

Una trayectoria de vida que nutre la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Entrevista a la profesora Claudia Bermúdez

[289]

CLARA CASTRO (CC) y MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS (MC): *para esta entrega sobre lecturas pedagógicas del Trabajo Social queremos reconocer la trayectoria de personas como usted, profesora Claudia, que han realizado aportes a la configuración de esta dimensión pedagógica del Trabajo Social, como apuesta reflexiva, como posibilidad de construcción de conocimiento y, bueno, obviamente, con una relación directa con el plano ético y político del quehacer del Trabajo Social. Entonces, esa es la intencionalidad de esta conversación y quisiéramos que nos contara un poco sobre su trayectoria, sobre su experiencia como trabajadora social y docente, para hacer un encuadre de su perfil y de la experiencia en este campo educativo.*

Claudia Bermúdez (CB): Lo de mi trayectoria profesional en Trabajo Social y en los procesos comunitarios viene de atrás, de las vivencias del barrio. Yo me vinculé desde muy niña a este tipo de procesos, ligados al trabajo de la iglesia católica y la teología de la liberación. Esa influencia incluso la hemos identificado en algunas investigaciones que hemos realizado con organizaciones comunitarias en Cali, pues muchos de quienes hoy lideran procesos, en organizaciones no gubernamentales o procesos populares, tienen la huella de su paso por los trabajos con y desde la iglesia. Eso influye mucho en las opciones de vida, la elección profesional y las apuestas.

A mi barrio, un barrio popular de Cali, llegaron varios colectivos de religiosas promoviendo procesos, como la infancia misionera, el grupo infantil y el grupo de música. Yo me vinculé tempranamente a esos procesos y luego empecé con jóvenes y, específicamente, [me vinculé] al comité de derechos humanos. Luego de varios años, reflexiono y me pregunto, ¿por qué estas religiosas crearon un comité de derechos humanos en el barrio? Me parecieron pioneras y avanzadas de su tiempo. Claro, eran religiosas que no usaban hábito, que concebían la vida de

[290]

comunidad no de manera aislada, sino integrada a la dinámica barrial y comunitaria. Entonces, luego yo voy generando esas comprensiones de las apuestas de la teología de la liberación. Y yo siento que eso influye de manera directa en la elección de la carrera. En ese momento, siendo coordinadora del grupo juvenil, me acerqué mucho al tema educativo, en principio, como de las [trabajadoras] técnicas, pero también las monjitas se preocupaban mucho, por [hacer] que las que ya íbamos creciendo también nos fuéramos capacitando en ciertas cosas.

Yo elijo el Trabajo Social y en mi formación conozco a Paulo Freire, digamos el texto inicial de *Pedagogía de lo oprimido*, y luego, en mi trayectoria formativa, elijo trabajar los asuntos comunitarios, la vida comunitaria. De hecho, seguí vinculada a los procesos del barrio, que es un barrio popular. Y allí siempre vinculé en mi hacer ese tema de lo educativo. Yo sentía que nosotros hacíamos educación, una educación por fuera de las aulas. Una educación popular, si se quiere. Y cuando tuve la posibilidad de buscar el posgrado, curiosamente en la universidad en ese momento del nuevo siglo, a principios de los 2000, había muy pocas maestrías en Colombia.

Yo quería hacer una especialización en Educación Popular, pero en la Universidad del Valle solo había maestría en Educación Popular. Entonces decidí hacerla. Allí se afianza mucho más esa reflexión pedagógica, porque la orientación –[dado que] yo venía de la Facultad de Humanidades y la maestría la impartía el Instituto de Educación y Pedagogía, hoy Facultad de Educación de la Universidad del Valle– se enfocaba en esa dimensión pedagógica en los procesos populares y comunitarios, y a mí me pareció que era muy potente esa reflexión pensada para el Trabajo Social. De hecho, en la Facultad de Educación tienen dos carreras de pregrado: que son la Licenciatura en Educación Popular y el Profesional en Recreación. Y la carrera del profesional en Recreación tiene una fuerte influencia de la profesora Guillermina Mesa, [quien] ha hecho un trabajo, una trayectoria, muy fuerte en pensarse esas dos carreras desde el punto de vista pedagógico. Por eso hacen parte de la Facultad de Educación.

Entonces, yo siento que recibí toda esa influencia: hice parte del grupo de educación popular, me vinculé con una metasistematización,

que fue importante, porque casi siempre se dice: “bueno, para generalizar hay que crear, sistematizar”. Allí tuve esa posibilidad y, de hecho, mi carrera como docente la inicio en la Facultad de Educación. Luego vino la trayectoria profesional, en el ámbito comunitario y de las ONG. No estuve en el sector público, sino en el ámbito de las ONG por mucho tiempo, alrededor de unos 15 años. Luego llego a ser docente de la Universidad del Valle, al Instituto de Educación y Pedagogía, en la carrera de Licenciatura en Educación Popular. Y, como diría Paulo Freire, la mejor manera de aprender es ser maestro. Entonces, orientar algunas asignaturas me obligaba a estudiar todo el enfoque pedagógico y ubicar eso pedagógico por fuera de lo escolar, porque yo fui profesora en el programa de Recreación y en la Licenciatura de Educación Popular.

[291]

En ese acercamiento a lo pedagógico, impartí una asignatura que se llamaba Pedagogía y Recreación, una asignatura que se llamaba Introducción a la Educación Popular, otra asignatura que se llamaba Pedagogía y Educación Popular. Entonces, siento que allí se marcó mucho esa motivación y esa reflexión pedagógica en procesos por fuera del aula, y aunque yo no estaba vinculada a la Escuela de Trabajo Social, nunca la abandoné. Y cuando llegué como docente contratista y luego como docente nombrada, me pidieron que realizara una propuesta de asignatura. Allí vi la oportunidad de crear el curso que se llamó Trabajo Social y Educación Popular, que todavía existe. Ese ha sido uno de mis aportes al programa en la Universidad del Valle. Pensar en esa asignatura me obligó a pensar más reflexivamente el tema pedagógico en nuestro ejercicio.

