompió un esquema tradicional educativo e implantó las artes con los mejores resultados de inclusión social, considerándonos un pequeño campo de estudio” (ídem).

El segundo proyecto, La-Mirada-Crea-Cooperación, consistió en proponer en el aula el trabajo práctico sobre Trabajo social y cooperación al desarrollo mediante el uso creativo y autogenerado de material videográfico, rompiendo con la dinámica de trabajo ordinario lecturas-trabajos escritos/estudio de casos<sup>20</sup>. Se optó por explorar recursos visuales y contravisuales en atención a cómo se construyen los tópicos de la ayuda humanitaria desde lo que mueve la industria de la visualidad y la acción de masas, por un lado, y de la socialización por la inmediatez visual y conectada de las nuevas generaciones en el aula. Se propuso por tanto generar el alumnado su propio material visual en tanto exigía su elaboración poner en cuestión lo dado (la visualidad recibida en los diferentes medios de comunicación, sobre tópicos como Tercer Mundo, Pobreza, Ayuda humanitaria, ONGs, Desarrollo, etc.) y lo puesto (el esfuerzo discutido de elaborar comunicativamente imágenes de realidades distantes y en cierto modo inaccesibles sin mediación visual). En relación a esto pudimos observar cómo en algún grupo de trabajo en los que había un miembro estudiantil que había estado en países de “el Tercer Mundo” se convertía éste en “testimonio” cercano a aquella realidad “de pobreza”, cobrando cierta autoridad, y llegando el grupo a trabajar la visualidad sobre las fotografías, videos y recuerdos (la “experiencia testimoniada” podríamos decir) aportados por esta persona. Poner cosas, desarrollar una narratividad visual de los problemas expuestos en clase se antojó difícil para un alumnado que

incurrió en tópicos habituales: el método permitió entonces vislumbrar las posiciones de partida, las trampas de socialización distanciada de las realidades y problemas, movilizar-se con la crítica, autodenunciándose por medio del feedback autogenerado a la hora de “verse en escena” representando a los otros en unas violencias, cognitiva y emotiva, que reúne la visualidad. El trabajo en grupo y la discusión tutelada y en clase permitió re-plantearse, por ejemplo, cómo es que en algunos casos se vieron en la necesidad de “disfrazarse de africanos” a falta de alteridad carnal disponible. El turbante o las ropas extravagantes, el tizado de la piel y la invención de poblados y costumbres lleva a la ingenuidad de un travestismo muy preocupante como vaciado de la cabeza de nuestro alumnado, con el que viene amueblado y con el que quizá se va. Con esto el proyectismo no arregla nada más que una “eficaz” vestimenta de sistematicidad a la empresa neocolonial. Pero, ¿cómo afecta todo esto al aula? Si el cine, especialmente el etnográfico, parte de presupuestos etnocentros, su crítica, y también su masificación<sup>21</sup>, permiten un autoretrato considerable (la devolución rápida de la auto-imagen lenta) que puede complementar las autoetnografías nativas (Denzin, Lincoln y Smith, 2008)<sup>22</sup>. Además, queda pendiente representar el aula o descentrarla, para lo que se empieza no sólo volteando la cámara, sino ya mismo desde la necesidad de salir a rodar afuera de ella y buscar bien exteriores, bien nuevas intimidades para la grabación. Aunque se tornó finalmente a ella. Cuándo y cómo se representa el aula como entramado escenográfico requiere entonces esta devolución (el visionado general en el aula como prueba, en rigor, evaluativa). Lo cierto es que en nuestro caso, optamos además por derivar la visualidad a la crítica de su producción y reproducción, en tanto asistimos al alumnado, y aunque deficientemente, con materiales auxiliares que introdujeron los términos críticos “logocentrismo” (en el aula presidida por la oralidad magistral; en la cooperación al desarrollo presidida por el proyectismo sistemático) y ocularcentrismo (Martínez Magdalena, 2013)<sup>23</sup>.

