

ARTÍCULO

Entre epistemologías tradicionales y epistemologías emergentes: Una reflexión sobre la construcción de conocimiento en Trabajo Social desde debates feministas

Between traditional and emerging epistemologies, reflections for the construction of knowledge in Social Work from feminist discussions

Claudia Bermúdez Peña¹

Universidad del Valle, Colombia

Alba Nubia Rodríguez Pizarro

Universidad del Valle, Colombia

5

Recibido: 16/05/2022

Aceptado: 26/09/2022

Cómo citar

Bermúdez, C, Rodríguez, A. (2023). Entre epistemologías tradicionales y epistemologías emergentes: Una reflexión sobre la construcción de conocimiento en Trabajo Social desde debates feministas. *Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work* 3(5), 5-24. DOI: 10.5354/2735-6620.2023. 65084

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una revisión sobre las epistemologías emergentes o no tradicionales de las ciencias sociales y humanas, para argumentar que buena parte de la construcción de conocimiento en Trabajo Social tiene su fundamentación en las epistemologías feministas y de la experiencia. En efecto, como disciplina que surgió al margen, pero desde los debates de las ciencias sociales, desarrolló unos modos particulares de conocer lo social que, al igual que las epistemologías feministas, fueron negados e invisibilizados y sobre los cuales es preciso reflexionar.

Palabras Clave:
Trabajo Social;
epistemologías clásicas;
epistemologías de frontera; con-
tramodernidad;
decolonialidad;
poscolonialidad

Abstract

The purpose of this article is to present a review on emerging or non-traditional epistemologies of the social and human sciences to argue that much of the construction of knowledge in social work has is based in feminist epistemologies and experience. Indeed, as a discipline that developed on the margins, but from the discussions in the social sciences, it developed particular ways of knowing what is social which, like feminist epistemologies, were denied and made invisible and on which it is necessary to reflect.

Keywords:

Social work; classical epistemologies; border epistemologies; counter-modernity; decoloniality; poscoloniality

Introducción

El artículo se estructura en tres apartados: en el primero, revisamos el contexto, crisis y crítica a las ciencias sociales desde los debates que identifican la “crisis” de los grandes relatos (como por ejemplo los planteados por la posmodernidad y/o la contramodernidad, dentro de ellos la poscolonialidad, la decolonialidad, la crítica feminista), y a partir de allí, se sitúan los principales debates en el surgimiento y desarrollo de las ciencias sociales sobre la construcción de conocimiento.

6

En la segunda parte, presentamos los modos a través de los cuales el Trabajo Social se articuló frente a tales debates, mientras era excluido y marginalizado por considerar que no se ajustaba ni seguía la lógica del conocimiento científico por centrarse en el “mundo práctico”. Para ello, rastreamos la reflexión epistemológica, ubicando desde el concepto de epistemología las principales características de las *epistemologías de frontera*, no tradicionales, emergentes, las epistemologías feministas y los modos de conocer planteados desde el Trabajo Social. En el tercer apartado, argumentamos la relevancia que han tenido las epistemologías de la experiencia y feministas en la construcción de conocimientos en el Trabajo Social y para el Trabajo Social.

Finalmente, se presentan unas reflexiones a manera de conclusión como asuntos que deben continuarse reflexionando.

Debates epistemológicos en ciencias sociales: La destrucción creadora

El surgimiento de las ciencias sociales hacia finales del siglo XIX europeo se inscribe en el marco del modelo civilizatorio inspirado en el proyecto de la Ilustración (Escobar, 2005; Dussel, 2000; Quijano, 2000). Quizás el efecto directo en la configuración de saberes se expresó en la idea de un proyecto de ciencia unificado desde la propuesta del Círculo de Viena a comienzos del siglo XX (Packer, 2013; Harvey, 1998), en el que se definió la necesidad de que todas las disciplinas científicas siguieran las propuestas metodológicas del positivismo lógico (observación empírica, razonamiento lógico, abstención de emitir juicios de valor, neutralidad, objetividad, verificabilidad, entre otros). Las nacientes ciencias sociales adhirieron a dicha propuesta, de manera que “estaban diferenciándose de la filosofía y buscando su propia identidad, especialmente en los Estados Unidos, pero también en el Reino Unido y otros países. Adoptaron el programa lógico-positivista como su plan de acción para la investigación verdaderamente científica” (Packer, 2013, p.29). De esta forma, se configuraron sobre la base de una unidad paradójica propia de la modernidad: unificación y fragmentación; en otras palabras, una unidad que se basa en la des-unión.

