

Vínculos pedagógicos entre la educación popular y el Trabajo Social: construcciones en la trayectoria vital. Entrevista a Claudia Patricia Sierra Pardo

CLARA CASTRO (CC): *Profesora Patricia, agradecemos este tiempo, porque es una posibilidad para la revista de reconocer la trayectoria y los aportes realizados a la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Entonces, para comenzar la conversación, quisiera que nos contaras un poco sobre momentos importantes de tu trayectoria como trabajadora social y también como docente en estos campos relacionados con la educación popular (EP) y con esta dimensión pedagógica.*

PATRICIA SIERRA PARDO (PS): Primero, quiero agradecer esta invitación a la Revista de Trabajo Social, a la profesora Maira Contreras y a ti, profesora Clara. Esta entrevista da la posibilidad de pensar en voz alta algunas cosas sobre las que he querido escribir, pero, por falta de tiempo, no ha sido posible. Para reconstruir la trayectoria en los dos ámbitos que ustedes me piden: como trabajadora social y como docente, tendría que hacer inicialmente una ubicación de contexto.

Me formé como trabajadora social en la Universidad Nacional de Colombia a finales de los años ochenta: ingresé en 1987 y me gradué en 1992. Paralelo a esta formación, estuve vinculada a distintos procesos de organización social y política que incidieron en mi ejercicio profesional. Mi primera vinculación laboral fue con la Comisión Interinstitucional de Flores (CIIF), un espacio de coordinación entre organizaciones de distinto tipo (sindicales, del área de la salud, eclesiales, partidos políticos) que venían haciendo un trabajo con operarias y operarios de la floricultura para exportación en distintos municipios de la Sabana de Bogotá. Esta comisión se proponía, entre otros objetivos, denunciar las condiciones de trabajo de la floricultura de exportación en Colombia, documentando con fuentes directas cuáles eran las condiciones de violación de derechos laborales que por esta época sufrían y que siguen sufriendo, desafortunadamente, quienes se vinculan como trabajadoras/es a esta actividad agroexportadora en el país.

Llegué a esa vinculación por mi trabajo de investigación en el pregrado. En la época en la que estudié Trabajo Social, para graduarnos en la Universidad Nacional solo teníamos la opción de realizar un trabajo monográfico. La investigación que realicé tuvo como eje

la reconstrucción histórica y análisis de la trayectoria de dos experiencias de organización gremial de madres comunitarias:¹ una experiencia sindical: Sindicato Nacional de Madres Comunitarias, y una experiencia asociativa: Asociación Nacional de Madres Comunitarias (Amcolombia). En el desarrollo de esa investigación, que fue participativa, implementé unas metodologías que venían de la reconstrucción colectiva de la historia y la educación popular y generé unos resultados pedagógicos: una cartilla y una historieta, que circularon entre organizaciones cercanas a los procesos con los que trabajé. Por esta experiencia terminé vinculada a la Comisión Interinstitucional de Flores, con el propósito de pedagogizar el documento con las conclusiones del Primer Foro sobre Impacto de la Agroindustria de las Flores en la Sabana de Bogotá, realizado en 1991.

Este trabajo derivó en una propuesta educativa para operarias y operarios que participaron del foro, a partir de la cual se construyó participativamente un material pedagógico que terminó siendo una serie de siete historietas, con las cuales se desarrolló un proceso de divulgación y trabajo en profundidad de las conclusiones del foro. Tanto diálogos como diagramación fueron contruidos y revisados colectivamente.

Lo que empezó como apoyo puntual se convirtió en vínculo orgánico con la Comisión Interinstitucional de Flores, llegando a formar parte de la Secretaría de la CIIF, una comisión técnica operativa de coordinación, y a apoyar el desarrollo organizativo de los distintos procesos de la comisión. Varios de ellos, procesos de orientación jurídica y de salud, pero también procesos de educación en derechos laborales, generación de espacios de encuentro entre mujeres, preparación de trabajadoras para giras internacionales, entre otras acciones.

La CIIF representaba un conjunto de organizaciones críticas de la floricultura en Colombia, con trabajo dentro y fuera del país. Eso hizo que quienes estuvimos vinculados a este espacio pasáramos por distintos tipos de roles y cargos. En particular, fui parte del equipo que dinamizó procesos de capacitación y formación en derechos laborales, pero

¹ Denominación que se daba a las mujeres de barrios populares que se vinculaban al ICBF para el desarrollo del programa Hogares Comunitarios de Bienestar, sin ser consideradas trabajadoras de la entidad. A comienzos de los noventa, apenas empezaban a organizarse gremialmente. La monografía mencionada se tituló: “La organización gremial de madres comunitarias: ¿un proceso de organización y movilización popular?”

también del que construyó estrategias de trabajo con hijos e hijas de operarios y operarias de la floricultura; un trabajo con mujeres; y una línea de investigación que se desarrolló, en alianza con la Universidad Nacional de Colombia. La profesora María Cristina Salazar fue coordinadora general de la investigación, que contó con la participación de otros y otras docentes de la universidad y delegados de la CIIF –incluidas tres trabajadoras de la floricultura– también como parte del equipo de investigación. Tuvimos algunos contactos y asesorías de Orlando Fals Borda. Esta fue una importante experiencia de investigación participativa cuyos resultados reposan en la Biblioteca Luis Ángel Arango. En el trabajo con la CIIF hubo un componente investigativo fuerte, pero también todo un relacionamiento internacional con organizaciones en países compradores de flores, además de un trabajo de articulación regional con otros países productores de flores y organizaciones similares a la nuestra en América Latina y África.

A mediados de los noventa, entre 1995 y 1996, algunas personas de la Comisión Interinstitucional de Flores decidimos constituir la Corporación Cactus, una organización no gubernamental de derechos humanos que logró tener más de 20 años de trabajo en el país con operarios y operarias de la floricultura en municipios del occidente, norte y centro de la Sabana de Bogotá, en una alianza muy fuerte con organizaciones internacionales en los principales países consumidores de flores colombianas: Alemania, Suiza, Holanda, Estados Unidos, Canadá, y con otros países productores de flores en América Latina: Ecuador, Perú, Bolivia, constituyendo con estos últimos la Red de Países Productores de Flores para Exportación a comienzos del año 2000.

Laboralmente, mi perfil con Corporación Cactus tuvo mucho que ver, por un lado, con el desarrollo de las propuestas educativas, de formación y de capacitación, con el diseño de estrategias para el trabajo con las familias que derivaban sus ingresos de la floricultura para exportación, y, por otro lado, el relacionamiento interinstitucional a nivel nacional e internacional. Esto último, por el ejercicio de algunos cargos de coordinación dentro de la organización, hasta llegar a la dirección general y a su representación nacional e internacional.

En el sector de la floricultura para exportación trabajé por 12 años, en procesos que me llevaron a tener vínculos con otros espacios dentro del mundo de las ONG y la defensa de derechos humanos y a tener otras responsabilidades en redes y diversas instancias, todo derivado del trabajo con Corporación Cactus. En síntesis, mi trayectoria profesional

previa al ingreso a la docencia en la universidad tuvo esa impronta en la defensa de derechos humanos; en la mirada a los procesos agroindustriales de exportación de flores a nacional y regional, porque hicimos algunas investigaciones sobre cómo se producen las flores en otros países latinoamericanos y qué implica ese mercado mundial de flores (por qué se comercializan flores, cómo empezó a competir el área de producción de flores para exportación con el área de producción de alimentos, cómo se constituye el modelo de la floricultura de exportación, etc.). Y, por otro lado, la experiencia en la interlocución e interacción con entidades gubernamentales, agencias de cooperación internacional, empresarios productores de flores y sus gremios, y con otras organizaciones de derechos humanos. Esa es mi trayectoria laboral más relevante, antes de vincularme a la docencia universitaria.