Y ahora que estamos en proceso de modificación curricular, dimos todo el debate –porque esa asignatura en la actualidad es electiva– para que nos pensáramos el Trabajo Social en su dimensión pedagógica y que ya no sea una electiva, sino que haga parte de la estructura curricular. Lo que argumentamos es que, si bien en nuestros procesos formativos se ha incorporado teoría sociológica, teoría psicológica, y vemos antropología, historia, economía, tenemos poca formación en lo pedagógico. O sea, en los currículos, cuando vemos lo pedagógico, aparece como electivas, bajo la figura de Pedagogía Social o la misma Educación Popular, pero no como centro y eje formativo. Y ese es un logro del ac-

tual proceso de reforma. Aunque las llamamos Pedagogías para la Intervención Social, para pensarnos tanto escenarios por fuera de aula como dentro de ella, porque la educación popular como que te ubica en la reflexión pedagógica por fuera [de la academia], aunque también hay experiencias de educación popular desde lo escolar. Entonces, las llamamos Pedagogías para la Intervención Social, para pensar tanto lo escolar como lo no escolar.

CC: Profesora Claudia, ¿cómo se comprende esta dimensión pedagógica del Trabajo Social, teniendo en cuenta estos contextos en los que usted ha logrado desenvolverse en el ámbito comunitario, en el trabajo docente y con las ONG?

CB: Pues yo creería que esa dimensión pedagógica tiene varias aristas. En uno de los artículos que escribí hace algunos años señalaba que, en la formación de profesionales de Trabajo Social, debemos tener elementos en pedagogía, como lo señalé antes, y ello tiene una justificación en la historia del Trabajo Social, pues cuando indagamos un poco en los paradigmas pedagógicos observamos que en el europeo la educación por fuera de lo escolar hace énfasis en lo que se conoce como pedagogía social y sus relaciones: educación social y la animación sociocultural –esto último es lo que en América Latina conocemos como educación para el tiempo libre o recreación (en algunos países)–, pero ese ámbito ha sido desarrollado principalmente en marcos institucionales.

La pregunta por la diferencia entre la pedagogía social y la educación popular se la hice en una oportunidad a la profesora Lola Cendales y, a pesar de que Alfredo Ghiso, en uno de sus escritos, plantea que la educación popular es una pedagogía social latinoamericana, la profesora Cendales ve dos asuntos distintos. Quizás plantear la educación popular como un modo de pedagogía social podría darle un estatus; sin embargo, si vamos a los orígenes, es fácil advertir que en la historia de la pedagogía social alemana hay una apuesta más institucionalizada, es decir, se desarrolla en el marco del Estado de bienestar europeo, en donde hay unas instituciones encargadas de atender “lo social”. Lo interesante es que, al rastrear esa línea histórica, uno se va encontrando con que la pedagogía social alemana estuvo entroncada con el Trabajo

Social alemán en sus orígenes. Y en España se empieza a hablar de lo que se llama educación social.

Entonces, un primer elemento [a tener en cuenta] yo creo que es esa formación. O sea, formarnos en el campo de lo pedagógico, que implica también conocer los debates de la escuela, los debates escolares, y en eso me parece importante. Lo que pasa es que la pedagogía se parece mucho al Trabajo Social en que no es una ciencia específicamente, pues también se alimenta y se nutre de los distintos marcos teóricos de las otras disciplinas. Entonces, en ese nutrirse, aparece lo metodológico, que tiene más que ver con lo didáctico, con temas operativos. Y eso pasa mucho en los procesos comunitarios y también [se puede hallar] en algunos profesionales que siempre están detrás del método.

[293]

En Trabajo Social está mucho esa tendencia a equiparar intervención social y método. Entonces, muchos profesionales buscan elementos de lo técnico, y ello se ve reflejado en la existencia de muchos manuales hechos para trabajadores sociales, bien sea por otros profesionales –por ejemplo, es famoso Ezequiel Ander-Egg, como sociólogo, publicando materiales y documentos para trabajadores sociales– o por las agencias de las Naciones Unidas, o por muchas instituciones del nivel nacional, como [el Instituto Colombiano de] Bienestar Familiar, que tiene manuales de visita domiciliaria o para otra actividades.

Algunos de esos manuales también son realizados por trabajadores sociales. A mi modo de ver, la existencia de los manuales genera confusiones, porque reduce el ejercicio a una mera aplicación técnica. Ahora bien, ello no significa que esté en contra de los manuales. De hecho, a principios del año 2000 Bienestar Familiar publicó un material realizado por Germán Mariño denominado *Aprender a enseñar* y ese documento es bastante interesante en su forma y contenido. Allí el autor lo que hace es recopilar una fundamentación pedagógica, aunque no habla de manera directa de lo pedagógico, pero sí de –cuando yo estoy frente a unos otros– qué es lo que busco, cuál es la intencionalidad, y luego desemboca en una propuesta metodológica. Que es una propuesta también en línea freireana. Lo que hace Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* es dejar abierta una posibilidad metodológica, o sea, una ruta metodológica que, incluso para mí, también es de sistematización, es

una sistematización en proceso; pero esta es una interpretación que yo hago en este momento. Así que deberíamos justamente dejar de vernos en lo metodológico o reducir lo pedagógico a lo metodológico, y explorar estas otras dimensiones, sobre todo preguntándonos cuál es la intencionalidad y qué es lo que buscamos.