7

Así, la modernidad europea se fundó sobre la base de las promesas de la Ilustración en lo político y económico (libertad, igualdad, fraternidad); y en lo epistemológico, sobre la base de la unificación del método científico y la fragmentación de los saberes, teniendo como centro la plena confianza en la técnica. Unidad, al mismo tiempo que fragmentación, aparece entonces como una paradoja que va a estar presente a lo largo del desarrollo de tales ideas. De esta manera, ciencia, moral y arte se plantearon desarrollos autónomos, mientras otros saberes eran excluidos. Habermas (1988) reconoce en esta configuración de los saberes tres estructuras de racionalidad:

1. La racionalidad cognitiva-instrumental
2. La racionalidad moral-práctica
3. La racionalidad estético - expresiva

Mientras las ciencias naturales se apropiaron de la racionalidad cognitiva-instrumental, las humanidades se distribuyeron entre las otras dos racionalidades (de Sousa Santos, 2007); y aunque las disciplinas sociales desde el comienzo estaban divididas entre la racionalidad cognitiva-instrumental y la racionalidad moral y práctica, la racionalidad cognitivo- instrumental propia de las ciencias naturales del



siglo XIX se hizo hegemónica sobre las demás y sobre los otros saberes. Entonces, adoptar la ciencia como fundamento epistemológico de todo conocimiento (unificación), encontraba en la fragmentación del saber una condición para acceder al mismo, mientras configuraban, al mismo tiempo, reglas de jerarquización y de exclusión.

La secularización, el desprendimiento del individuo del mundo comunitario, la desacralización de la naturaleza y su consecuente pretensión de dominio y control, la confianza en la razón, la ruptura con la tradición y el pasado, y con ello la sobrevaloración del futuro, se constituyeron en rasgos constitutivos de la modernidad, que llegaron a impactar diversos aspectos de la organización social del mundo europeo. Sin embargo, para Dussel (2000), si bien este proceso se hizo hegemónico, hay esferas de la vida que no se “modernizaron”. Por ello, define a la modernidad como determinaciones de una parte de la cultura europea que se autodenominó moderna y que se hizo hegemónica casi mundialmente.

El proyecto moderno fue posible sobre la base de la paradoja de la destrucción creadora (Harvey, 1998), pues la modernidad, en tanto supone “lo nuevo” (Habermas, 1988), plantea una oposición entre presente y tradición, es decir, una ruptura con el pasado. En este orden de ideas “¿cómo se crearía un mundo nuevo sin destruir gran parte de lo ya existente?” (Harvey, 1998, p.31). La modernidad tiene que destruir para crear, para comenzar de nuevo. Castro Gómez (2005) se refiere a este proceso como el punto cero,

8

comenzar todo de nuevo significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos (...), por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. (p.25)

El autor muestra cómo en la configuración del saber y en el reordenamiento del mundo la razón aparecía como la base y la vía para explicar y transformar la realidad, la cual se entendía como única, previsible, dominable. Así, las nacientes ciencias sociales y humanas se propusieron buscar leyes en el mundo social, el cual se asumía como invariable e inalterable, y a la vez desarrollaron una profunda confianza en la posibilidad de conducir a la sociedad hacia el progreso y la civilización, lo cual era posible por la vía de la intervención de la sociedad sobre sí misma. Es decir, a través de la intervención social. Encontramos aquí otra paradoja: conducir a la sociedad hacia el progreso suponía un mundo social capaz de ser alterado mediante la intervención, es decir, que el mundo social no era ni invariable ni inalterable.



Debates epistemológicos desde el Trabajo Social

Nuestro punto de partida es la articulación entre Trabajo Social y ciencias sociales. Desde esa concepción otorgamos centralidad analítica a las formas sociales de construcción de conocimiento. Es decir, nos resulta relevante prestar atención a las condiciones en que se gestan los procesos de expansión de dichos conocimientos, los saberes que se silencian, así como los sujetos que intervienen en ello (tanto los agentes que los legitiman como la influencia política y el poder que imponen unos grupos sobre otros). En ese orden de ideas, consideramos que en la relación Trabajo Social y ciencias sociales, más allá de unas relaciones de buena vecindad, existen factores determinantes en la construcción social de conocimientos (Lorente Molina, 2002, p.48).

En efecto, en el caso del Trabajo Social, vale la pena resaltar que aunque surgió en el marco de las ciencias sociales, se diferenció tempranamente de las mismas, especialmente en lo epistemológico, al plantear como eje de sus reflexiones tanto el campo de conocimiento como el campo de la acción social. Es decir, que no se ubicó desde la fragmentación del saber y dio un valor al saber de la experiencia y del mundo práctico. En otras palabras, el Trabajo Social se planteó la construcción de conocimiento, la definición de la acción (intervención social), y a la vez, producción de conocimiento sobre la misma acción. Para Bonfiglio (1982), esto significa que definió su objeto como unidad de análisis y como unidad de acción, es decir, asumió la construcción de conocimiento y la acción como parte de un mismo proceso continuo de ires y venires, y no como procesos escindidos. Desde esa condición se ubicó en los debates de las ciencias sociales (Soffer, 1982), y aunque también adoptó la cuestionada fragmentación del saber propuesta desde la modernidad en lo metodológico (por ejemplo, con los modelos clásicos norteamericanos de intervención de caso, grupo y comunidad), planteó rupturas al ubicarse desde lógicas distintas de conocer y de producir conocimiento, en contraste con el método científico adoptado por las demás ciencias sociales.