A finales de los noventa, ingreso como docente ocasional del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Este primer vínculo se centró en el acompañamiento a las prácticas académicas en comunidad que realizaban estudiantes del departamento en Ciudad Bolívar. Eran unas prácticas que tenían todo el acumulado del Programa Interdisciplinario de Apoyo a la Comunidad (Priac), pero que ya entraban a formar parte de lo que se constituyó como el Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y Convivencia (Piupc). Entré a apoyar esos procesos de práctica en comunidad, específicamente acompañando al grupo de Trabajo Social que por esa época hacía práctica académica interdisciplinaria en Casas Vecinales en Ciudad Bolívar. Luego tuve a cargo asignaturas del área de comunidad: Comunicación y Educación Popular y otra que en el currículum de esa época se denominaba Desarrollo y Participación Comunitaria, curso que estuvo a mi cargo algunos semestres y que hoy en día sería como el equivalente al Trabajo Social Comunitario.

En agosto del año 2000 gané concurso profesoral en dedicación de medio tiempo y me vinculé como docente de planta a la universidad, en el área de desempeño de Teorías y Metodologías del Trabajo Social. Desde entonces he tenido a cargo asignaturas vinculadas a lo que conocemos como el Trabajo Social comunitario, la investigación social, el Trabajo Social de grupo y la orientación de tres campos de práctica académica. El primero de ellos, una práctica en el sector de floricultura para exportación, con dos miradas: una desde el ámbito empresarial y otra desde la ONG de la cual formé parte. Tuvimos estudiantes en prácticas en una empresa productora de flores del municipio de Suesca, que se abrió a una experiencia de este tipo con la Universidad Nacional, y

conmigo a la cabeza, sabiendo que yo venía de un trabajo crítico a la floricultura. Con la Corporación Cactus las y los estudiantes realizaban trabajo comunitario con familias de operarias y operarios de empresas de flores en barrios de distintos municipios de Sabana occidente. Fue una experiencia muy interesante de reflexión tanto para la propia empresa –que así lo reconoció después– y que contribuyó a la formación de por lo menos tres o cuatro cohortes de estudiantes.

Los otros dos campos de práctica se centraron en procesos educativos comunitarios tanto en Bogotá como en el Departamento del Cauca, en coordinación con juntas de acción comunal y organizaciones comunitarias de las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Usaquén y la Escuela Intercultural de Saberes Robert de Jesús Guachetá en el municipio de Morales (Cauca) y la Corporación Casa de Juventud en la comuna siete de Popayán. Este segundo campo de práctica fue uno de los más prolíficos en producción académica, debate públicos, diseño de proyectos, etc. En su desarrollo contamos con apoyo en Bogotá del Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (antigua denominación) a través de la Unidad Técnica de Ozono, quienes respaldaron el diseño y desarrollo de una experiencia de educación popular orientada al fortalecimiento de organizaciones infantiles en barrios populares de Bogotá, mediante la estrategia de clubes de niños y niñas protectores de la atmósfera. Por otro lado, para el trabajo en Cauca fue la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) quien aportó algunos recursos en el marco de la convocatoria de proyectos de responsabilidad social universitaria, para la realización de una experiencia de formación en comunicación popular con estudiantes de la Escuela Intercultural de Saberes (iniciativa trabajada con el pueblo nasa y campesinos de Morales y Suárez, Cauca), centrado en el diálogo intercultural y el fortalecimiento del tejido de comunicaciones de la escuela con producción de material radiofónico educativo.

El último campo de práctica se centra en el fortalecimiento organizativo comunitario y de procesos campesinos en zonas afectadas por el conflicto armado de forma directa, centrándonos por ahora en la región del Catatumbo (Norte de Santander). Allí apoyamos al Comité de Integración Social del Catatumbo (Cisca) en la puesta en marcha de varias estrategias de trabajo, como: la construcción de una agenda intercultural de paz para la región, fundamentada en la noción de paz desde los territorios; la escucha y deliberación amplia con las comunidades campesinas; además del fortalecimiento de la organización y participación infantil mediante la estrategia de caja de herramientas pedagógicas para el trabajo con niños y niñas; y, finalmente, procesos de formación de jóvenes para la

investigación social, mediante la realización de una caracterización sobre condiciones de vida de las y los jóvenes de la región.

Los últimos dos campos de práctica descritos han sido resultado del trabajo teórico-práctico en la asignatura Comunicación y Educación Popular, que tuve a cargo por varios años, cuyos ejercicios prácticos fueron dando origen y sostenibilidad a la experiencia que luego emergió de práctica académica. Todos los campos de práctica que he tenido a cargo se han fundamentado en los referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos de la educación popular.

Desde el año 2009 me vinculé a la docencia en los posgrados del departamento, específicamente en la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz, con asignaturas como Teorías para la Transformación de Conflictos y la Construcción de Paz; Metodologías para la Construcción de Paz, y el acompañamiento del trabajo final de la especialización.

Ese es un rápido recuento de mi experiencia profesional y docente. Solamente añadiría que, derivado del trabajo de práctica y del desarrollo de algunos proyectos de investigación y de extensión, se creó en 2007 el Grupo de Investigación en Educación Popular y Procesos Comunitarios EnRaizAndo U.N., que coordiné hasta el día de hoy. Este grupo se conformó por iniciativa estudiantil, a partir de ejercicios prácticos barriales que hicimos en la cátedra de Comunicación y Educación Popular que motivaron a estudiantes de distintas carreras y les llevaron a proponer la conformación de un grupo que inicialmente fue de trabajo comunitario, pero luego se constituyó en grupo de investigación.

Este es un grupo de investigación que se caracteriza por realizar investigación con compromiso social, en un estilo de investigación vinculado a la IAP –no podemos decir que hacemos investigación acción participativa exactamente, porque esos procesos tienen muchas limitaciones hoy en día para desarrollarse como deberían, pero sí nos inspiramos en la IAP–, y apoyamos y aportamos al fortalecimiento de procesos de organización en distintos lugares del país, normalmente siempre introduciendo un componente de investigación y de formación para la investigación. Esa es la materialización del trabajo al lado de grupos estudiantiles (ContramuroS y otros que hoy en día ya no existen), que en su momento fueron muy importantes para estudiantes de Trabajo Social en su proyección y vinculación comunitaria.

CC: ¿Cómo surge la idea del trabajo e investigación en educación popular y de pensarse lo pedagógico y lo educativo?, ¿cómo empiezas a fortalecer tus propios estudios e investigaciones en este campo educativo?

PS: El interés por lo educativo creo que ha estado en mí desde que empecé la formación profesional y me vinculé con procesos de trabajo comunitario. A finales de los ochenta era muy común que estudiantes de universidades públicas, sobre todo, tuvieran una proyección fuera de la universidad, desarrollando trabajo comunitario en barrios populares de ciudades como Bogotá, Cali o Medellín. Ese fue un tipo de compromiso social que marcó a jóvenes estudiantes universitarios en esa década y anteriores.

Cuando empecé estudios en la universidad, me vinculé al mismo tiempo a procesos comunitarios inspirados por opciones eclesiales fundamentadas en la teología de la liberación. Trabajé específicamente en la parte alta de la localidad Rafael Uribe Uribe, en los barrios La Paz Sur, el Danubio Azul, Palermo Sur y un poco hacia Usme. En ese trabajo comunitario necesitabas herramientas educativas y pedagógicas. En el trabajo con niños y niñas, la idea no era hacer recreación, sino que con ellos y ellas pudieras desarrollar temas que les aportaran a un crecimiento personal desde perspectivas críticas, mediante metodologías que fueran idóneas para sus edades. Se esperaba que el trabajo con población adulta se orientara hacia un cuestionamiento de las prácticas de fe tradicionales y el fortalecimiento de la organización comunitaria y la movilización social: fortalecer las juntas de acción comunal, los comités de mujeres, articular a los barrios de la zona, entre otros. Esa articulación y fortalecimiento organizativo tenían que ver con las demandas de acceso a vivienda, vías, educación, salud, etc., porque las condiciones eran muy precarias. Los barrios que mencioné se estaban consolidando en esta época, eran más bien asentamientos, no barrios.