[294]

CC: *La conexión con la intencionalidad nos brinda una panorámica diferente, para no caer en reduccionismos, en esa comprensión pedagógica del Trabajo Social. Y me surge entonces allí otra pregunta: si lo pedagógico está más ligado a la intencionalidad, ¿cómo contribuye esta dimensión pedagógica a los procesos de intervención y de investigación que se gestan en el quehacer del Trabajo Social?*

CB: Yo pienso que la educación, en términos generales, es una forma de intervención. Entonces la educación es un modo de intervención y es un modo de intervención que de alguna manera quiere afectar la subjetividad del otro. Y en la historia del Trabajo Social, cuando vemos este trabajo de las pioneras, cuando vemos este trabajo de las organizaciones de la caridad –y yo creo también que la historia no se reduce a esto–, importa mirar cómo se daba ese trabajo allí, y tener en cuenta lo que hacía incluso la misma Jane Addams o Mary Richmond en la visita domiciliaria, que era tratar de convencer al otro de algo. O sea, había una intencionalidad allí, y para mí ahí hay una labor pedagógica que está atravesada por la palabra. E incluso me parece que a veces se reduce a lo racional, donde yo supongo que, si hago un taller sobre un tema, entonces ya la gente va a hacerlo [es decir, a implementar lo que se trabaja] o a pensar que, como yo hice un taller sobre reciclaje, es suficiente. A veces les pasa a los maestros, que se sorprenden, porque asumen que ya se ha visto algún tema, pero las y los estudiantes se comportan como si lo estuvieran viendo por primera vez.

Entonces, en todo ello hay una comprensión de la educación como modo de intervención, y es un modo de intervención que aspira a afectar o influir –como se habla ahorita– en la subjetividad del otro. Entonces, cuando vemos todo ese recorrido de trabajo con los empobrecidos –en ese momento llamado trabajo con los pobres, con los que trabajaban–,

la intención de las pioneras era un poco modificar esa subjetividad. Todo el trabajo de Octavia Hill está muy encaminado –y eso lo tomó Mary Richmond– a la formación del carácter. Entonces, [la intención] es la formación del carácter de los pobres, que además es un principio cristiano. Entonces, se ve que la formación del carácter de los pobres es ese trabajo de vigilancia que hacían ellas. Incluso hay un trabajo de una socióloga que se llama Viviana Zelizer, argentina, que habla sobre el significado social del dinero, y ella hace un trabajo de sociología histórica donde retoma muchos de los informes de trabajadoras sociales de los Estados Unidos [fruto] de esas visitas a “los pobres”. Cuando nosotras vamos y hacemos talleres, capacitaciones, o como las queramos llamar, también buscamos afectar esas subjetividades. Lo que pasa es que nosotras tenemos también una competencia muy grande en lo social: por parte del político, que tiene un punto de vista y, además, está legislando; del religioso, llámese cura, llámese pastor, llámese religiosa, está opinando; y usualmente muchos de los profesionales del Trabajo Social estamos mediados por esas dimensiones. Por ejemplo, al trabajador social que tiene una formación cristiana frecuentemente le cuesta aceptar la diversidad. Así nosotros pensemos que el Trabajo Social ha sido diverso, ha sido plural, los principios cristianos se van imponiendo allí.

[295]

Al respecto, digamos que es un modo de afectar la subjetividad, y yo creo que debemos tener claro que, cuando nosotros nos relacionamos con un otro, estamos intentando mediar y de alguna manera tenemos una intención que debemos hacer explícita. Entonces, si asumimos la intervención social a la luz de esa dimensión pedagógica y como un modo de hacer educación –lo que también señaló Paulo Freire en un congreso de Trabajo Social, cuando decía: “para mí los trabajadores sociales son educadores”–, si asumimos ese lugar en el mundo, para decirlo en palabras de Freire, pues tendríamos que preguntarnos, cuando estamos frente a un otro, qué es lo que buscamos, pero, además, quién es ese otro que llega, que tampoco es esa tabula rasa, y con qué recursos llega.

CC: *Esa intención de afectar la subjetividad del otro también me hace pensar en la responsabilidad que existe en esa afectación. ¿Cómo se relaciona la propia responsabilidad de los y las*

trabajadoras sociales en contextos específicos y con sujetos concretos? Porque quizá esta posibilidad de reflexión nos conecte con esa dimensión ético-política, también presente en el plano pedagógico e investigativo de nuestro quehacer profesional.

[296]

MC: Me parece muy interesante plantear el significado de la educación como intervención. La invito a profundizar más en ello. ¿Qué significa encontrarnos todos los días con un grupo de personas con las que nosotros, de una u otra manera, intervenimos? O sea, ¿cuáles deberían ser los llamados centrales de nuestra práctica educativa universitaria?

CB: Sí, yo lo he pensado mucho, porque algunos profesionales de Trabajo Social se inclinan a veces por el activismo social y ven con desprecio a la academia; y nos pasa a veces con estudiantes que van a prácticas con organizaciones comunitarias: “Ah, no, es que ustedes son la academia y la academia es muy ciega”. Entonces se nos acusa de que, por ser académicos, estamos aislados del mundo, pero [hay que preguntarse] quiénes llegan a estudiar Trabajo Social. Y nos hemos encontrado que la historia del Trabajo Social en Colombia siempre nos dice que María Carulla era una señora casada con un médico y que [como ella] “llegaban señoras adineradas a estudiar Trabajo Social”, pues era una profesión eminentemente femenina; y era como el enlace de las señoras ricas para relacionarse con las mujeres pobres. Pero una relectura, que incluso también ha hecho el feminismo, es que “todas las mujeres ricas no se acercaban a las mujeres pobres”; o sea, estas mujeres tenían una sensibilidad que las hacía, por lo menos, ir al barrio popular y acercarse a mundos distintos de los propios. Sin embargo, esa matriz ha cambiado. ¿Ahora quiénes llegan a estudiar Trabajo Social?