9

En los debates propuestos desde la modernidad, es clara la exclusión de saberes que no operan bajo las reglas del positivismo lógico, de modo que se establecieron relaciones de saber-poder en las que ciertos modos de conocer se tornaron hegemónicos y otros fueron asumidos como saberes subalternos, y desde ese lugar, fueron excluidos. De acuerdo con Lorente Molina (2002), en el proceso de configuración de los saberes de las ciencias sociales y su consecuente fragmentación (subdivisión), el Trabajo Social fue y ha sido objeto de varias exclusiones. Así, en tanto se asume que como disciplina aplicada es práctica y no teórica, se supone que no construye conocimiento, lo cual significa una clara negación de los aportes que ha realizado a temas como la ayuda,



el cuidado, o el cambio social, entre otros, que en una época fueron centrales para la comprensión del orden social desde las ciencias sociales. No obstante, es claro que el surgimiento del Trabajo Social hizo parte del mismo proyecto de las ciencias sociales que en principio se definió desde una vocación aplicada, es decir, cercano al mundo de la acción, aunque posteriormente hayan establecido diferenciaciones, por considerarlo poco valioso desde el punto de vista del prestigio científico (Miranda Aranda, 2003).

Crisis y crítica de occidente a occidente: la posmodernidad

El proyecto de ciencia unificada “ilustrada” no estuvo libre de tensiones y disputas, por lo que pronto fue objeto de múltiples críticas y debates que aquí identificamos como la *crítica de occidente a occidente*. Una de las máximas expresiones de esta crítica la encontramos en la denominada *posmodernidad*. Se trata, de algún modo, de un tipo de crítica interna en el que Europa se examina “mirándose al espejo”, es decir, una crítica que emerge desde su propio centro.

¿En qué consistió la crítica de occidente a sí mismo que se agrupó en buena medida bajo el movimiento de la posmodernidad? Puede afirmarse que se trata de una reacción a las ideas de la modernidad, cuyos planteamientos se resumen en la afirmación de Lyotard (1987), al señalar la incredulidad frente a los grandes relatos totalizantes que excluyen otros pequeños relatos no universales como eje de la discusión; esta incredulidad vino acompañada de un sentimiento de pesimismo y de fracaso, debido a que las promesas modernas nunca se cumplieron: en lo económico no hubo liberación de la escasez (la desigualdad persistió), tampoco hubo progreso generalizado; en lo político, no se eliminó el uso arbitrario del poder (por el contrario, emergieron nuevas formas de dictaduras); en lo epistemológico, las grandes teorías se mostraban incapaces de comprender las microrealidades y la diversidad epistémica, a la vez que desconocieron y excluyeron otros conocimientos y saberes. Frente a todo lo anterior, quizás lo que más evidenció la posmodernidad fue el ocultamiento en el relato moderno de esferas de dominio y opresión (Harvey, 1998).

La ruptura con la idea de los universales y de la homogeneización redirigió la mirada y los sentidos hacia otros asuntos más locales y hacia el reconocimiento de la pluralidad, de lo efímero, de lo caótico, de lo discontinuo. También puso en tela de juicio la idea de la razón como único camino para comprender la realidad social y la acción humana, es decir, se interesó en lo que la modernidad excluyó. Así, la pos-



modernidad como signo de la época y de la “autoconciencia”, generó varios desplazamientos en las concepciones sobre el ser, el saber y el hacer, un proceso de deconstrucción que, esta vez, no aspiraba a lograr una visión unificada del mundo.

Vale señalar que occidente también fue objeto de críticas externas, no solo desde oriente sino también desde el sur global. Para efectos de nuestros planteamientos, nos interesa destacar la crítica a occidente planteada desde los estudios poscoloniales y la crítica planteada desde la decolonialidad.

Crítica a occidente: Estudios poscoloniales

La crisis de las ideas de la modernidad permeó otras esferas de reflexión. Los denominados estudios poscoloniales se reconocen como un conjunto de teorías que emergen a partir de la identificación de vacíos en asuntos teóricos, epistemológicos y políticos, en lo que se refiere a las formas de comprender y explicar la realidad social planteada desde occidente. Se ubican en el espectro de las teorías críticas, como alternativa al marxismo (Bidaseca, 2010). Si bien este conjunto de teorías comparte algunos de los postulados planteados desde la crítica interna de occidente, denuncian la manera cómo desde esa crítica interna se perpetúan y reproducen las mismas exclusiones generadoras del “desencanto”. Así, por ejemplo, los estudios poscoloniales denuncian la incapacidad de occidente para reconocer a un otro distinto, y también denuncian que, aun los posmodernos, guardan silencio y cierran los ojos frente al colonialismo, es decir, frente al sometimiento a otro distinto. De la misma manera, denuncian la incapacidad occidental de reconocer el eurocentrismo, de manera tal que cuando occidente se mira al espejo y observa con desconfianza al universalismo, la univocidad y la fragmentación, ello no significa la apertura hacia el otro distinto, pues, en todo caso, sigue girando en torno a sí.