El uso de imágenes y contenidos audiovisuales en la asignatura Diversidad Cultural (1º curso), por último, se rige bajo la misma crítica: “En un mundo donde las ideas se comunican principalmente a través del lenguaje visual, ¿cómo puede ser que en el aula se siga manteniendo como principal vehículo de conocimiento el lenguaje escrito?” (Acaso y Manzanera, 2015, p. 209). En esta situación, se es consciente por un lado de la necesidad de cumplir con los contenidos prefijados en el temario de la asignatura –incluida la de coordinación con el resto de los [compañeros](#) y compañeras que imparten la asignatura en otros grupos–, pero también el compromiso de adaptar a los tiempos actuales la vieja máxima de “enseñar deleitando”. La mayoría de estos alumnos tienen 18-19 años, matriculados en el primer curso de Trabajo Social. Parece importante aprovechar al máximo la carga descolonizadora que tiene la propia disciplina antropológica con sus herramientas conceptuales y metodológicas, para transmitir el profundo significado de la diversidad cultural y de los derechos humanos. Para ello, es una cuestión fundamental tratar en clase nociones como cultura, identidad, alteridad, especie humana, minoría étnica, racismo, sexismo, inmigrantes, refugiados... ; y explicar algunos procesos históricos dominados por la naturalización de las diferencias, como la conquista de América, el Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

colonialismo y la globalización. Para trabajar estos conceptos, el texto sigue siendo un instrumento perfectamente válido. Sin embargo, los manuales de antropología al uso suelen resultar poco atractivos para el estudiantado recién salido del instituto que se enfrenta por primera vez a esta materia. Captar su interés se convierte entonces en algo fundamental. Ello lleva en primer lugar a elaborar contenidos adaptados, y a realizar presentaciones complementarias de los temas, con poco texto y abundantes imágenes. Resulta apropiado igualmente invitar a los discentes a hacer lo mismo con sus propios medios, empleando fotografías y seleccionando videos y documentales relacionados con la materia. Las presentaciones permiten al estudiantado desarrollar habilidades del siglo XXI, como la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y el uso de la tecnología. Como señala Freedman (2006), cada día las imágenes tienen una mayor importancia a la hora de comprender y construir nuestra realidad. Vivimos en un mundo donde la información audiovisual crece exponencialmente: “Cada mes, más de mil millones de personas (casi 1 de cada 2 internautas) visitan YouTube para informarse, responder preguntas o pasar un rato de ocio. Esto demuestra qué tipo de cultura consumimos día a día y en qué contexto están creciendo nuestros jóvenes” (Acaso y Manzanera, 2015, p. 209). Es cuando se involucran en el proceso cuando aprenden de una manera diferente a como lo hacen en una clase tradicional logocéntrica de nuestros sistemas formativos, donde las imágenes no son reconocidas como herramientas educativas. Así pues, se optó por movilizar los conocimientos del profesorado (en este caso provenientes tanto de la antropología como del periodismo) para motivar a un alumnado al que se le había captado su atención con recursos audiovisuales concretos, trabajando del texto a la imagen y viceversa. En este último caso, el uso de la imagen y de lo audiovisual tiene además un sentido que va más allá de la mera transmisión de contenidos: se trata de aprender también cómo se construyen las imágenes; en definitiva, de ayudar al desarrollo de una mirada crítica hacia la diversidad de mundos visuales que nos rodean. Una de las propuestas que se hizo fue que trataran de diferenciar, a partir de una serie de films o fragmentos de películas proporcionados en el aula, entre dos tipos de productos visuales: aquellos creados por quienes se sitúan en el poder y pretenden vender un producto/ideología determinados –metanarrativas (Efland, Freeman y Sthur, 2003)–, de aquellos otros que tienen como objetivo analizar y contraatacar el efecto de las metanarrativas en la sociedad actual. En conclusión, siguiendo a Ballestrini (2010), y otros autores de referencia como García Amilburu (2009) y Ferres (1992), se reivindica la necesidad de introducir la imagen en el aula: de apostar por el pensamiento y la producción con imágenes como herramienta comunicativa de contenidos y vehículo de aprendizaje.

En ninguno de los tres casos se ha renunciado a la evaluación (que como es bien sabido ha de acabar necesariamente en actas oficiales), pero sí hemos eliminado el examen ordinario sustituyéndolo por entrega de trabajos específicos sobre soportes diversos (lecturas, asistencia a clase, participación, auxilio multimedia), informes de seguimiento, o productos (videográficos y similares).