No sé si ustedes han hecho el ejercicio. En la Universidad del Valle, nuestros estudiantes son mayoritariamente de estrato uno, dos, tres, y por ahí alguien de estrato cinco, nadie de estrato seis. Y miren que esa es una pregunta de investigación: ¿qué ha pasado en la historia del Trabajo Social que arrancó de ser [propio] de las señoras, digamos, adineradas y ahora, quizá, el quiebre pudo estar en la

reconceptualización. ¿Qué ha pasado?, ¿eso qué significa? Además, nos ha pasado a nosotros –no sé si ustedes lo ven allá en la [Universidad] Nacional– que los cupos por excepción (por indígena, afro, desplazamiento, LGBT) se han ampliado y muchos de estos cupos de excepción llegan a Trabajo Social, por alguna razón. Esto nos ha cambiado el panorama. Entonces, ¿qué significa? Que nosotros –a propósito de quiénes llegan a estudiar– enfrentamos el sufrimiento humano también en la academia; o sea, no es que estemos aislados del mundo, nuestros estudiantes enfrentan ciertas situaciones. Vienen de ser desplazados y, con el proceso de paz, muchos han venido del conflicto armado y optan por estudiar Trabajo Social.

[297]

Entonces, en este momento yo creo que el desafío para la formación en Trabajo Social es bastante grande, ¡y pensar que la academia está de espaldas a la realidad!, pues es algo que depende de cómo se oriente, porque definitivamente, si tenemos presente la diversidad, eso a nosotros ya nos desafía. Y esta es una primera reflexión. Yo no veo a la academia como un lugar cómodo, y no sé de dónde se forma la idea de que, por ser académicos, estamos en una zona de confort y de comodidad y que entonces no salimos al mundo, cuando el mundo lo vivimos allí [en la academia] y [cuando igualmente] hacemos parte de la universidad pública. Pero incluso también pasa en las mismas universidades privadas, que han enfrentado otro tipo de situaciones. Ello no significa que nuestro ejercicio se limite al aula. Significa que, aun dentro del aula, hay posibilidades de intervención.

Entonces, se puede pensar que nosotros estamos, de alguna manera, haciendo un modo de intervención en nuestras aulas. El desafío ya tiene que ver con la estructura curricular; nosotros en el proceso de reforma, por ejemplo, dijimos: “bueno, si tenemos estudiantes que vienen con trayectorias organizativas, por qué no podemos validarles algo de esa trayectoria como parte de sus créditos”. Bueno, dos créditos es poquito, comparado con su trayectoria, pero de alguna manera es empezar a reconocer eso: el trabajo de quienes van llegando a nuestro ejercicio.

Como Paulo Freire decía, aunque fue malinterpretado en algún momento, cuando hablaba de la contradicción entre educador-educando: “Pero es que yo nunca he dicho que nosotros debemos partir de cero; no-

[298]

sotros como educadores tenemos también que dar un lineamiento y una dirección. Lo importante es tener claro que también hay una apertura para los otros”. Y eso también lo vivimos en los procesos comunitarios.

Hace algún tiempo a mí me llamó mucho la atención –cuando se empezó a hablar de lo participativo también en relación con las políticas sociales– que yo llegaba a una organización, a una junta de acción comunal y una señora me decía: “mire, lo que pasa es que a nosotros antes llegaban y nos traían los proyectos y nos decían, ‘esto es lo que vamos a ejecutar, en este periodo de tiempo’ y nosotros lo que tenemos que hacer es veeduría ciudadana. Ahorita nos están empezando a pedir proyectos y nosotros no tenemos ni idea de eso. No sabemos cómo hacer lo que la institucionalidad nos está pidiendo”. Es decir que venimos de procesos en donde no hay una tradición participativa.

Pensar que lo participativo es un punto de partida, para mí, es un error, cuando no tenemos tradición participativa. Por eso digo que lo participativo, dependiendo de una lectura de contexto, es un punto de llegada, más no un punto de partida, y es lo que Freire nos invita a entender: ¿cuál es el contexto del que provienen nuestros estudiantes? En ese punto yo sí siento que nosotros no estamos alejados de la realidad.

Me pasó mucho en el 2019, cuando fui a Ecuador, invitada a una Escuela de Trabajo Social. Estábamos hablando de la educación popular y una colega ecuatoriana me decía: “mire, como que Ud. me reactiva cosas que yo trabajaba cuando era estudiante y que abandoné”. Porque en esto también aparecen las modas, ¿no?, las modas temáticas: ¿qué es lo que está de moda?, ¿cuál es la última técnica? Deme esto. Y es que perdemos de vista, sobre todo, una trayectoria latinoamericana que se ha venido fomentando y que tiene que ver con ese vínculo entre lo teórico y lo práctico. Al respecto, en Trabajo Social en la posreconceptualización se abordó mucho ese texto de Donald Schön,¹ que yo no lo he abandonado: el de *El profesional reflexivo*; sin embargo, ya la reflexión se ha ampliado, y no es solo Donald Schön, pues también hay otros que nos han permitido pensar en la práctica como fuente de conocimiento.

1 Alude puntualmente a la obra de D. A. Schön: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

Pero, bueno, ese texto clásico de Donald Schön para mí es muy potente, porque nos invita a incorporar en nuestro ejercicio profesional el ejercicio de la escritura, pero [él alude a] nuestra escritura propia, porque, de otro modo, cuando estamos ejerciendo la escritura se nos reduce a escribir informes y los informes es lo que la institución nos pide, muchas veces como requisito para presentar la cuenta de cobro. Entonces ese ejercicio de escritura resulta siendo muy instrumentalizado y quizá no tan reflexivo. Sería muy importante que nosotros promoviéramos – yo por lo menos lo hago – reflexionar sobre nuestro quehacer como un ejercicio incorporado. Incluso yo digo que la sistematización de experiencias que hace parte de nuestra apuesta investigativa en Trabajo Social debería ser un saber que todo trabajador social debe tener; o sea que todo trabajador social debería saber sistematizar. No solamente por la articulación de intervención-investigación, sino por la historia misma. A mí me sorprendió ver que en muchos documentos, escritos por trabajadores sociales en la reconceptualización, se nos decía que la sistematización de experiencia provenía de la educación popular. Hay muchos documentos de trabajadoras sociales que dicen eso, y esto cambió cuando Óscar Jara en su tesis doctoral afirmó que la sistematización surgió del Trabajo Social.