En otras palabras, la crítica interna de occidente nunca abandonó ciertos postulados como el mito del progreso, la idea de la civilización y su supuesta superioridad. Así, la diferencia se entiende desde la jerarquización, desde el silenciamiento y el ocultamiento de la barbarie derivada del saqueo, las violaciones y las agresiones presentes en el proceso colonizador. Por eso se pregunta Aimé Césaire (2006) ¿por qué se erigen como superiores si son una sociedad capaz de matar, de saquear, es eso una civilización o, por el contrario, es una incivilización? Para Castro Gómez (2005), la construcción del discurso de la superioridad se instaló

teniendo como lugar de enunciación el punto cero, en el que Europa se erige como modelo único a seguir y como criterio para medir el “desarrollo” de las demás sociedades, que se estima, deben pasar por el mismo proceso (Castro Gómez, 2005; Cesaire, 2006).

Cabe señalar que los estudios poscoloniales surgen desde reflexiones teóricas producidas por intelectuales de las colonias inglesas y francesas, hacia la década del 70 del siglo XX, que fueron formados en los centros hegemónicos del poder (Inglaterra, EE. UU., Francia) y que estando en el centro de los debates, construyeron unas narrativas anticolonialistas que se preguntaron por el estatuto epistemológico de sus propios discursos y por las maneras cómo se produce el saber (Bidaseca, 2010). Estos estudios provienen de varios campos disciplinares, dentro de los que pueden destacarse: los estudios subalternos, el orientalismo, afrocentrismo y el informe Gulbenkian. Sus planteamientos, propuestas y apuestas fueron diversas, pero en todo caso, cuestionadoras.

Desde las interrogantes planteadas por los estudios poscoloniales, se establecen rupturas con lo propuesto desde occidente. Así, se constituyen en una alternativa y brindan un aporte a los debates epistemológicos de las ciencias sociales. De otro lado, al hacer evidentes las relaciones saber-poder, plantean una clara apertura política, es decir, la necesidad de que las ciencias sociales se comprometan en la acción, tarea que desde sus orígenes, como lo hemos señalado, ha estado presente en el Trabajo Social.

Los estudios poscoloniales agrupan una pluralidad de voces y se interesan en visibilizar las voces silenciadas. Para Bidaseca (2010), una particularidad está en que su punto de partida es la “herida colonial”, y desde allí “proponen un análisis crítico de las relaciones centro-periferia creadas por el colonialismo” (Bidaseca, 2010, p.95). En otras palabras, plantean que la modernidad no puede entenderse por fuera de la colonialidad. En ese orden de ideas, la perspectiva poscolonial se constituye en una posibilidad de explorar otras narrativas y abrir otros caminos, silenciados y/o encubiertos. Allí radica buena parte de los desafíos actuales de las ciencias sociales y del Trabajo Social.



Crítica a occidente: El giro decolonial

Para algunos autores es en América Latina donde por primera vez se gesta una crítica a la colonialidad (Bidaseca, 2010). Así, tempranamente se destacan pensadores como Guaman Poma de Ayala, Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui; en las últimas décadas del siglo XX, se destacan pensadores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, y recientemente nos encontramos con los planteamientos de pensadores del grupo modernidad/colonialidad, como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano. Así, puede rastrearse una trayectoria de preocupaciones que configura una matriz de análisis en la que se asume a América Latina como categoría de conocimiento. No obstante, fue la conmemoración de la llegada de los españoles a América (1492-1992), uno de los principales detonantes para recoger, retomar y repensar asuntos que ya se venían planteando en el debate en torno a la identidad latinoamericana y los modos de construcción de conocimiento desde el sur. Así, el giro decolonial se planteó como “un paradigma otro”, en contravía de las grandes narrativas modernas (cristianismo, liberalismo, marxismo), y se definió como un pensamiento desde los bordes de los sistemas de pensamiento hegemónicos (Maldonado Torres, 2007).

13

Para el giro decolonial, la modernidad no comenzó con la ilustración el siglo XVIII, sino en 1492, cuando Europa se enfrenta con un otro distinto, que no fue descubierto, por el contrario, fue en-cubierto, y decidió controlarlo, violentarlo, exterminarlo, (Dussel, 1994; Quijano, 1988). América Latina no solo fue borrada de la historia universal, fue saqueada en sus recursos y en sus saberes. Por ello, autores del giro decolonial, como Maldonado Torres (2007), plantean que la colonialidad se refiere a un patrón de poder que, si bien emerge como resultado del colonialismo moderno (relación de poder entre dos pueblos), trasciende a formas de dominación en las que el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza, de modo que es preciso ver los otros modos de dominación, que no necesariamente pasan por lo económico, como por ejemplo, la colonialidad del ser, la colonialidad del saber, y la colonialidad del poder.