## Discusión

Podemos discutir dónde quedan, en nuestras propuestas en la práctica docente que acabamos de presentar, el alumnado, el aula como institucionalizadora, el examen, y nosotros mismos como docentes. Aunque sea muy ligeramente, algunos términos acaban de ser cuestionados en nuestro actuar. Si en la primera experiencia de performatividad contra- o para-académica se puso de manifiesto la importancia del cuerpo como palabra y gesto y los distintos ritmos y tempos que suponen<sup>24</sup>, en la segunda, la excusa videográfica puso en evidencia las dificultades de “trabajar” como si dicha “intervención” sobre una alteridad muy sofisticada (en cuanto aparentemente no construida pero efectivamente construida y elaborada; es decir, no asumida) fuera un mero asunto de técnica (aprender sin crítica un modelo de intervención en Cooperación al desarrollo, el Marco Lógico digamos). La cuestión del aula como jaula que debería superarse con su consideración escénica (algunos talleres tuvieron lugar fuera del aula, o en los pasillos), no ha sido bien tratada; como tampoco el difícil escollo de los exámenes. Entendemos que sería necesario explorar quizá en talleres de compromiso al comienzo del curso medios mejores para enfrentar esto (contratos de trabajo-evaluación, por ejemplo, donde conste el compromiso de esfuerzo e implicación del alumnado y el profesorado); dando la oportunidad, al alumnado que no estuviera de acuerdo con esta suerte de lo que podría entrar dentro de las distintas formas de evaluación continua, de evaluarse ordinariamente con un examen final sobre materia bibliográfica. Queda por explorar esta posibilidad y reconsiderar el Acta como mecanismo fijo que recuerda la estructura de dominación<sup>25</sup>. Pero, además de todas estas consideraciones, quedan pendiente otras cuestiones capitales: 1. ¿Son estas prácticas exploratorias capaces de reestructurar críticamente la historia social de nuestro alumnado, descolonizando su socialización en tanto que españoles y españolas o europeos y europeas?; 2. ¿Cómo tratamos en esto la diversidad en el aula, en cuanto trabajamos con ciudadanos y ciudadanas que estarían dispuestos quizá a no considerarse nacionales o vincularse a otras iniciativas nacionales?; 3. Y, sobre todo, ¿dónde queda, dónde está, por qué tan lejos siendo la distancia una condición necesaria del exotismo o el tercermundismo, esta ausencia, esta alteridad ausente: el otro, la otra con la que aún nos vemos trabajando o enseñando; máxime cuando entre nuestro alumnado en España proviene de orígenes socializados distintos? Parece notorio que en el esquema de elementos institucionales de la Universidad y el Trabajo social que hemos previsto no consta autónomamente (en epígrafe aparte que pudiera de algún modo significarse) la alteridad (dejando de serla), sino que aparece y desaparece como agente pasivo sobre el que recae nuestra ciencia: ni está como alumnado, ni como profesorado, sino como nativo lejano todavía, como sujeto de un empírico sobre el que obra nuestra ineficaz docencia imaginaria. Aquellos otros de los que hablamos constantemente. No sabemos (sospechamos que no) si volverar la mirada al aula y convertirla en un campo etnográfico será una buena estrategia para des-incorporarla como contra-alteridad y desactivar la primera remota. Las prácticas en el aula, además, deben y pueden incorporar conocimientos y profesorado nativo, aunque queda pendiente cómo facilitar estas

colaboraciones haciendo que las iniciativas creativas en el aula no acaben en posturas o gestos intelectuales y aparentemente comprometidos sin vaciar la colonialidad propia universitaria.

### **Conclusiones provisionarias**

A la luz de lo expuesto es claro que no es factible resumir la experiencia en una conclusión unívoca y definitoria. Si se nos apurara, querríamos hacer notar que aunque la Antropología problematiza el Trabajo social, proporciona marcos analíticos críticos que derivan en metodologías creativas y participativas, lo que ayuda a la reconfiguración emancipadora del agente social en la socialización universitaria del discente. El aula aparece aquí como lugar de descolonización por el conocimiento, no sólo como lugar de emisión y recepción.

### **Coda**

Por último, y antes de acabar, debemos apuntar también la necesidad de ejercer prácticas inversas; acercándonos a descolonizar las textualidades o narratividades del método de investigación (el otro pilar de una Universidad colonial que se procura conocimiento o lo acaudala en el proceso investigativo) como narratividad o textualidad no del mero contenido (cómo contamos qué cosa) sino del propio método (cómo hacemos lo que decimos hacer). El método no carece de narratividad o representación (otra cosa es que lo hurtemos), y el acabado textual, el artículo, es el producto de este esfuerzo posado. Nuestro índice de trabajo lo es: Exposición, Método, Discusión, Conclusiones. Hemos creado un empírico además, citando a un alumnado-testimonio que de todos modos queda al margen: hemos usufructuado su posición y mutilado su expresión. Es por eso que sin poder eliminarnos como narradores omnipresentes aun y todo queremos dar la voz final a al menos uno de ellos, restituyendo su argumento completo que, como partícipe, aún pasivo, no queremos entrecomillar. Víctor escribe:

La Universidad es un espacio encorsetado, a partes iguales tanto por sus dinámicas persistentes, como por las posiciones atribuidas de facto a cada uno de sus miembros partícipes. Conocer las primeras y adaptarse a las segundas no es un misterio irresoluble. Desde el punto de vista del alumnado, sobrevivir a la experiencia universitaria es relativamente asequible: aprender una serie de conocimientos bien definidos, pasar determinadas pruebas cuantificables —incluso asistencia conmuta interés— y de vez en cuando lidiar con algún conflicto personal o problema burocrático. Es un lenguaje cuasi-lógico, una sucesión de problemas-solución que culminan en el título —una pretendida llave privilegiada al mercado laboral.

La otra parte de la experiencia universitaria corre a cargo del interesado o la interesada. Todo aquel universo que no alumbra el foco de un escritorio o la pantalla de un ordenador no computa créditos: “despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez, sin límites. Sin piedad”, incitaba el protagonista de la película *Lugares comunes* a su alumnado. Estas luces no son lucidez, no apuntan a otra cosa que no sea cómo superar las materias. No ayudan al conocimiento personal,

de quienes nos rodean, de cuál es nuestro lugar en el mundo y cuáles son los comunes — parafraseando el título de la película mencionada. Si queremos entonces que la Universidad supere sus propios límites —la herrumbre que adquiere del sistema educativo, los destellos de construcción de conocimiento, el trasiego del alumnado que ni absorbe ni empapa— quizás haga falta cambiar sus engranajes.

Aun con el riesgo caer en reducciones muy pedestres, vivimos inmersos en estructuras predefinidas. Nos adaptamos a ellas pasivamente sin hacer mínimo atisbo de cuestionarlas. La falta de compromiso, de capacidad de involucrarse y asociarse, esto es, de generar comunidades activas, subyace desde mi punto de vista en que los individuos estemos superados por las construcciones de los individuos. Todo es artificio, y nuestra forma de adaptarnos es artificial. De alguna manera todo lo que sucede se naturaliza como si no fuera posible de otra forma.

En ello considero encontramos muchas de las problemáticas de nuestras sociedades contemporáneas: la apatía, el desapego, la soledad, la individuación, etc. Son los retos de la intervención social que escapan a sus propias posibilidades tal y como está formulada en la actualidad. He aquí donde radica la potencialidad de ejercicios como el teatro del oprimido: salir de la norma, de lo que concebimos que se debe realizar dentro de las aulas, en el día a día cotidiano, a la hora de afrontar situaciones-problema.

En nuestro caso particular, romper con la dinámica ordinaria de clase predispone a tener que amoldar la actitud habitual: ya no se trata de la tradicional “educación bancaria”, hay que modificar la forma de presentarse ante la realidad “yo en clase”. ¿No se podrían realizar las clases de otra manera?, ¿no son poco participativas y democráticas?, ¿quién tiene el control de lo que se está enseñando?, ¿qué valor tiene el alumno dentro de la dinámica?, etc.

A lo largo de la actividad realizamos algunos ejercicios que nos sirvieron para recoger la visión que tenemos de la universidad: construimos una máquina con sus principales funciones, sacamos a la luz las palabras que asociamos a ella, etc. Y en ello es fácil percibir que todos/as hemos aprehendido una universidad que es funcional para la meta principal —obtener un título, lograr cierto estatus— pero inútil para el resto. Y como sucede con este ámbito, puede suceder también con otros del interés de los individuos, del trabajo social, de las comunidades: ¿qué pasos dar para cambiar dinámicas, para generar nuevas preguntas, realizar actos refundacionales?

Todavía más, la tendencia es crear estructuras y relaciones verticales, lo que culmina en roles de opresores/as y oprimidos/as desde la perspectiva de Paulo Freire, que está en la raíz de esta práctica. Tanto en el aula como en las intervenciones sociales nos encontramos con el rol de experto/a —aunque a veces con cierto alarde hablamos de acompañamiento como si no fuera orientado. Lo complejo es la ruptura de esas dinámicas, y en este sentido, el taller aportó una experiencia próxima a ello. Lo que iba a acontecer dependía del grupo, no de una sola persona, por tanto se abre la oportunidad para un aprendizaje universal —en el sentido de extenso,

diferenciado, espontáneo— sobre experiencias particulares, en oposición al tradicional aprendizaje dirigido sobre un universo de conocimientos ya definido previamente.