Terminado el año 1987, participaba ya en esos procesos y se buscaban referentes de formación: ¿cómo hacemos el trabajo con niños y niñas y con mujeres? Pero, el cómo lo hacemos se refería a herramientas para que las personas desarrollaran pensamiento crítico y una lectura y análisis en profundidad de sus realidades. En esa época la educación popular estaba en auge en América Latina, y en Colombia existían ya unos desarrollos muy fuertes de prácticas educativas populares. Entonces, las asignaturas que yo recibía en la universidad, las lecturas y las preguntas que hacía en clase estaban orientadas a identificar esa metodología para aplicar allá en el barrio, y muchos ejercicios prácticos

los hice en función de ese vínculo comunitario que tenía. Desde ahí comenzó la inquietud por lo educativo ligado a lo comunitario.

Siento que en el trabajo barrial y comunitario me formé como educadora popular y desarrollé una parte de mi compromiso social y político. Pero cuando empiezo el ejercicio profesional entro en el desarrollo y construcción de metodologías y propuestas que estaban fundamentadas en la formación que me dio la universidad como trabajadora social y también en la propia formación que había tenido y que seguía teniendo en la participación social y política. No estaba aún la reflexión sistemática sobre la práctica profesional; digamos que eso me lo dio la academia después, cuando entré a la docencia y empecé a pensar sobre la experiencia que traía y a sentir que era necesario mirar hacia atrás, sistematizar un poco, y eso me llevó a decidir empezar a formarme en el campo educativo.

Primero, con la Maestría en Educación, con énfasis en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, quise pensar los procesos de organización y de formación juvenil: por qué y de qué manera las y los jóvenes se congregan alrededor de procesos de formación y de qué forma el desarrollo de una propuesta educativa con jóvenes, mediante las estrategias de grupos juveniles, puede llevar a la transformación de sus subjetividades y llevarlos a un compromiso con la transformación social. Después, con el Doctorado en Educación, quería darle una mirada analítica al compromiso eclesial que tuve en la juventud.

Decido estudiar el doctorado en un momento en el que en el país empezaban a verse los efectos nefastos del fundamentalismo religioso en los discursos de odio que se reflejaban en la política. Hoy en día eso es mucho más evidente; pero hace unos años no era tan claro y apenas empezaba a insinuarse, así como los vacíos que dejó el debilitamiento del movimiento social de las comunidades eclesiales de base y grupos cristianos vinculados a la teología de la liberación. Eso me llevó a pensar un poco en la constitución subjetiva: ¿qué es lo que marca la constitución subjetiva favorable a la transformación social?, ¿cómo se da la confluencia entre los compromisos eclesiales y políticos?, ¿qué es lo que pasa cuando el compromiso político viene animado subjetivamente por un componente eclesial? y, también, ¿cuál ha sido la trayectoria de los movimientos y procesos organizativos vinculados a la teología de la liberación en Colombia? Y el componente educativo fue central en todos estos procesos. Por eso mi tesis doctoral está centrada

especialmente en ver cómo fueron las prácticas pedagógicas de colectivos de trabajo barrial juvenil, que estuvieron motivados y alimentados por la teología de la liberación, y cómo esas prácticas pedagógicas, en esos colectivos que hacían trabajo comunitario barrial y que pertenecían a un movimiento social eclesial crítico, constituyeron subjetividades emancipadoras.

Eso fue lo que nucleó el interés, y creo que en el ejercicio de la docencia en el Departamento en Trabajo Social algo que empezó a conectar con los distintos procesos de formación de posgrado y con la labor docente que venía desarrollando, tenía que ver con la pregunta por cómo, en la labor del trabajador o la trabajadora social, hacemos más visible el componente pedagógico, pregunta que nos ayuda muchísimo a cualificar la intervención e investigación que hacemos. Es un componente que incorporamos sin darnos cuenta en la formación profesional y resulta ser muy útil al desarrollo de lo que hacemos y que, si lo lográramos visibilizar un poco más, tendría mayor potencialidad y contundencia.

La academia nos da la posibilidad de pensar reflexivamente lo que se ha hecho e identificar en ello algunas claves teóricas, porque también es donde uno se da cuenta de cómo las categorías teóricas se construyen con base en la dinámica social y la vida misma. Ahí es donde aparece la teoría, y con la reflexión que se hace sobre esos procesos van emergiendo aportes teóricos y también metodológicos que vienen de tu práctica profesional.

El asunto educativo me ha rondado desde siempre y ha venido ganando concreción en la medida en que se ha podido pensar colectivamente las implicaciones de la dimensión pedagógica en el quehacer profesional, pero también en la medida en que se puede analizar y visibilizar de qué manera está presente la dimensión educativa y pedagógica en los procesos de organización y movilización social. Es algo en lo que la EP ha venido trabajando desde hace rato, uno de los núcleos que le da origen; pensar que lo educativo no está constreñido solo a las instituciones escolares, a la escuela o a sus distintas expresiones, sino que está también presente en la acción organizativa y de movilización social.

CC: Si la apuesta es por lo subjetivo, si tiene una relevancia también en tu quehacer y en tu trayectoria, ¿cuál es la relación entre esa dimensión pedagógica y ese plano subjetivo

y cómo comprendes ya particularmente, desde tu experiencia, lo pedagógico y lo educativo en el quehacer del Trabajo Social?

PS: Empiezo por el asunto subjetivo en su relación con lo pedagógico, porque es otra constante en mi trabajo. Hay una pregunta que me ronda y que es necesario responder colectivamente, porque es fundamental para intentar salir de los tiempos oscuros que vive nuestro país: ¿cómo constituir nuevas subjetividades capaces de decirle no al capitalismo exacerbado y a la guerra? Necesitamos procesos de transformación social impulsados por generaciones completas, varias generaciones, además. Dicen los teóricos de la paz que este emprendimiento social compromete por lo menos a tres o cuatro generaciones. Estamos hablando de unos sesenta años, casi lo que llevamos en conflicto.

Estamos en tiempos de trabajo sobre la paz; necesitamos trabajar alrededor de la paz. Y hay que creer en la fuerza de la juventud, porque este momento del curso de vida, que asociamos al ser joven, tiene una enorme capacidad de creación, a la que hay que darle mucho más vuelo y más autonomía. El papel de las universidades y de las instituciones educativas a otros niveles es fundamental, porque las/os jóvenes empiezan a expresarse vitalmente en esas instituciones.

Entonces ¿qué es lo que puede hacer la universidad en particular, y la universidad pública más específicamente hablando, para contribuir a la transformación de la sociedad hacia unos escenarios que sean de mayor dignidad humana y de mayor justicia social? Escenarios donde la forma de relacionarnos cambie y nos permita el respeto de la diversidad, la solidaridad, la cooperación, todas esas cosas que a veces algunos dicen que son un ideal, porque socialmente no existen. ¿Cómo hacemos eso?, ¿cómo logramos ese tipo de relacionamientos?