Hasta aquí podemos afirmar que para el momento del advenimiento de los debates propuestos desde la posmodernidad y la contramodernidad, el Trabajo Social ya había explorado algunos caminos que establecieron distancias frente a los postulados de la modernidad en lo epistemológico, como los siguientes:



- 1) El Trabajo Social no optó por la fragmentación de saberes ni por la definición de un objeto único y exclusivo. En su lugar, integró distintos saberes de las ciencias sociales, lo que se expresó en sus procesos de formación, anticipándose así al diálogo interdisciplinar (Travi, 2006; Lorente Molina, 2002).
- 2) Sus modos de conocer no se enmarcaron en los cánones académicos, pero sí dialogaron con ellos y allí se hicieron un lugar, aun cuando subalternizado, sin abandonar los saberes sociales (Lorente Molina, 2002).
- 3) Su vínculo con la ayuda social, el tema del cuidado, la solidaridad, y la preocupación por la búsqueda de alternativas frente a los problemas y el cambio social ubicó al Trabajo Social en el mundo de lo político. En efecto, tal como lo señala Arendt (2008), la acción se conecta con la esfera política de la vida humana, en tanto implica relación entre semejantes. Desde ese punto de vista, vivir implica una relación entre iguales y en ese orden de ideas, “la acción siempre produce historias, intencionalmente o no” (Arendt, 2008, p.105). Por tanto, el Trabajo Social ha contribuido a la construcción del pensamiento social teniendo como punto de partida la acción.

Sobre el tema, Lorente señala que “las ciencias sociales están descubriendo lo que el Trabajo Social ha venido desarrollando a lo largo de su historia, pues el reto de la mirada plural ha estado imbricado, por absoluta necesidad profesional y académica, en nuestro bagaje epistemológico” (Lorente Molina, 2002, p.54). Esto puede verse en el informe Gulbenkian, dirigido por Inmanuel Wallerstein (2006), en el cual se propone la necesidad de “abrir las ciencias sociales”. Allí, el autor señala la importancia de trascender las fronteras disciplinares, la necesidad de cruzar las líneas, no solo porque la organización disciplinar de alguna manera se agotó, sino porque ese modo no permite comprender las múltiples realidades sociales que enfrenta el mundo social. Así, plantea que

Ser histórico no es propiedad exclusiva de las personas llamadas historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales. Ser sociológico no es propiedad exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos sino una obligación de todos los científicos sociales. Los problemas económicos, no son propiedad exclusiva de los economistas, las cuestiones económicas son centrales para cualquier análisis científico-social. (Wallerstein, 2006, p.106)

Así las cosas, el Trabajo Social tempranamente traspasó las fronteras disciplinares, tal como lo propuso el informe Gulbenkian. De la misma manera, el Trabajo Social optó por las epistemologías de la experiencia y desde ese lugar se ubicó en los debates de las ciencias sociales. Por ello, conviene revisar la manera cómo estas epistemologías de la experiencia, dentro de ellas las epistemologías feministas, han aportado en la construcción de conocimiento en el Trabajo Social y para el Trabajo Social.

La crítica feminista como apuesta epistemológica

El feminismo interroga a la poscolonialidad y al giro decolonial usando las mismas preguntas que estos movimientos realizaron a occidente: ¿qué encubren? ¿qué silencian? ¿qué invisibilizan?; más aún, se pregunta por la voz de la subalterna en las teorías críticas, ¿puede hablar la subalterna aún en la contramodernidad? Es así como el feminismo encuentra un vacío al hacer evidente que estas perspectivas no incluyen ni las voces de las mujeres, ni de las disidencias sexuales. Evidenciando que, en su mayoría, los intelectuales críticos son varones que perpetúan la constitución *falogocéntrica* de las ciencias sociales y humanas (Bidaseca, 2010).

En el mismo sentido, cuando el feminismo es sometido a una crítica interna, evidencia que la opresión de las mujeres las impacta de manera distinta. Así, por ejemplo, una mujer blanca puede ser oprimida por un hombre blanco, pero ella a su vez puede ser opresora de un hombre negro; la mujer negra puede ser sujeto de múltiples opresiones, por ejemplo, puede ser oprimida por un hombre negro, por un hombre blanco o por una mujer blanca; de la misma manera, el mundo de la vida privada, que puede ser leído por una mujer blanca burguesa como sinónimo de opresión, puede ser leído en cambio por una mujer negra esclavizada como un privilegio. Así lo plantea Ochoa:

Habib Gómez también señala otro problema de la concepción occidental de los derechos humanos y es que refuerza la idea de que el patriarcado es la (única) forma de opresión que sufren las mujeres. Si bien muchas luchas encabezadas por mujeres indígenas, afrodescendientes y mestizas empobrecidas o populares, que se ubican dentro del campo descolonial, sostienen que no hay descolonización sin despatriarcalización, lo cierto es que las «múltiples opresiones» que enfrentan las mujeres racializadas no son compartidas por las mujeres blancas. La opresión capitalista que pesa sobre las mujeres blancas se ve intensificada en el caso de las mujeres racializadas por la experiencia de genocidio, esclavitud y servidumbre que históricamente han padecido. (2021, p.20)

Así, se propone los feminismos en plural (Feminismo popular, afrofeminismo, feminismo poscolonial), que se interesan por visibilizar y analizar estas múltiples opresiones (como por ejemplo las de sexo, raza, clase). Reconocen que en diferentes circunstancias las mujeres pueden actuar como oprimidas o como opresoras, y se distancian del denominado feminismo burgués. En ese orden de ideas, señalan que el sujeto del feminismo no es unitario, ni representa una identidad estable, de modo que se trata de un sujeto que ocupa múltiples posiciones.