[299]

Entonces, fíjense que se va perdiendo ese lineamiento, esa historia. Ahí me surgió por lo menos una pregunta, que es en la que yo estoy trabajando, acerca de cómo sistematizaban las pioneras. Y me he encontrado cosas bastante interesantes –y esto lo amarró a la investigación–. Por ejemplo, hay un texto de Octavia Hill donde ella justifica por qué hay una gente a la que se le debe pagar y otra gente que debe ser voluntaria en el trabajo de la caridad; que ese es otro tema que está vinculado con nuestro trabajo: el trabajo de profesionales de Trabajo Social. Pero ella dice “yo creo que hay una gente que debe ser voluntaria y hay otra gente a la que se le debe pagar, y a la gente que se le debe pagar le debemos pedir tareas concretas y una de esas tareas es sistematizar”. Eso también nos lleva a esa ambigüedad del Trabajo Social, a ese debate interno que propuso el feminismo cuando se les cuestionaba a las mujeres que hacían trabajo de caridad acerca de por qué tendrían que recibir pago por un trabajo de amar al prójimo. Y Mary Richmond, en

[300]

un debate con Jane Addams, quien critica la famosa visita domiciliaria, esta dice que la visita domiciliaria es como decir adiós; palabras más, palabras menos, dice que es como ir a buscar el chisme y entonces “salgo y me voy y yo no hago nada”. Por eso ella hace la propuesta del trabajo en los barrios. Y Mary Richmond le contesta a Jane Addams en una ponencia, cuando les pregunta a las visitadoras “a usted para qué le sirvió la visita domiciliaria” y empieza a mirar los registros, habla con los beneficiarios y luego, en respuesta a Addams, le muestra que la visita domiciliaria es muy importante.

Al respecto, lo que yo noto es que en nuestro ejercicio, históricamente, aunque no le hemos llamado así, hay una apuesta por reconocer las prácticas como una fuente de conocimiento, y, en esa medida, ha habido una articulación entre intervención e investigación, que la estamos retomando ahora, aunque ello no quiere decir que hasta ahora hablemos de esto, sino que hace parte de esa historia. De ahí la pregunta que estoy trabajando ahorita acerca de cómo sistematizaban nuestras pioneras. Claro, no era como las propuestas de sistematización que se han desarrollado en América Latina, pero sí estaba la idea de sistematizar y de que allí había una fuente de conocimiento, la intención de construir conocimiento, que se vinculó con la investigación.

CC: *Teniendo en cuenta el contexto que nos plantea, ¿cuál es el desafío, en ese rol docente, en un contexto particular, marcado aún por la violencia y por la guerra, para poder pensar en los retos que tiene enfrentarnos al sufrimiento emocional, a las características actuales de los estudiantes de Trabajo Social en nuestros territorios, e ir configurando algunas posibilidades y alternativas, que deberían también ser contempladas en ese quehacer docente?*

CB: Por un lado, estamos experimentando como universidades públicas y privadas, pero también vemos la emergencia de programas de Trabajo Social en el país y que han surgido muchísimas universidades que tienen unas apuestas específicas. Eso lo presentaba la profe Paula Vargas, de la Universidad de Antioquia, con un análisis muy interesante de cómo muchas de las universidades que en este momento en Colom-

bia tienen Trabajo Social son católicas, y por eso ella se preguntaba si estamos volviendo a los orígenes de la profesión, ligada a la caridad, y cómo está influyendo eso en la formación en el panorama nacional. Y estas universidades son privadas, pero no necesariamente de élite, sino que trabajan al margen, y están en el Chocó, en La Guajira, y tienen una apuesta por el trabajo comunitario, porque llegan allí líderes a formarse como profesionales del Trabajo Social. Entonces, fíjate que yo siento que está cambiando mucho la dinámica del Trabajo Social en el país. En clave de pregunta, ¿qué tanto puede influir que muchas de las universidades que tienen Trabajo Social sean católicas? Porque, además, ustedes saben que estas universidades, independientemente de las carreras que impartan, tienen una cátedra que alude a donde pertenecen. Por otro lado, ¿quiénes están llegando a estudiar Trabajo Social, en el panorama general?

[301]

En lo particular, yo creo que uno de los desafíos –para responder a tu pregunta–, para mí, que he estado investigando en el tema, es que deberíamos explorar algunos asuntos biográficos, pero en clave de lo que implica la investigación biográfica o los relatos de vida, y eso implica, no solamente para el docente, saber quién llega y también una reflexión del que llega a estudiar Trabajo Social, que se cuestiona: “por qué llegué aquí y cuál es mi apuesta cuando estoy allá?, reconociendo toda esa trayectoria. Y hablo de perspectiva biográfica es por lo que implica una biografía, en un contexto específico. Por ejemplo, con todo esto del proceso de paz, reconocer que buena parte de los colombianos somos hijos del desplazamiento, que eso hace parte de estas últimas generaciones, como algo que hemos hecho consciente o, por lo menos, que tenemos en frente, que es visible y que nos hace irnos para nuestras casas y decir: “¡Ay, sí! Mi abuela [también fue desplazada]”. Siempre en la historia de un colombiano está la historia de una finca que tenía el abuelo y que era grandísima y estaba por allá y nosotras no pudimos disfrutar, porque estamos acá en la ciudad.