Y la pregunta no es metodológica, sino ontológica, porque hay que transformar al ser humano en su profundidad para poder lograr eso que necesitamos. La sociedad en la que vivimos (patriarcal, capitalista, excluyente) constituye subjetividades que algunos han calificado con distinto tipo de adjetivos: subjetividades capitalísticas (producción subjetiva en serie), subjetividades que se acomodan, subjetividades que no se mueven. Son formas subjetivas que se cristalizan: así como se aprendieron a hacer las cosas, así se siguen haciendo; crío a mis hijos como a mí me criaron, me relaciono tal como veo la relación en mi familia.

Si la sociedad actual produce este tipo de subjetividades, ¿cómo podemos contrarrestarlo y producir subjetividades que sean de otro orden, que controviertan, que expresen el pensamiento crítico y lo desarrollen ampliamente, que se constituyan desde la autonomía y, por ende, desde la capacidad de creación que necesitamos para poder de verdad impulsar la transformación? Imaginar lo que no existe es clave, porque, si no somos capaces de imaginar lo que no existe, no hay creación. Reactivar el deseo de participación, la motivación y el deseo de participar, de encontrarme con el otro, de encontrarme con la otra, de tejer relaciones. ¿Cómo hacemos eso? Y la pregunta es una pregunta por las subjetividades.

Creo que eso hay que pensarlo a fondo y por eso el interés último en el que vengo trabajando alrededor de la constitución subjetiva, y la educación ahí tiene un papel fundamental. La reflexión pedagógica tiene un papel fundamental, porque los procesos educativos tienen que permitirnos –así estemos trabajando del lado de instituciones formales– leer muy bien en las personas que están llegando a la formación. Leer en las personas, como dice Paulo Freire, implica identificar y comprender su contexto, de dónde vienen, con qué carencias, pero, sobre todo, con qué potencialidades, y contribuir al desarrollo de sus capacidades.

Ninguna persona empieza un proceso educativo en el mismo lugar de la otra. Cuando nosotros/as en la academia consideramos que el grupo de estudiantes con el que trabajamos va a lograr las mismas cosas y de la misma manera, estamos reduciendo el proceso educativo. Esto marca en parte mi distancia con las lógicas actuales de la acreditación y de los resultados de aprendizaje que estandarizan el alcance del proceso educativo, cuando este es singular. Tú tienes, como docente, que poder leer en el/la estudiante que, si tiene treinta o veinte años, es una labor mucho más fácil que si son sesenta o cien, pero tienes que lograr leer en el/la estudiante que tienes al frente en dónde está, en dónde empieza su proceso de trabajo contigo y cómo llevarlo a elevar sus capacidades de manera general.

Ahí se develan unas preguntas pedagógicas que tienen que ver con cuál es el propósito de este proceso de aprendizaje. A veces se habla de cuál es el énfasis del proceso de enseñanza; otras perspectivas pedagógicas dicen cuál es el énfasis del proceso de enseñanza/aprendizaje en la interacción; o cuál es el énfasis del proceso de aprendizaje para la acción. Siguiendo la lógica de la pedagogía popular, queremos que los

aprendizajes se conviertan en acciones concretas, con efecto práctico. En las universidades, en particular, ese tipo de reflexión hay que hacerla. ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan?, ¿qué contexto traen?, ¿qué potencialidades tienen?, ¿cuáles son sus zonas grises personales y profesionalmente dónde están sus vacíos?, ¿cómo llevarlos a que ellos mismos y ellas mismas vayan cualificándose y avanzando y cómo van ganando en motivación, interés, capacidad de acción, en valores y principios? Aquí estoy como citando también los componentes de la constitución subjetiva.

Mi interés por lo subjetivo tiene que ver con esas preguntas que cada vez me inquietan más cuando encontramos generaciones hiperconectadas hacia afuera, con unas soledades y desequilibrios enormes, y con mayor incapacidad para la relación directa, para leer el contexto y, a veces, con algunos niveles de arrogancia que no permiten una relación humilde con el saber y el conocimiento, una relación humilde con el otro y la otra, una relación humilde con los procesos sociales. Necesitamos pensar un poco más sobre la transformación social actualmente.

Visibilizamos la dimensión pedagógica del Trabajo Social cuando intentamos responder a la angustia profesional que aparece cuando quienes se están formando, o son ya profesionales jóvenes, comienzan sus primeros contactos con la población. En la práctica académica o en un ejercicio dentro de una asignatura o en las primeras experiencias profesionales, enfrentar un grupo y desarrollar una actividad con niños, niñas, jóvenes, mujeres adultas lleva a pensar: caramba, ¿cómo le hablo a este grupo sobre este tema?, ¿qué metodología será la más adecuada?, ¿qué actividades propongo y con qué tipo de técnicas? Aparecen una serie de preguntas que son pedagógicas, que llevan a buscar herramientas operativas, para enfrentar asertivamente la situación. Que las personas convocadas la pasen bien, valoren que la actividad estuvo bien desarrollada, que el o la profesional se sienta satisfecha/o y que ellas aprendan algo útil para transformar sus vidas cotidianas y el contexto en el que viven.

Generar la seguridad necesaria para enfrentar con idoneidad este tipo de escenarios es un propósito que interpela la labor docente que realizamos y el acompañamiento que hacemos a procesos de práctica académica o dentro de asignaturas. Identificar de qué manera en la construcción de un proceso social, como profesional, puedo metodológicamente trabajar herramientas que no se queden solamente en esa perspectiva operativa, sino que permitan que profesionalmente, juntando varias de esas herramientas,

pueda garantizar que hay un avance conectado de tipo procesual, gradual, que fortalezca a las personas participantes y que las lleve a un lugar distinto del que estaban cuando comenzaron el trabajo, en el tema que sea, en el proceso que sea, en el acompañamiento que sea. Ahí es donde aparecen con más visibilidad las implicaciones de la dimensión pedagógica del Trabajo Social: en el propósito de transformación multidimensional del ejercicio profesional.

Yo estoy intentando ponerlo en una doble dimensión: en el de la labor pedagógica que nosotras desarrollamos, cómo conducir al estudiante que se está formando al descubrimiento de herramientas que le sirvan para solucionar la angustia puntual de estar frente a grupo, frente a una comunidad puntual, pero también cómo desarrollar un pensamiento analítico y reflexivo que sea capaz de ver esas herramientas solamente como lo que son: instrumentos de apoyo a un proceso mayor que gradualmente debo aprender a orientar, a desarrollar, dándoles una participación importante a las personas con las que yo estoy trabajando, porque, si no, terminamos en escenarios y procesos de transformación que son impuestos por el profesional que orienta y determina hacia dónde llegar, y no frente al desarrollo legítimo de transformaciones en las que las propias personas van determinando cómo hacen, de qué manera y hacia dónde conduce todo.

En el ejercicio profesional del trabajador o trabajadora social esa dimensión pedagógica tiene un papel muy importante, porque es la que nos permite el desarrollo de unas formas de pensamiento analítico, que habilitan la lectura del contexto en el cual están las personas con las que estoy interactuando, del proceso de trabajo que se lleva con el grupo y al que queremos llegar y generar espacios intencionados, en donde las personas se problematizan y se conflictúan respecto de aquello que estamos trabajando; así sea los procesos de crianza, así sea la organización comunal, así sea el fortalecimiento de una organización o movimiento o el diseño de lineamientos de política pública.

La superación de la pregunta inicial por el cómo –nivel operativo– es la que va permitiendo también que encontremos la complejidad de pensarnos lo pedagógico en nuestra función profesional. La dimensión pedagógica aparece con mucha fuerza en el Trabajo Social, porque somos una profesión que está anclada al compromiso con la transformación de situaciones muy diversas y la superación de problemáticas sociales, que no se superan por la intervención del profesional, sino, más bien, por la cualificación de la propia comprensión y acción de las personas, los grupos, las comunidades y las

familias. Por supuesto, el/la profesional aporta su saber y orienta y conecta y gestiona y remite, pero también de lo que se trata es de que las personas, los colectivos, las organizaciones, puedan pensarse a sí mismas, a sí mismos, e identificar las acciones transformadoras que tienen que emprender. El profesional se convierte en un facilitador de ese proceso.