Con todo ello, es fácil catalogar el Teatro del Oprimido como una herramienta de transformación. La sensación que percibía durante el taller, con lo difícil que resulta plasmarla y resumirla en una oración, era que no es tan cierto que “yo” sea así en clase, es decir, puedo ser/relacionarme con el contexto de muchas maneras. La consecuencia es el descubrimiento de una mayor flexibilidad y permisividad ante las rigideces que mencionaba con anterioridad. Pero no solo con uno/a misma, también las relaciones con otros/as y con el entorno pueden ser diferentes, y por lo tanto carentes de relaciones verticales, de poder, de intereses enfrentados sin solución,...

Si el teatro del oprimido busca que quienes participen perciban al mundo a través de otras ópticas diferentes a las hegemónicas, significa que es una herramienta de transformación. Si permite abordar temas que generan conflictos en la convivencia es una herramienta de cohesión. Si permite trabajar en comunidad, es una herramienta de fortalecimiento —o creación— de éstas. Si es una herramienta de aprendizaje compartido, es una herramienta de empoderamiento. Considero entonces que ahí están los puntos tangenciales con el ejercicio del trabajo social, porque estos resultados se asemejan a los principios de esta disciplina.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acaso, M. y Manzanera, P. (2015). Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Barcelona: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Balestrini, M. (2010). El traspaso de la tiza al celular: celumetrajés en el Proyecto Facebook para pensar con imágenes y narrativas transmedia. En A. Piscitelli, I. Adaime e I. Binder. (Eds.). El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (pp. 35-46). Barcelona: Ariel.
- Bidegain, M. (2007). Teatro comunitario: Resistencia y transformación social. Buenos Aires: Atuel.
- Boal, A. (2009). Teatro del oprimido. Teoría y práctica. Barcelona: Alba.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y Grosoguel, R. (Eds.). El giro descolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central “Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos”- Pontificia Universidad Javeriana “Instituto Pensar”.