Así que, por un lado, ese desafío biográfico no todas las veces es fácil de analizar. Como les digo, yo lo he intentado explorar, pero lo biográfico implica hurgar la vida propia y también hay que darle un manejo. Eso lo hemos trabajado con una profesora de acá [en Cali] y lo que in-

[302]

tentamos hacer es que el referente no siempre tiene que ser la biografía mía, porque, si mi biografía me implica, digamos, me toca fibras, también yo puedo contar a través de un otro, construir un personaje, mirar un otro, pero siempre en relación con el contexto. Por eso, para mí lo biográfico implica esa relación de mi mundo interno con el contexto y, en esa medida, las preguntas que yo tengo que hacerme cuando estoy con el otro exigen que sepa qué es lo que estoy buscando, en clave de la malla curricular.

Lo otro es reconocer quiénes llegan a estudiar Trabajo Social, no solamente viendo por qué y de dónde llegan, sino también qué es lo que esperan. Porque, por ejemplo, nosotros también hemos tenido estudiantes o cohortes de estudiantes que no quieren saber nada de lo comunitario. Recuerdo una cohorte particular que me llamó mucho la atención, porque el 70% eran del oriente de Cali, de sectores populares, de sectores empobrecidos, bastante difíciles, y nos encontramos con que el 70% venían del oriente y no querían saber nada del oriente, porque había en ellos la aspiración por el ascenso social –es la interpretación que yo hago–. Así, lo que esperan de estudiar Trabajo Social lo expresaban diciendo:], “yo quiero irme para instituciones, conocer otras realidades”. Y yo creo que también tendríamos que tener la disposición para entender eso. A mí me parece que, en parte, esos desafíos tienen que ver con lo biográfico y exigen leer la realidad de quienes llegan. Algo que tenemos acá, respecto de la relación en investigación-intervención, es que estamos siempre pensando que en nuestro ejercicio hay producción de conocimiento, hay potencial de producción de conocimiento, porque, si no se reflexiona, pues no hay construcción de conocimiento.

CC: El segundo elemento, para pensar en clave de retos, está relacionado con ese mínimo de participación que hemos evidenciado en el trabajo con diferentes grupos sociales y el miedo existente a la participación, al liderazgo o al mismo trabajo comunitario. ¿Cómo podemos vincular esa dimensión pedagógica a estos imaginarios que se van tejiendo en la sociedad?, ¿qué implica que en algunos contextos latinoamericanos no se pueda nombrar la educación popular o los derechos humanos por el riesgo que acarrea?

CB: Efectivamente, el tema ha sido apropiado por distintos sectores, porque muchos se reconocen en lo popular. El maestro Enrique Dus-sel trabaja mucho esa idea del pueblo y de lo popular, fundamentándose también en la filosofía de Ernesto Laclau y, en concreto, en la filosofía de la liberación. ¿Cómo hemos entendido lo popular en América Latina, [una categoría] que hace parte de esos conceptos polisémicos, aunque, al final, todos creemos que estamos hablando de lo mismo y capaz que estamos hablando de cosas distintas? No creo que la alternativa sea cambiarle el nombre, como mecanismo para salirle al paso a una tensión particular. Ya desde el punto de vista de cómo lo vamos a encarar, como yo les decía, nosotros decidimos hablar de pedagogías para la intervención, pero más que por un asunto de estigmas, es más por un tema de ampliación y de reconocer lo escolar y lo no escolar. Y ahí va el tema de la educación popular.

En Colombia, yo siento que esos temores están muy arraigados, aunque también tenemos procesos de resistencia y, como hablan algunos profes, de reexistencia, que nos alimentan mucho, para justamente enfrentar el miedo, y no quiere decir que quienes opten por lo popular o por lo comunitario no tengan miedo, sino que tienen una reflexión sobre el miedo distinta. Lo que pasa es que el lugar de nuestros estudiantes es diferente, ya que algunos muchas veces quizá no han enfrentado directamente el conflicto.

En una anécdota que me comentaba una colega acerca de un trabajo que estaban haciendo con población en situación de desplazamiento forzado, un trabajo con niñas, le preguntaron a una niña qué opinaba del desplazamiento y la niña contestó: “yo no soy desplazada, la que es desplazada es mi mamá”. ¿Sí me entiendes? Siento que esos procesos de desarraigo también nos han afectado, al punto que no creemos que estamos afectados. Y yo creo que el momento en el que estamos viviendo como colombianos nos obliga a conocer un poco de esa historia. Por eso, a mí me parece importante ese trabajo que parte de lo biográfico. No porque sea mi historia aislada, sino porque es mi historia en un contexto, inscrita en una tradición. Y reconocer, por ejemplo, que somos resultado de ese conflicto y que de alguna manera nuestros abuelos tuvieron miedo, lo enfrentaron, fueron desaparecidos o no, nos puede

ayudar a identificar ese tema, digamos, del miedo, como algo que está presente, pero del que no nos podemos desligar.

[304]

CC: Profesora Claudia, en varios de sus escritos usted afirma que lo pedagógico en la intervención está invisibilizado. ¿Cómo hacer visible esta dimensión pedagógica en la formación en Trabajo Social?

CB: Bueno, de alguna manera lo hemos venido abordando, para que haga parte del currículo. Sin embargo, y también debe ser parte de los debates académicos, porque hay profes que no logran entenderlo y piensan que no es necesario y es algo que está allí y nos atraviesa. Señalan que no es necesario hablar de ello, porque puede generar confusiones. Un profesor decía “no nos confundamos, porque nosotros no formamos maestros”, y yo planteaba: “no, profe, es que hablar de la dimensión pedagógica no significa que vamos a formar maestros”. Y a veces también sacamos esa reflexión del ámbito del Trabajo Social, porque el debate no solamente se da en el Trabajo Social, sino en otros escenarios. Cuando presenté la reforma en la Facultad de Humanidades, donde ellos tienen varias licenciaturas: en historia, literatura, geografía, me preguntaban: “¿pero cómo así que ustedes van a ver pedagogía?”.