Comprendo la dimensión pedagógica del Trabajo Social vinculada a esa lectura de la transformación paulatina que queremos impulsar con las personas, grupos, familias, comunidades con las cuales interactuamos, y a la ganancia de capacidades de reflexión y autorreflexión acerca del contexto de las personas involucradas y de mi propia acción profesional. La dimensión pedagógica es muy problemática, porque está referida a preguntas que hay que estar respondiendo todo el tiempo y que se materializan en la construcción metodológica. Entonces, si le damos el suficiente peso a la reflexión sobre la dimensión pedagógica de nuestro quehacer profesional, la construcción de metodologías y herramientas va a ser muy fácil para cualquier profesional, porque va a saber que no tiene que andar buscando técnicas para replicar, sino que las puede construir. Que lo ideal es que las construya, que las proponga, y eso es una enorme ganancia, porque, además, permite que en el trabajo mismo que hace, por ejemplo con organizaciones o con comunidades, pueda llevar a las personas que ejercen el liderazgo social, la dirigencia social, al descubrimiento también de las capacidades que tienen para crear. Porque esto mismo, las preguntas por el cómo –cómo hago yo esta actividad– también a veces las enfrenta la dirigencia social, y las personas se sienten incapaces, porque consideran que, si no han pasado por un estudio formal, si no han ido a la universidad, si no han terminado el bachillerato, nunca van a poder idearse una metodología. Resulta que es todo lo contrario: son las personas las que más capacidad tendrían para diseños de este tipo, porque conocen con mayor profundidad a las personas y las comunidades con las que se quiere trabajar.

Si lográramos identificar todo el aporte que hace el reconocimiento de la dimensión pedagógica a nuestro quehacer profesional creo que tendríamos un mejor desempeño como facilitadores/as de procesos de distinto tipo. Podríamos convertirnos en reproductoras/es de una lógica de pensamiento y acción que es muy necesaria para lograr la transformación social que se necesita en este momento en este país.

CC: Ampliar la perspectiva del lugar que tiene la dimensión pedagógica para el Trabajo Social nos conecta con la dimensión ético-política del quehacer profesional. Creo que ya has dado algunos elementos que son clave en esa dimensión pedagógica, relacionados con los procesos situados, procesos creativos, y con la capacidad reflexiva del profesional frente a la realidad a la que se enfrenta y en la cual está inmerso. Pensando en estos elementos, ¿cuáles son las perspectivas éticas y políticas que se articulan con el quehacer pedagógico del Trabajo Social?

PS: Pues para hacer esta reflexión yo me sitúo en el campo de actuación de la educación popular, donde efectivamente los componentes ético y político van de la mano en las acciones educativas, porque cuando nos pensamos los procesos educativos y cuando pensamos en clave pedagógica, estamos reconociendo que existen relaciones de poder que están presentes en el proceso educativo y en la acción pedagógica. Y esas relaciones de poder van marcando las dicotomías de hay que intentar extirpar, para poder lograr, por un lado, procesos educativos un poco más respetuosos y, también, procesos de transformación de mayor profundidad. Entonces, creo que hay un componente ético que se transforma en un componente político cuando reconocemos la multiplicidad de formas de construcción de saber y conocimiento que están presentes en la interacción social.

Hay un elemento que tiene que ver con el reconocimiento de las distintas formas de construcción de saber y conocimiento que las profesionales debemos identificar. Normalmente en el ejercicio profesional enfrentamos la idea de que, como profesionales, primero, debemos tener todas las respuestas porque para eso fuimos formados, y segundo, tenemos las herramientas que da el haber pasado por un proceso de formación profesional. Hay un lugar de autoridad y ese lugar de autoridad se ejerce a veces en una relación de poder que implica subordinación de las personas con las que voy a trabajar, porque Yo soy el profesional. Entonces hay un elemento ético que tiene que ver con el respeto, pero también con la posibilidad de reconocer que la construcción de conocimiento también se da con la experiencia y es posible dialogar con esas otras formas de construcción de conocimiento que están presentes en las comunidades, en las personas con las cuales interactuamos, y que nos da una posibilidad de interlocución a otro nivel. La relación profesional es una relación que debemos construir en la interacción. A veces, cuando teóricamente centramos nuestra reflexión disciplinar y también la profesional en los procesos de intervención, la categoría de intervención no nos permite una lectura en contexto de los elementos de interacción que debemos generar en el actuar profesional.

Alguna vez con colegas del departamento [de Trabajo Social] discutimos sobre la categoría de intervención, sabiendo que es una categoría fundamental para el Trabajo Social en la consolidación disciplinar, pero también identificando que la interacción social que generamos en nuestro quehacer profesional es la que nos marca una posibilidad de mayor efectividad en la acción que desarrollamos como profesionales. Entonces, hay un primer elemento que tiene que ver con un compromiso de las/los trabajadoras/as sociales con el respeto al otro/a, con la lectura integral del lugar del/la otro/a, de sus potencialidades, de sus conocimientos y de lo que puede aportar a un proceso de interacción profesional. Estoy diciéndolo parada en el campo de lo comunitario; lógicamente, si estamos situados en una acción institucional, esto que estoy planteando pasa por otros filtros, porque sabemos que la acción profesional también está situada de cara a desarrollo de políticas públicas, en donde estas consideraciones y la forma como nos relacionamos con las personas con las que intervenimos en el ámbito institucional pasa por otros filtros y tiene otros componentes. Pero, aun así, en el trato con las personas con las que interactuamos debe haber un reconocimiento y un respeto de su saber, de su experiencia y de la posibilidad, sobre todo, de pensarse avanzar hacia otros lugares: qué es lo que las personas tienen que transformar para volver a tener la custodia de su hijo, qué es lo que las personas tienen que transformar en sí mismas para enfrentar formas de violencia que las están afectando. Los cambios no vienen impuestos a las personas, sino que los cambios los detonan las personas mismas, con unos apoyos, por supuesto, institucionales y sociales que los profesionales podemos garantizar, pero tiene que haber una posibilidad, una interlocución en igualdad de condición, con una humildad en la posibilidad de la oferta y del aporte de un saber y un conocimiento que puede orientar, pero que no determina el lugar hacia donde la persona o el colectivo tiene que llegar. Y creo que ahí hay unos elementos que tienen que ver con la capacidad de decisión, la autonomía y la libertad de las personas con las que trabajamos.

Cada vez toma más fuerza la perspectiva religiosa, en general, en distintas dinámicas sociales. Hoy en día se habla de dios en muchos lugares, y en la formación profesional aparecen cada vez más opciones religiosas que acompañan la formación profesional. A veces esas opciones religiosas para el/la profesional en ejercicio se convierten en un filtro. Entonces, cuando estamos frente a un compromiso ético con el respeto por la libertad y la autonomía de las personas con las que trabajamos, las opciones personales, incluso las de orden religioso, son opciones que no pueden convertirse en filtros.

El respeto profesional por esa autonomía y esa libre determinación tiene que operar por encima de compromisos existenciales fuertes del profesional. En el ejercicio profesional el respeto a la autonomía y a la decisión libre de las otras personas no puede pasar por una orientación profesional filtrada por opciones que pueden nublar el ejercicio profesional libre y pleno, ni conllevar orientaciones ineficaces o inadecuadas para las personas con las cuales estamos trabajando. Ese es un elemento que hay que tener en cuenta y lo mismo la posibilidad de construir colectivamente escenarios y propuestas e iniciativas que metodológicamente puedan tener un desarrollo concreto en el proceso en el cual estemos vinculados/as. Esa capacidad de creación, de construcción con otros y otras es parte de los criterios que deberían orientar nuestra práctica y nuestra acción profesional en este terreno de lo ético.