- Cerdán Martínez, L. y Llobera Cànaves, M. (1997). Actuación de los profesores en el aula: desarrollo de un modelo semiótico de transcripción. *Revista española de lingüística aplicada*, 12, pp. 115-140.
- Clark, N. et al. (2012). Indigenous social work field education: Melq'ılwiye' coming together towards reconciliation. *Native Social Work Journal*, 8, pp. 105-127.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, pp. 21-32.
- De la Torre, S. (2009). La Universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria* [on line], 10(12). Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf>
- De la Torre, S., y Violant, V. (2001). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y sociedad*, 3. Disponible en: [http://santosintabaco.bligoo.com.ve/media/users/14/741291/files/115213/Estrategias\\_Creativas\\_Universitaria.pdf](http://santosintabaco.bligoo.com.ve/media/users/14/741291/files/115213/Estrategias_Creativas_Universitaria.pdf)
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. y Smith, L. T. (Eds.) (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz Barriga, Á. (comp.) (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- Dominelli, L. y MacLeod, E. (1999). *Trabajo Social Feminista*. Madrid. Cátedra- Universitat de València-Instituto de la Mujer.
- Eiras, M. (2010). ¿De qué hablan los pupitres? Los bancos de las escuelas secundarias y el proceso de identificación de los estudiantes. En *XIV Jornadas Nacionales de Investigación en Comunicación: Investigación y participación para el cambio social*. Universidad Nacional de Quilmes, Red Nacional de Investigadores en Comunicación [on line]. Disponible en: [http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2010eieiras\\_manuel.pdf](http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2010eieiras_manuel.pdf)
- Elisondo, R. C., Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), pp. 1-16.
- Fernández de Larrinoa Pablos, K. (en prensa). Trabajo Social y Paradigma de Investigación Indígena: perspectivas indígenas del Primer Mundo. Remitido a la *Revista Andaluza de Antropología* para su inclusión en el monográfico: “Antropología descolonial: retos teóricos en la construcción del conocimiento antropológico”, previsto para el n.º. 10, marzo de 2016, coordinado por Juan Carlos Gimeno y Ángeles Castaño.
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, K. (2006). *Enseñando cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gair, S., Miles, D., y Thompson, J. (2005). Reconciling indigenous and non-indigenous knowledges in Social Work Education: Action and Legitimacy. *Journal of Social Work Education*, 41(2), pp. 179-190.
- Galino, M. A. (1988). *Historia de la Educación. Edades antigua y media*. Madrid: Gredos.
- García Amilburu, M. (2009). *Cine y educación*. Madrid: UNED.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gómez-Quintero, J. D., y Monfort Durán, P. (2014). La liberación epistémica de los excluidos: hacia el reconocimiento del otro como sujeto cognoscente. *Aragónsociología.org*. Disponible en:  
[http://www.aragonsociologia.org/resources/La+liberaci%C3%B3n+epist%C3%A9mica+de+los+excluidos+Univ.+Zaragoza\\_Barcelona.pdf](http://www.aragonsociologia.org/resources/La+liberaci%C3%B3n+epist%C3%A9mica+de+los+excluidos+Univ.+Zaragoza_Barcelona.pdf)
- Gray, M. (2005). Dilemmas of international social work: paradoxical processes in indigenisation, universalism and imperialism. *International Journal of Social Welfare*, 14(3), pp. 231-238.
- Gray, M., Coates, J., Yellow Bird, M., y Hetherington, T. (Eds.) (2013). *Decolonizing social work*. Farnham: Ashgate Pub. Company.
- Green S., y Baldry, E. (2008). Building Indigenous Australian Social Work. *Australian Social Work*, 6(4), pp. 389-402.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: S. Castro-Gómez y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central “Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos”-Pontificia Universidad Javeriana “Instituto Pensar”.
- Healy, K (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Morata.
- Kanuha, V. K. (2000). “Being” native versus “going native”: Conducting social work research as an insider. *Social Work*, 45(5), pp. 439-447.
- Lander, E. (2002). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En: XII Congreso de estudiantes y graduados de ciencias políticas. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*. S. d., pp. 99-126.  
[http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/RDUCV/124/rucv\\_2002\\_124\\_99-126.pdf](http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/RDUCV/124/rucv_2002_124_99-126.pdf)
- Larrosa, J. (2008). *Aprender de oído*. Conferencia en el Ciclo de debates Liquidación por derribo: Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

leer, escribir y pensar en la Universidad. Barcelona: La Central.

- Martínez Magdalena, S. (2013). Campo ciego: la oclusión del último dominio etnográfico. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 39, pp. 197-236.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, pp. 63-85.
- Mazzoldi, B. (2009). Muebles, nudos, escritos y culturas. *Calle 14*, 3(3), pp. 26-39.
- Montes del Castillo, Á. (2000). Antropología, investigación-acción y trabajo social. En: M. J. Martínez (coord.). *Para el trabajo social: aportaciones teóricas y práctica* (pp.197-238). Granada: Maristán.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 52(2). Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56863/1/584805.pdf>
- Moreno Martínez, P. L. (2008). *Educación popular en la Segunda República Española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mugas, H. A. (2005). Dramatización de la enseñanza: análisis del proceso de comunicación-actuación en un aula universitaria. En *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa*. Universidad de la Laguna. Servicio de Publicaciones, pp. 1389-1396.
- Muñoz Arce, G. (2015). Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina. *Polis* [online], 40. Disponible en: <http://polis.revues.org/10812>
- Moncada, J. S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y valores*, 237, pp. 131-148.
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del trabajo social: una introducción crítica*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela*, 23, pp. 8-16.
- Rosler, R. (2006). Los siete pecados capitales del *Power Point*. *Revista Argentina de Neurociencia*, 20, pp. 79-82.
- Sant'Anna, C. (2002). Poder e cultura: As lutas de resistêcia crítica através de duas experiências teatrais. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: CLACSO.
- Santos, B. de Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Saranson, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Sarasa, M. C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, III, 4, pp. 167-182.
- Serrano, S. (1993). *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Sureda, J. y otros (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre Educación*, 17, pp. 103-122.
- Zamanillo, T. (1993). LA IAP en trabajo social. *Documentación social: Revista de Estudios sociales y sociología aplicada*, 92, pp. 225-239.
- Zambrano, M. (1977). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.
- Zonta, C. A. (2005). La historia de la universidades europeas: generalidades y antecedentes. En: Sanz, N. y Bergan, S. (Eds.). *Legado y patrimonio de las Universidades europeas* (pp. 41-60). México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior y Ediciones del Consejo de Europa.