Por tanto, es algo que no se logra comprender, en dos frentes: como reflexión ligada a una asignatura y, a la vez, a esa historia y a ese trabajo de las pioneras. Yo le preguntaba a Bibiana Travi –hurgando–: “de ese trabajo que ha hecho con las pioneras, ¿cómo ha visto lo pedagógico?”. Y aunque ella no tiene una reflexión [puntual] al respecto, sí me señalaba: “mire que fulanita de tal fue amiga de María Montessori”. Por ejemplo, Mary Richmond conoció el trabajo de John Dewey, un pedagogo, y bebió de sus reflexiones, y eso fue moldeando un poco la apuesta que ella iba incorporando. Así que, si hacemos el ejercicio de mirar en la historia del Trabajo Social para ver cómo ha estado integrado lo pedagógico, yo creo que no hay discusión. Como pasa con la sistematización. Si nos preguntamos cómo sistematizaban las pioneras, vamos a encontrar ese asunto.

Por ejemplo, el maestro Enrique Dussel toca el asunto desde la filosofía de la liberación. Digamos que en un debate por fuera del Trabajo Social, pero él dice que nosotros hablamos de una dimensión social,

económica, política, pero hay otras dos que hacen parte de la comprensión de la sociedad, que son la erótica y la pedagógica. Entonces él dice que la dimensión erótica tiene que ver con las relaciones de género y la instalación del patriarcado, porque eso también configura la sociedad. Y asimismo pasa con la pedagógica. Y mira que eso también lo rastrea Michel Foucault en su trabajo genealógico, en referencia a cuando se fue conformando el Estado liberal, de modo que él habla de procesos pedagógicos dentro de la casa, en el hogar. Y el mismo Bourdieu tiene textos sobre la escuela. Cuando habla de la práctica como fuente de conocimiento, él dice que hay una acción pedagógica anónima que opera en nuestra vida cotidiana, y pone el ejemplo sencillo, que también lo toma Norbert Elías, de los modales en la mesa. Cuando uno es niño el papá le dice: “vea, el tenedor se coge así”, y buena parte de esa acción pedagógica anónima es parte de lo que uno ve en las personas. O sea, no hay alguien que te diga: “mira, tienes que hacerlo de esta manera” o te lo dice, pero no te lo reitera.

Amarrarse los zapatos: hay una instrucción de cómo amarrar los zapatos y uno insiste e insiste, hasta que ya el niño o la niña lo incorpora. Ahora se habla en las redes sociales de la influencia o el contagio. Esa metáfora de algo que se vuelve viral me parece potente para mostrar lo pedagógico. ¿Qué es la viralización? Es una acción pedagógica anónima que ocurre simplemente porque interactuamos. Entonces, yo llego a un contexto distinto y miro aquí qué se hace. Si yo me voy para La Guajira, la gente toma el bus en determinados lugares y al mediodía se hace la siesta. Entonces, uno entra a comprender, y ahí hay un proceso de aprendizaje. Porque, finalmente, qué es lo pedagógico, si no hay una reflexión sobre el enseñar y el aprender. Pero hay un proceso de aprendizaje cuando yo interactúo también con otros. Y eso nos lo hace ver el profesional reflexivo [de Schön] y eso también lo propone Óscar Jara en las apuestas de sistematización.

Bueno, hay que ver qué aprendizajes he tenido, qué es lo que he aprendido de esas acciones pedagógicas anónimas –para retomar a Bourdieu–. Entonces, sí hay que reconocer la perspectiva pedagógica en esas acciones anónimas, pero también en las institucionalizadas, pero también por fuera de lo escolar. Y si logramos esa ampliación en la comprensión de

[306]

los procesos pedagógicos, algo que implica una reflexión sobre el enseñar y el aprender, sobre esos aprendizajes, yo creo que vamos entendiendo. El proceso de ser madres o de ser padres también implica conocer qué quiero transmitir a mi hijo, aunque acá se trata de un proceso autónomo. Usted tiene una intencionalidad y el sujeto verá qué construye con lo que usted le dio, y eso pasa también en nuestro ejercicio de habla.

MC: *¿Cómo coexisten los diferentes enfoques de educación popular?, ¿es solo Paulo Freire?, ¿cómo se introducen y cómo se combinan?, ¿cuáles son sus contradicciones?, ¿cómo enriquecer esa vertiente en las aulas y cómo hacerla cada vez más consciente en cada una de las asignaturas?*

CB: Fíjate que, por ejemplo, Paulo Freire contó en algún momento que él no habló de educación popular, sino quienes lo interpretaron, pero a él le gustó. Hay una entrevista en donde él dice eso: “yo nunca hablé de educación popular: yo hablé de educación liberadora”, pero la gente empezó a interpretarlo como educación popular. Y por eso a Freire se le acusa de ser poco teórico, porque él combinaba este asunto. Pero cuando uno revisa los marcos teóricos de la pedagogía, pues uno se va encontrando con el constructivismo, con la pedagogía social, con la pedagogía conductual; uno se va encontrando con distintos modelos pedagógicos que tienen distintas reflexiones y una apuesta ético-política distinta, quizá más propia del mantenimiento de lo que conocemos como el modelo pedagógico tradicional, que fue el que Paulo Freire llamaba educación bancaria. Y, claro, surge la pregunta: “¿y después de Paulo Freire qué o quién?”.

Ustedes saben que, curiosamente, alguien que ha tomado las banderas de Freire y que ha avanzado ha sido Peter McLaren, y digo curiosamente, porque él es norteamericano. Entonces, miren que tenemos ese debate de la pedagogía social, más europeo, y el debate actual, del que bebemos, de las llamadas pedagogías críticas. Y en las pedagogías críticas lo que hace McLaren, lo que hace [Henry] Giroux es retomar y beber de los planteamientos de Freire, e incluso también lo ubican en la reflexión en el aula. Esto me parece muy interesante, porque lleva el debate a ese terreno, y mira cómo se ha avanzado, pero también cómo se ha hecho antes. En un encuentro en Bogotá de 2006 sobre educación popular, en

el que participó Alfonso Torres, los profes mencionaban que las ideas de Paulo Freire llegaron a Colombia por Joao Bosco Pinto, quien trabajaba la propuesta freireana y la llamaba investigación temática.