Estos feminismos en plural también cuestionan la categoría de género, en tanto desde su punto de vista, esta categoría no permite explicar las múltiples opresiones. Así, afirman que cuando se señala al patriarcado como opresor y no al racismo, de alguna manera se habilita a la mujer blanca para seguir oprimiendo a otros y a otras desde sus privilegios. Ahora bien ¿Cómo se articula el Trabajo Social frente a estos debates?

Epistemologías feministas, epistemologías de la experiencia y trabajo social.

Una de las particularidades de las epistemologías feministas² consiste en que no solo interrogan la manera cómo las relaciones de género influyen en la construcción del conocimiento, al visibilizar, entre otros, las relaciones de poder, la presencia de prejuicios, lo que se excluye y se niega, sino que propone también alternativas de acción (Blazquez Graf, 2010). Su argumento central es que las epistemologías tradicionales no han permitido ver el lugar del género en la construcción de conocimiento, y desde allí proponen comprender el modo en que las relaciones y prácticas de género participan, influyen y aportan en ese proceso, al tiempo que muestran la manera en que esas normas y prácticas afectan la vida de las mujeres y están implicadas en los sistemas de opresión.

Si bien estas epistemologías se empiezan a visibilizar hacia las décadas de los 70 y 80, y nacen ubicando a la categoría de género en el centro del debate, es en la década de los 90 cuando este se amplía y se introducen otros aspectos como la pertenencia étnico racial, la clase social, o las orientaciones sexuales. Desde las epistemologías feministas decoloniales se argumenta que estas categorías también actúan como estructurantes de relaciones de poder y subordinación, y por tanto, deben ser visibilizadas (Alcoff y Potter, 2003).

² Un punto de partida que tiene importancia de primer orden es que las epistemologías feministas fueron desarrolladas en contextos diversos a los del sur, fundamentalmente por feministas europeas y norteamericanas.

- La homogeneidad y neutralidad del sujeto cognoscente, argumentando que este es diverso, y la diversidad (género, etnia, clase) actúa en la construcción de conocimiento.

- El individualismo presente en la epistemología moderna, que fundamentada en los principios cartesianos plantea el conocimiento como resultado del ejercicio cuidadoso de las facultades mentales de un individuo. El principal problema de esta concepción es que los conocedores individuales son genéricos, mientras que las epistemologías feministas reconocen sujetos epistémicos como conocedores situados (Haraway, 1989).

Esto significa que las diferencias de los conocedores (en base a su género, etnia, clase) conducen a diferencias de perspectivas y estas tienen consecuencias en la construcción de conocimiento. Así, además de *conocedores situados* también plantean *conocedores diferenciados*, asuntos que están ausentes de las epistemologías tradicionales.

- Plantean que son las comunidades las que conocen y no los individuos. En este sentido, insisten en el carácter social e interactivo de los conocedores. El conocimiento es una construcción social en la que actúan relaciones de poder que deben ser develadas en cómo este se construye.

- En concordancia con lo anterior, la objetividad es profundamente cuestionada. En efecto, se entiende que el conocimiento es una construcción social y además los conocedores son situados, este no puede ser neutral ni imparcial. La imparcialidad es imposible debido a la parcialidad del conocimiento por ser situado, experiencial y diferenciado.

Para las feministas racializadas, afrodescendientes, indígenas y mestizas, que desde los años 70 han alzado sus voces y profundizado en las implicaciones del entramado del poder patriarcal y capitalista, la relación entre los distintos sistemas de dominación, léase sexismo, racismo, heteronormatividad y clasismo (Curiel, 2007), están atravesadas por la articulación del conocimiento y la acción. Es decir, al igual que en el Trabajo Social, conocimiento y acción no son asumidos como procesos escindidos y, por tanto, no separan la construcción de conocimiento de los procesos de transformación. Al no escindir conocimiento y acción se plantea la importancia de que el conocimiento contribuya a la acción, y a su vez esta, a procesos de conocimiento. En este orden de ideas, la experiencia es introducida desde el feminismo como un instrumento para la construcción de conocimiento, y desde ese lugar se introdujo en los debates y dispositivos del saber (Trebisacce, 2016).