CC: Creo que faltaría precisar un poco cómo está tan ligado lo pedagógico a lo político, cuál es la relación entre pedagogía y política, una relación que, como tú señalabas, surge obviamente de los postulados de la educación popular. ¿Cómo entender ese plano político, si lo ético va por el lugar que nos acabas de plantear?

PS: Solamente añadiría un referente ético que tiene que ver con motivar las relaciones basadas en la solidaridad. El asunto de la solidaridad es un referente ético fundamental para la acción del Trabajo Social y mucho más en sociedades tan altamente individualizadas como estas en las que vivimos. Hay que comprender la solidaridad como un valor que se moviliza y debe construirse en los distintos escenarios y formas del relacionamiento social. Creo que ese es un referente importante, e incluso también aplica para la propia acción de trabajadores sociales cuando intentan coordinar su quehacer o para las prácticas interdisciplinarias, y no solamente para lo que queremos gestar o desarrollar con las comunidades o con organizaciones.

Hay un asunto que define, desde mi perspectiva, esta dimensión política y este componente político de la acción del Trabajo Social, y es que la transformación social está en el centro de la acción profesional, pero es una transformación multinivel, que debe ser pensada en múltiples niveles. Cuando hablamos de la transformación social en nuestros campos de acción profesional, estamos a veces enfocados o en trabajo con personas, y la transformación es del sujeto, hombre o mujer, o en colectivos, que pueden ser grupos familiares –las familias como un campo de acción–, pero también organizaciones, procesos comunitarios en donde la transformación tiene que estar

presente, no solo en la dimensión colectiva, sino en lo personal, en el rol que se está desempeñando en estos campos. Y hay unos niveles que son de mayor generalidad en la transformación, que tienen que ver con las organizaciones mismas, sus procesos y sus relacionamientos con otros, o con la transformación de la sociedad en su conjunto, la transformación de sus relacionamientos políticos, la transformación de las construcciones que nacen de la acción institucional a través políticas públicas, la transformación de los procesos educativos.

Así que el componente político de la acción profesional está enfocado en la lectura de la transformación, viendo de qué tipo de transformación estamos hablando, qué dimensiones y qué tipo de sociedad están implicadas y cómo aportamos profesionalmente a que eso sea posible de una manera no estandarizada, sino, todo lo contrario, a partir del reconocimiento de la más amplia diversidad cultural y social que pueda ser posible y en un movimiento permanente. Porque la historia es dinámica, porque hay cambios epocales que hay que ir reconociendo y porque la práctica misma del Trabajo Social tiene que irse ajustando a esos contextos. La intervención profesional que estamos intentando fortalecer ahora no es la misma que teníamos cuando fuimos formadas veinte años atrás o la que tuvieron nuestras antecesoras en el ejercicio de la profesión. Entonces, la práctica profesional también va cambiando y reciclándose, pero el elemento de la transformación social está ahí como eje. Lo mismo que el elemento de la ruptura de las relaciones de poder en clave del fortalecimiento y favorecimiento de sectores de población excluidos socialmente, afectados por todas las formas de opresión social y sin posibilidad de desarrollo integral para sus vidas ni para sus proyectos y formas de existencia. Creo que ese es un núcleo que está definiendo lo político.

Entonces, al preguntarse cómo se junta la dimensión política con la dimensión pedagógica, en sí, la EP lo muestra con mucha claridad. Cuando decimos que los aprendizajes que se derivan de un proceso educativo son aprendizajes que tienen que llevarse a la acción concreta, ahí lo que estamos diciendo es que, si el proceso que estamos intentando impulsar o acompañar tiene que ver con la transformación de situaciones de indignidad, el aprendizaje se dará en la medida en que operemos de verdad empezando la transformación. Y ahí hay a veces unas formas, digamos, casi invisibles de lectura de cómo se va dando la transformación en el día a día y en la vida cotidiana de las organizaciones y de las comunidades. Lecturas que los profesionales de nuestro campo disciplinar profesional podemos ubicar muy bien y que podemos hacerles ver y ubicar

visualmente con mayor claridad a las organizaciones o comunidades con las que venimos trabajando, porque, en últimas, se trata de un proyecto de transformación, basado no solamente en el trabajo por un futuro deseado, que no existe, sino en el compromiso concreto de construirlo día a día. De ese modo, si estoy trabajando con una organización de mujeres que quiere enfrentar formas de violencia contra las mujeres de su comunidad y neutralizarlas de alguna manera, el aprendizaje en concreto se dará en la medida en que las acciones para neutralizar esas formas de agresión se vayan dando, se vayan materializando y vayan teniendo éxito. Es en la práctica concreta en la que se va mostrando que hay un aprendizaje.

Así que, si el aprendizaje es para la acción transformadora y el compromiso político es para la transformación social, es en ese horizonte de transformación donde se junta la dimensión pedagógica con la política. Y los componentes éticos vienen a ser orientadores de la acción profesional, en el desarrollo de eso que queremos construir como horizonte de transformación; ahí es donde se entroncan un poco esas dos dimensiones. Por ello, yo creo que en la formación profesional deberíamos insistir un poco más en el campo problemático, con preguntas que corresponden a la dimensión pedagógica del quehacer del Trabajo Social, que se pueden hacer más visibles y mucho más evidentes. Incluso estas se pueden incorporar con mayor claridad a la práctica que queremos que desarrollen las y los profesionales que se están formando en nuestra unidad académica o en las unidades académicas de Trabajo Social, que están enfrentando escenarios de acción cada vez más complejos y responden a muy distintas y múltiples formas de violencias y también a los efectos que ha dejado el conflicto armado en nuestro país, que no son menores.

Los desafíos son enormes y la formación debe permitir que el/la profesional interiorice la lógica que orienta el proceso de transformación, donde sea que estén, y ahí no hay formas estándar, no hay técnicas, no hay metodologías que puedan ser aplicadas a todos los lugares, sino que necesitamos construirlas en la seguridad que da el comprender cómo aportamos profesionalmente a los procesos de transformación, cuál es su lógica y cómo la pensamos. Creo que, si ganamos esos elementos en la formación profesional y los ponemos un poco más visibles en las asignaturas –que tienen que ver con esa lógica de pensamiento asociada a la transformación social–, será mucho más fácil que los y las estudiantes se los vayan apropiando hasta que sean el sello distintivo de quienes se forman en Trabajo Social.

Y hay aún una herramienta más que ganar, en el dominio metodológico y se relaciona con la angustia que encontramos siempre en las y los estudiantes cuando nos consultan: “¿cómo hago yo este proceso profe?, ¿cómo trato yo este tema?, ¿cómo desarrollo este proyecto?, lo cual nos lleva exclusivamente a la reflexión técnica instrumental, pero no necesariamente implica considerar que tenemos herramientas para construir un proceso que va mostrando, poco a poco, los avances concretos hacia un escenario de transformación social. No es la parte operativa metodológica la que resulta fundamental cuando nos pensamos la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Es más el ganar la comprensión de un proceso y la posibilidad de construir, a partir de esa comprensión, las herramientas y el andamiaje metodológico con los que puedo trabajar en distintos lugares y con distintos sectores de población.

CC: Patricia, hace un momento tú decías que, si el Trabajo Social reconoce la importancia que tiene esta dimensión pedagógica, seguramente se fortalecerá, y yo quisiera preguntarte por los retos. ¿Qué necesitamos, en este caso, como Departamento de Trabajo Social –pensando también en lo que viene en materia de renovación curricular y demás–, para que lo pedagógico logre ser más visible y se incorpore con mayor fuerza en la formación, en la investigación y en la extensión?