¿Qué es lo que quiero mostrar? Hay distintas denominaciones para unos procesos que se han potenciado en América Latina. Algunos han sido borrados y otros han sido renombrados de maneras distintas, pero me parece a mí que siguen teniendo esa esencia. Para mí son como dos retos: en qué se ha avanzado y qué se ha hecho. Ese es el reto histórico y el reto a futuro de esos debates. Seguirles la pista a las pedagogías críticas, a lo de McLaren, puede ser valioso, e incluso hay que considerar las denominadas pedagogías decoloniales y los planteamientos de la pedagógica de Enrique Dussel.

[307]

MC: ¿Cómo poner lo pedagógico en perspectiva?, ¿cuál es el sentido de esto, que finalmente es un medio, un proceso?, ¿cuáles son las apuestas que tendríamos que pensarnos en términos pedagógicos?

CB: Yo, la verdad, lo que veo es un gran proyecto de investigación que podríamos pensarnos en Trabajo Social. Por ejemplo, yo me he encontrado con artículos que tratan del método Reflex [o reflexivo] de alfabetización, y cuando yo veo en qué consiste, encuentro que es el método Freire sacado de su contexto, o sea, es su parte más instrumental. Y, claro, eso pasa cuando las instituciones y nosotros [en ellas] miramos, por ejemplo, la participación del Trabajo Social en las Naciones Unidas, en muchos de cuyos manuales los trabajadores sociales hemos sido partícipes. Lo que pasa es que nosotros, en nuestra narrativa histórica, nos hemos dado mucho palo. Siempre nos hemos manifestado, dentro de la reconceptualización, por el mantenimiento del orden; lo cual es cierto, pero también hay otra forma de hacer Trabajo Social. Algunos ahora le llaman *Trabajo Social de la resistencia*. No sé si eso abarcaría los otros modos de Trabajo Social, pero digamos que sí. Aunque, nos vamos encontrando con que se sacan de contexto algunos elementos, que se van instrumentalizando.

Ahí está la reflexión que debemos empezar a gestar a propósito de esas múltiples denominaciones. Yo creo que una tarea sería ver cómo ha sido llamado el Trabajo Social y qué es lo que tenemos que hacer;

cómo podemos empezar a entender el asunto desde esa diáspora [de sentidos], porque, de todas maneras, una cosa es cómo se construye el conocimiento y otra cosa es cómo se lo apropia la gente, los profesionales, y cómo lo hacen parte de su cotidianidad.

[308]

CC: *Sí, de acuerdo, profe. Además, las reflexiones dentro del quehacer pedagógico también van mostrando el camino para la consolidación de esa dimensión pedagógica del Trabajo Social. La educación popular obviamente es una corriente muy importante para poder pensar lo pedagógico, pero no es la única. Y estoy de acuerdo en que existen muchas otras apuestas latinoamericanas, que quizá no se han explorado tan profundamente en Trabajo Social y que hacerlo nos ayudaría muchísimo a tener un panorama un poco más amplio de lo que implica hablar de lo pedagógico en el contexto latinoamericano.*

MC: Cada dimensión es un universo. Lo importante es articularlas con las otras. Uno empieza a mirar y es un universo. ¿Cómo ir creando puentes con el resto de las dimensiones, pero sin perder el foco o la concentración en esta dimensión pedagógica?

*CB: Sí, porque a veces hay un desprecio por la academia, se nos acusa de que nosotros estamos de espaldas a la realidad y estamos en zona de confort. Yo acá digo que no sé cuál es mi zona de confort, pero bueno, se nos acusa de eso. Pero también, en la historia, hay un desprecio por el mundo práctico que no se relaciona con la teoría. Sin embargo, en Trabajo Social de alguna manera lo hemos logrado, aunque no lo hemos hecho visible. El texto de [Immanuel] Wallerstein *Abrir las ciencias sociales* me sorprendió mucho, porque también ha sido un análisis de sociología histórica, del surgimiento de las ciencias sociales; y allí, al final, en la propuesta –aunque él lo concentra en los posgrados– dice que los posgrados deberían ser intradisciplinarios y que si usted tiene un posgrado en esto, debería acercarse a la disciplina de la historia, acercarse a la disciplina de la economía, etc. Entonces, yo decía eso es lo que hemos venido haciendo en el Trabajo Social desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, eso de la escritura, las crónicas de grupo. Hay un texto de María Lorena Molina que ella sacó sobre las memorias de los seminarios latinoamericanos de Tra-*

bajo Social. Muy interesante, porque ella ahí compila un poco cuáles fueron esos debates. Esa, por ejemplo, sería una tarea para Colombia. Hay muchas cosas que se trabajaron. O sea, si nosotros vamos al Seminario Latinoamericano de Chile en el 65, vemos que ahí fue en donde se posicionó Paulo Freire en el Trabajo Social, digamos, como latinoamericano, porque recordemos que Paulo Freire desarrolló su trayectoria como docente en escuelas de Trabajo Social y, antes de ser profesor en Harvard, cuando empezó, en sus inicios, lo fue en escuelas de Trabajo Social. Pero, claro, si uno ve, se da cuenta de que esto se viene trabajando hace bastante tiempo, pero con otras denominaciones.

[309]

CC y MC: *Hay mucho trabajo por hacer y ojalá que esta entrevista nos permita seguirnos reencontrando, porque hay unas grietas investigativas que son muy motivantes. Profesora Claudia, nos queda agradecerle por su tiempo y por compartirnos sus reflexiones y trayectorias en torno a esta dimensión pedagógica del Trabajo Social. Mil gracias.*

Galería fotográfica



Fuente: galería personal de la profesora Bermúdez