Es en este punto en el que encontramos una clara relación entre las epistemologías feministas y la construcción de conocimiento en Trabajo Social. En efecto, de acuerdo con Mosquera (2005), en los procesos de intervención profesional se crean saberes que poseen una naturaleza local y contextualizada, y aun cuando están conformados por conocimiento producido desde los cánones de la cientificidad, se trata de saberes que también incluyen la experiencia, las emociones, así como también apuestas éticas y políticas. Para la autora, son saberes que se construyen de forma colectiva e interactiva y están estructurados por las experiencias del sujeto que conoce, pero también por las experiencias de los sujetos que participan en esos procesos de conocimiento y acción. De esta manera, los sujetos cognoscentes no quedan relegados a la neutralidad del conocimiento, sino que son portadores de experiencias, identidades y relaciones que configuran el conocimiento.

Desde nuestro punto de vista, estos conocimientos, que Mosquera (2005) denomina saberes en la acción, pueden ser reconocidos como tales desde la posibilidad que ofrecen las epistemologías feministas, tal como lo hemos señalado. En ese orden de ideas, en la medida que sujetos conocedores se ubican en procesos de interacción, el conocimiento que se construye no se asume como resultado individual, sino que forma parte de una construcción colectiva en la que la objetividad, como la entiende la epistemología tradicional, no tiene cabida. Se entiende que el conocimiento no es neutral, ni imparcial, ni generalizante, sino que es situado, diferencial y experiencial, tal como ocurre con los saberes construidos en la acción, que de acuerdo con la autora podemos denominar como propios del Trabajo Social.

Como se ha venido señalando, la construcción de conocimiento desde el Trabajo Social tiene como punto de partida el hacer, la práctica y la experiencia, estableciendo desde allí una clara relación con la construcción de conocimiento. Así, puede afirmarse que el Trabajo Social entiende que “Saber algo, es siempre saber hacer algo” (Beillerot et al., 1998), y que se trata de un saber-hacer relacionado con la intervención profesional que se lleva a cabo en el amplio mundo de la intervención social.

Es hasta la década de los años 80 del siglo XX, cuando la literatura especializada comienza a referirse a la epistemología social, la que reconocía dos tradiciones opuestas en la historia de la filosofía respecto a la concepción de la ciencia: la aristotélica y la galileana. No obstante, esta manera de encarar el debate hoy está en crisis, pues de acuerdo con diversos autores (de Sousa, 2009; Guzmán y Pérez, 2005; Maldonado Torres, 2007), hay amplios asuntos y hechos de la vida social que no pueden ser explicados desde estos marcos. En otras palabras, el conocimiento científico se queda corto.

Así, “conceptos como *conjeturas, falsación, crítica, intersubjetividad, alteridad, innovación, cambio*, han sustituido a viejos conceptos como *verificación, certeza, objetividad, tradición, estabilidad*” (Guzmán y Pérez, 2005, p.5) (las cursivas son de los autores). Al respecto, de Sousa afirma que el modelo de la racionalidad científica tradicional enfrenta una crisis profunda, y desde su punto de vista, es irreversible. Para el autor, asistimos a un momento en el que es importante abrirse a paradigmas epistemológicos emergentes, lo que contribuirá además a la búsqueda de una justicia social global; en sus palabras: “no es posible una justicia social global sin justicia cognitiva global” (de Sousa, 2009, p.38).

Conclusiones

Lo hasta aquí planteado señala la manera cómo la construcción de conocimiento en Trabajo Social ha tenido una estrecha relación con las maneras en que desde las epistemologías emergentes y de la experiencia, como la feminista, proponen encarar el conocimiento social.

Así, el Trabajo Social no adoptó la oposición entre teoría y práctica, como tampoco adoptó la escisión entre conocimiento y acción (que sí adoptaron las demás ciencias sociales en sus orígenes y que las llevó a excluir la esfera de la práctica y de la experiencia a un papel secundario en la construcción de conocimiento). Para el Trabajo Social el hacer, la práctica y la experiencia se constituyeron en un referente central para la construcción de conocimiento, como también ocurrió con los estudios de género.

Pensar una epistemología que recurra a la experiencia como herramienta para producir conocimiento en otras esferas y desde otras perspectivas, argumenta Trebisacce (2016), no solo antecede a los estudios de género, sino que se consideró como una verdadera *revolución* en la forma de entender y construir conocimiento en el campo del saber, movilizó sentidos críticos, posibilitó hablar de aquello para lo cual la ciencia no tenía palabras y visibilizar desde un lenguaje y método estas *realidades otras*, en las cuales se desconocía a los sujetos alternos, sus historias y sus condiciones.

De la misma manera, introducir la experiencia como principio epistémico, implica un análisis, no solamente sobre qué y cómo se fundamenta y produce el conocimiento, conocimiento/intervención, sino de los factores sociales implicados en la adquisición y construcción de conocimiento/intervención.

de Sousa, (2009), plantea que lo que debe caracterizar ese paradigma emergente es “un conocimiento prudente para una vida decente” (p.40). Lo cual significa que no puede ser un paradigma que solo fundamente la construcción de conocimiento, sino un paradigma social, es decir, que contribuya a la realización de la vida, más allá de una perspectiva antropocentrista. En este marco de crisis de cientificidad y crisis de la epistemología tradicional surge lo que conocemos como epistemologías de frontera, emergentes, no tradicionales. Estas epistemologías plantean la necesidad de la construcción de un conocimiento que reconozca lo propio, entendido como un conocimiento situado, una episteme desde nuestras propias raíces “que tome en cuenta la propia cultura y la promueva, mediante la toma de conciencia de nuestra memoria y proyectarla como un instrumento de comunicación entre nosotros mismos y de nosotros hacia el resto de la humanidad” (Vielma, 2018, p.10).