PS: En términos de la docencia, a nivel de la educación superior, a veces no tenemos los suficientes espacios para discutir sobre los referentes pedagógicos que estamos incorporando e implementando en la formación profesional. Ha habido un debate sobre los perfiles de las y los docentes que formamos profesionales, y el debate tiene que ver con si se necesita la formación en pedagogía o no, o si el dominio de un campo de saber particular te da la posibilidad de ser un/a buen/a docente o de desarrollarte con idoneidad en el cargo de docente en el ámbito universitario, que es en el que estamos circunscritas.

Yo creo que hay una serie de asuntos que valdría la pena debatir con mayor profundidad, que están vinculados con la manera como desarrollamos la práctica educativa. El hecho educativo tiene unas condiciones que lo hacen ser tal, y se supone que parte de unos contenidos y que desarrolla una persona que tiene idoneidad y experiencia en formación para hacerlo; se supone que hay unas maneras de desarrollar esos contenidos; se supone que hay una forma de evaluarlas; se supone que hay una gradualidad en el desarrollo, tanto de los contenidos como de la evaluación; se supone que hay un ambiente pedagógico creado para que ese proceso pedagógico se dé, y en la educación formal eso es muy

evidente. Pero a veces poco hablamos, en el desarrollo de la docencia en educación superior, sobre esos componentes y cómo los estamos comprendiendo y cómo los estamos desarrollando.

Ahí hay un primer elemento que vale la pena visibilizar y es que necesitamos discutir lo que implica formar profesional en Trabajo Social, específicamente para este país en el que estamos, en este momento histórico. Y ese es un debate que pasa no tanto por pensarnos solo en la disciplina y desde la disciplina, sino por pensar el aporte de la disciplina al país. Creo que ese es un nivel de análisis que pedagógicamente no tenemos desarrollado. Siento que es un vacío también en las unidades académicas de Trabajo Social. Pensarnos desde la disciplina del Trabajo Social y desde el campo profesional de acción del Trabajo Social qué debemos aportarle al país y cómo eso se revierte en la revisión de los currículos, en la revisión de los procesos pedagógicos, en la revisión de las metodologías, en la revisión de los/as autores y autoras que estamos usando en la bibliografía de nuestros cursos, en el tipo de espacios de formación que ideamos para las asignaturas.

Es un poco triste escuchar a estudiantes que llegan a últimos niveles de formación y no han tenido ninguna aproximación práctica. En nuestro caso, llegan a la práctica académica el último año de su formación y no han estado parados nunca frente a un grupo, no han tenido nunca un ejercicio de aproximación concreto a una organización, a un proceso. Es triste y es una pérdida para el proceso de formación profesional, porque la interacción permanente con la dinámica social de frente es la que nos permite también ir haciendo el proceso de formación profesional. No podemos formar profesionales en las aulas, para luego enviarlos a una realidad con la que nunca han interactuado previamente. El proceso de formación debería ser lo contrario, debería tener esa posibilidad de interacción.

Yo aquí estoy generalizando, pensando en algunos escenarios de formación que conozco. Sé que no todas las unidades académicas de Trabajo Social operan de la misma manera en sus currículos en cuanto a esto último que señalo. Creo que del lado de la docencia hay unos elementos que vale la pena debatir más, pero también esto último que estoy planteando me da la posibilidad de enfatizar en que, en el ejercicio docente y en la labor de formación de profesionales, tiene que haber una formación práctica mucho más transversal en los currículos. Es un poco lo que quería complementar con lo que planteé haciendo hace un minuto.

El Trabajo Social, como otras profesiones en otros campos disciplinares, es una profesión que tiene que ir formando en el hacer, no solamente en el abordaje teórico desde perspectivas formales/tradicionales, sino en el hacer. ¿Cómo encuentran las y los estudiantes una categoría teórica en la dinámica social? Esa categoría salió de la dinámica social. ¿Cómo la reconoce el o la estudiante, cuando está ante la dinámica social?, ¿cómo son capaces de leer, con humildad, lo que está sucediendo en la dinámica social? No con la prepotencia de considerar que todo lo sabe y que todo lo puede explicar, sino también reconociendo que hay situaciones de alta complejidad en donde no es tan fácil comprender qué es lo que pasa, o no es tan fácil identificar las categorías teóricas que aparecen allí, o no es tan fácil leer las dinámicas comunitarias o las dinámicas organizativas.

Entonces, así como debemos tener más discusión sobre los elementos que caracterizan la formación que estamos impartiendo en clave de los referentes pedagógicos, también tenemos que incorporar una formación práctica mucho más transversal a los currículos, dando la posibilidad de que las y los estudiantes se interroguen sobre lo que están viendo en la realidad concreta con la que están interactuando y de que las clases y el contenido de las asignaturas que ven tengan sentido para ellos y ellas, tengan utilidad práctica, que las puedan ir asociando. Creo que eso es muy importante, pero eso implica la ampliación de la noción de la práctica académica o de la ubicación de la práctica académica.

Hay algunos currículos que tienen una práctica transversal y los estudiantes van pasando por distintos tipos de experiencias y de modalidades. En otras unidades académicas la práctica académica está concentrada en la parte final del currículo. Habría que ver eso cómo se puede transversalizar. Y hay que pensar seriamente cuáles son las apuestas pedagógicas que están detrás de los procesos de acreditación de la calidad de la educación. Ese es un tema de debate, en nuestra unidad académica en particular, y es un tema de debate en general. Creo que es desafortunado que no se debata con más fuerza: debería ser un tema de mucha mayor discusión. Mucho más en este contexto donde nos estamos planteando, con el nuevo gobierno, nuevamente la discusión sobre la reforma a la Ley 30 y el pensarnos la educación como un derecho fundamental, las implicaciones que tiene normativamente desarrollar la educación como un derecho fundamental. Y esto cómo se liga y cómo se problematiza de cara a los modelos globales de educación y a lo que está pensado como calidad de educación, que es ya un modelo global.

Algunos de los requerimientos para pensarnos la estructura curricular no permiten que el proceso pedagógico se desarrolle con el nivel de particularización que se necesita. Eso hay que pensarlo, eso hay que incorporarlo. Creo que habría también que introducir en ese eje de docencia unos escenarios de formación, en donde los y las estudiantes tengan que construir por sí mismos análisis, pensamiento y debate. Ahí entro al tema de las tecnologías de la información y la comunicación y los desarrollos de las distintas formas de inteligencia artificial, con las que hoy en día las y los jóvenes están interactuando de una forma más directa, casi que cotidiana, y que están llevando a un empobrecimiento del pensamiento. Es un empobrecimiento de la capacidad de análisis y de reflexión propia, y necesitamos que esta capacidad se promueva en los procesos de formación profesional, mucho más en profesiones como la nuestra, que tienen tanta responsabilidad en el ejercicio profesional, en el ejercicio laboral. Es muy importante el fortalecimiento de las capacidades de reflexión y análisis de las y los estudiantes.

“Hacer gimnasia mental”, decía una colega que ya no nos acompaña en nuestra unidad académica. Es el desarrollo de las capacidades de pensamiento propio y de pensamiento crítico. Y eso se desarrolla con la discusión y en la conversación en espacios intencionados de aprendizaje; eso en la docencia es muy importante y visibilizaría mucho la dimensión pedagógica de nuestro quehacer profesional, porque nos permitiría identificar con mayor claridad cuáles son las implicaciones que tiene nuestro hacer profesional. Y es posible si, frente a ejercicios concretos, frente a dilemas éticos, frente a casos concretos, frente a comunidades que visitemos en sus procesos concretos, desarrollamos escenarios de análisis, de discusión, de conversación, de elaboración, en donde cada estudiante pueda sustentar su punto de vista, interactuar con otros puntos de vista, rebatir, repensar. Esos escenarios los podemos tomar después para visibilizar un poco de lo que se trata nuestro ejercicio profesional, en términos de esta dimensión pedagógica.