Las epistemologías emergentes apuntan a develar realidades, como realidades necesarias y como un proceso situado, continuo, que se constituye a partir de interacciones y, por lo tanto, se configura por fuera de las pretensiones universalizantes del conocimiento, de la objetividad, para darle cabida a la particularidad y a las subjetividades.

Otra característica de estas epistemologías emergentes es que reconocen un sujeto cognoscente también situado, y habitado por múltiples categorías de subordinación y de poder que lo atraviesan en la construcción de conocimiento (tales como clase social, pertenencia étnico racial, identidades de géneros, nacionalidad, generación, entre otras). También reconocen que los seres humanos, en la construcción de conocimiento, estamos habitados por procesos vividos que se constituyen en contextos sociohistóricos y culturales específicos

Reconocer los aportes y la relación del Trabajo Social con los debates y tensiones entre las epistemologías tradicionales, y reconocer la relación con las epistemologías emergentes y las epistemologías feministas, abre un panorama importante para la reflexión que se debe continuar explorando.

Referencias bibliográficas

Alcoff, L. y Potter, E. (2003). *Feminist Epistemologies*. Routledge.

Arendt, H. (2008). *De la Historia a la acción*. Paidós.

Blazquez Graf, N. (2010). *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Beillerot, J., Blanchard Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.

Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. SB.

Bonfiglio, G. (1982). *Desarrollo de la Comunidad y Trabajo Social. Ensayo y Bibliografía*. Lima Celats.

Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto Cero*. Pontificia Javeriana.

Cesaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.

Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26,92-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241010>

De Sousa Santos, B. (2007). Tesis para una Universidad pautada por la ciencia posmoderna. En G. Gandarilla Salgado, *Reestructuración de la Universidad y del conocimiento* (pp.181-191). UNAM.

de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI.

Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito" de la modernidad*. Plural.

Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.24-33). CLACSO.



Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. ICANH.

Guzmán Cáceres, M. y Pérez Mayo, A. R. (2005). Las Epistemologías Feministas y la Teoría de Género. Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos de la investigación científica. *Cinta de Moebio*, 112-126.

Haraway, D. (1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. Routledge.

Habermas, J. (1988). La modernidad, un proyecto incompleto. En *La posmodernidad* (pp.19-36). Kairós editorial.

Harvey, D. (1998). El pasaje de la modernidad a la posmodernidad en la cultura contemporánea. En *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural* (pp. 17-55). Amorrortu.

Lorente Molina, B. (2002). Trabajo Social y Ciencias Sociales. Poder, funcionalización y subalternidad de saberes. *Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia*, 41-60.

Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.

Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del hombre editores.

Miranda Aranda, M. (2003). *Pragmatismo, interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* [tesis doctoral Universidad de Rovira y Virgili]. Tarragona, España.

Mosquera, C. P. (2005). Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización teórica de los saberes de acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada. *Palimpsestvs, Revista De La Facultad De Ciencias Humanas*, 5,262-276.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.

Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad y política.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad de poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.

Soffer, R. (1982). ¿Why Do Disciplines Fail? The Strange Case of British Sociology. *The English Historical Review*, 767-802.

Ochoa, K. (2021). Presentación. Debate sobre la colonialidad y los feminismos descoloniales en los sures globales. *Tabula Rasa*, 38, 11-23.

Travi, B. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Espacio.

Trebisacce, C. (2016). *Una historia crítica del concepto de experiencia, de la epistemología feminista*. *Cinta de moebio*, 57, 285-295.

Vielma, J. (2018). Las epistemologías emergentes como alternativas epistémicas al pensamiento crítico latinoamericano. *Eleuthera*, 14(52).

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.



Agradecimientos

El presente artículo contó con el apoyo de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Colombia. Se realizó en el marco de las reflexiones permanentes del Grupo de Investigación Sujetos y Acciones Colectivas, Universidad del Valle.

Biografía de las Autoras

Claudia Bermúdez Peña, Trabajadora Social. Magister en Educación Popular por la Universidad del Valle en Colombia. Doctora en Ciencias Sociales, por la Universidad Nacional General Sarmiento en Argentina. Profesora titular de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle.

Correo electrónico: claudia.bermudez@correounivalle.edu.co

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

Alba Nubia Rodríguez Pizarro, Antropóloga por la Universidad del Cauca, especialista en teorías, métodos y técnicas de investigación sociológica, magister en Sociología por la Universidad del Valle. Doctora en sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle.

Correo electrónico: alba.rodriguez@correounivalle.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1055-9636>