En términos de la investigación, creo que nuestra profesión tiene una enorme potencialidad, de cara al reconocimiento de la dimensión pedagógica vinculada al Trabajo Social, porque nosotros adelantamos procesos de investigación e intervención que están articulados. Para nosotros la investigación es investigación/intervención; es muy difícil escindir los dos procesos, porque, aunque tú estés enfrentando un proceso eminentemente interventivo, ahí hay un componente investigativo en el quehacer. Tú no puedes llegar a una comunidad, a una organización a trabajar, a una institución, si tú no haces un rápido

estudio e identificas un poco cómo están las situaciones. Tienes que hacer una lectura de contexto.

Esa lectura de contexto, de menor o mayor profundidad, es ya un ejercicio de aproximación investigativa. Y, por otro lado, el desarrollo de la capacidad autorreflexiva sobre lo que hacemos es lo que nos permite también construir conocimiento, no solo para nuestra disciplina, sino que también para los procesos sociales que acompañamos. Entonces, teniendo eso como precedente, cuando nos pensamos la dimensión pedagógica en el desarrollo de procesos de investigación de lo que estamos hablando es de visibilizar un poco esas lógicas nuevas de construcción de conocimiento y de lectura y análisis de la realidad que acontecen en un contexto histórico concreto y de hacerlo colectivamente con otros y otras profesionales o con colectivos organizados. Y eso tiene mucha potencia, porque podemos contribuir a la reproducción de procesos de formación para la investigación social que vayan rompiendo esa dicotomía entre el investigador – normalmente puesto en masculino, además– que domina las herramientas para la investigación, y los grupos, sectores poblacionales, comunidades y demás liderazgos sociales que supuestamente jamás podrán llegar a hacer investigación social.

Los ejercicios que hacemos cotidianamente en los trabajos que emprendemos con organizaciones y con comunidades van mostrando que sí es posible formar para la investigación social a personas que no han pasado por los procesos de educación formal, porque, en últimas, la lógica de la investigación social es una lógica en donde predomina la curiosidad epistemológica, y esa curiosidad está presente en cualquier persona y hay que contribuir, digamos, a que aflore, a que se fortalezca y a que se profundice, de modo que podamos de verdad, en las investigaciones que desarrollamos, mover las lógicas de construcción de conocimiento tradicional hacia otros lugares, en donde los sectores de población excluidos de esta posibilidad de investigar para su propio beneficio puedan fortalecerse en las capacidades para hacerlo.

Creo que profesionalmente podemos contribuir mucho en este tema, en la formación que podemos hacer con comunidades, organizaciones, grupos, colectivos, y en el desarrollo mismo de procesos de investigación que no solo den voz a quienes no la tienen, sino que verdaderamente contribuyan a que sean aquellos que no tienen voz los que en verdad desarrollen un proceso de investigación y ganen herramientas para moverse con solidez

en interlocuciones con instituciones, con otras organizaciones, y en el fortalecimiento de la mirada de lo que ocurre con su vida cotidiana y con las relaciones de las que son parte.

Creo que ahí Trabajo Social puede contribuir mucho, pero necesitamos ganar también mucho rigor, porque esto pareciera fácil de llevar a cabo, y no: hay que desarrollar también unas herramientas que lo permitan, hay que pensarse metodológicamente estrategias que permitan hacerlo con éxito, favoreciendo siempre esa construcción particular de formas de hacer y de investigar que dependan de los contextos culturales y de los sectores de población con los cuales estamos trabajando.

CC: *Siento que ahí hay una pista formativa concreta, que aplica para las diferentes asignaturas, y remite a la manera como fortalecemos esa capacidad reflexiva, en doble vía: la capacidad reflexiva del/la estudiante, pero también la capacidad reflexiva del maestro y de la maestra. Allí hay un camino importante para recorrer, porque partimos, muchas veces, de que ya la tenemos, pero esa capacidad reflexiva se forma e implica mirarse, mirar las propias prácticas.*

PS: Tú me preguntabas ahorita por los retos, ¿no? y, de cara a esto último que estás diciendo, yo creo que hay un reto muy grande, porque yo siento que hay mucha arrogancia. En general en la academia hay mucha arrogancia y en el ejercicio de la labor docente hay mucha arrogancia. Y ya Freire y otros teóricos de la educación popular lo enunciaron todo el tiempo. La arrogancia no permite la transformación, la arrogancia no nos deja ver. Se precisa, más bien, de la humildad y el reconocimiento que necesitamos del otro y de la otra, para poder avanzar, y es lo que nos permite de verdad lograr transformaciones. Las transformaciones no se logran en lo individual, y yo creo que ahí hay un reto enorme.

En Trabajo Social –que es una profesión que está tan enraizada en las dinámicas sociales, en las vidas de las instituciones, de las organizaciones, las comunidades–, hay que salvaguardarse de la arrogancia y hay que desarrollar esa capacidad autocrítica, tan difícil de lograr. Es muy difícil mirarnos en lo que hacemos e identificar aquello que necesitamos transformar, y es muy difícil pensar por uno mismo. Yo creo que hoy en día es mucho más difícil, porque estamos muy permeados tecnológicamente y la capacidad de la autorreflexión se desarrolla en la calma y en el silencio y, a veces, en la escucha, pero tampoco escuchamos. Creo que estamos perdiendo las capacidades básicas humanas; hay unas capacidades básicas humanas que están extinguiéndose. Nada más pensemos en la

conexión mano-cerebro, ya no escribimos los textos manualmente. Eso ya nos genera unas conexiones neuronales distintas, pero estamos perdiendo capacidades básicas. La capacidad básica de comunicarnos con otros y otras, de querer estar con otros y otras, de querer interactuar. Hoy en día las y los jóvenes cada vez están un poco más ensimismados, y también a veces en la academia estamos mucho más concentrados en nuestras experiencias y reflexiones y soledades. Creo que hay unos retos grandísimos para enfrentar, para poder, incluso, avanzar en la visibilización de estas dimensiones que son tan problematizadoras. Una dimensión pedagógica es muy problematizadora, cuando la visibilizamos de cara al ejercicio profesional.

CC: Y problematiza, porque empieza interpelando el mismo rol del maestro y la maestra en el escenario. Entonces, ahí tenemos un camino importante por recorrer en los debates que daremos también como departamento acerca de la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Siento que la entendemos de diferentes maneras, porque también aquí influye un poco la corriente pedagógica o las corrientes pedagógicas que fundamentan nuestro quehacer, y hay diferentes perspectivas. La idea es que puedan integrarse estas perspectivas múltiples y que tengamos unos mínimos comunes a propósito de lo que se busca en la formación de Trabajo Social. Sean bienvenidas todas las perspectivas, siempre y cuando tengamos un horizonte común.

Maira Contreras: *Patricia recoge un poco las reflexiones sobre el papel docente y sobre la manera como asumimos el proceso pedagógico. Estas se pueden ir convirtiendo en preguntas centrales del trabajo que se viene haciendo y que, de una u otra forma, desocultan la dimensión pedagógica, para empezar a visibilizarla y entender que nos toca a todas, pero no nos toca porque sí, sino porque se tiene que reflexionar. Gracias, Patricia.*

CC: Sí, Patricia, queremos agradecerte por el tiempo y por tus aportes a la comprensión de la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Mil gracias.



Fotografía de la profesora Claudia Patricia Sierra Pardo. Fuente: <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/docentes/claudia-patricia-sierra-pardo/perfil>