

2016

Pensar el trabajo social en la escuela, la experiencia profesional de La Salle en Soacha

Sandra Liliana Devia Olaya
Universidad de La Salle, Bogotá

Nathalie Alejandra Vargas Suárez
Universidad de La Salle, Bogotá

Neify Johana Rodríguez Vargas
Universidad de La Salle, Bogotá

Erika Alejandra Achagua
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social



Part of the [Social Work Commons](#)

Citación recomendada

Devia Olaya, S. L., Vargas Suárez, N. A., Rodríguez Vargas, N. J., & Achagua, E. A. (2016). Pensar el trabajo social en la escuela, la experiencia profesional de La Salle en Soacha. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/104

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Departamento de Estudios Sociales at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Trabajo Social by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**PENSAR EL TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA,
LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LA SALLE EN SOACHA**

**SANDRA LILIANA DEVIA OLAYA
NATHALIE ALEJANDRA VARGAS SUÁREZ
NEIFY JOHANA RODRÍGUEZ VARGAS
ERIKA ALEJANDRA ACHAGUA**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
LINEA DE DERECHOS HUMANOS Y FORTALECIMIENTO DEMOCRÁTICO
2016**

**PENSAR EL TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA,
LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LA SALLE EN SOACHA**

**SANDRA LILIANA DEVIA OLAYA
NATHALIE ALEJANDRA VARGAS SUÁREZ
NEIFY JOHANA RODRÍGUEZ VARGAS
ERIKA ALEJANDRA ACHAGUA**

**Asesor
WILSON HERNEY MELLIZO ROJAS
Trabajador Social Magister en estudios culturales**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
LINEA DE DERECHOS HUMANOS Y FORTALECIMIENTO
DEMOCRÁTICO
2016**

|

Nota de aceptación

Carlos Mario Ramírez
Director del programa de Trabajo Social

Jenny Marcela López Gómez
Jurado

Gerardo Vélez Villafañe
Jurado

Wilson Herney Mellizo Rojas
Asesor

|
Bogotá, D.C. 2016

Ni la Universidad, ni el asesor, ni el jurado calificador
Son responsables de las ideas expuestas por los graduandos.
Reglamento estudiantil, capítulo XII, de los requisitos de grado,
Artículo 90; o artículo 38, párrafo 2, reglamento del 2008

Dedicatoria y agradecimientos

SANDRA LILIANA DEVIA

Culminar mi carrera como Trabajadora Social, ha sido todo un reto, el cual en ocasiones me ha llevado a desfallecer, hoy es el momento para agradecer a las personas que me han animado a continuar la lucha para alcanzar esta meta tan anhelada.

En primer lugar a Dios, quien en los momentos difíciles de mi vida me ha sostenido y me ha devuelto las fuerzas para continuar. A mi madre quien en su infinita paciencia ha aguantado por este logro y ha sido la persona que más ha luchado para que yo lo alcance. A mis hijos: Juan Esteban y Juan Sebastian, quienes han sido el motivo para salir adelante y vencer los obstáculos. Esteban quien ha sido mi compañero en las batallas de la vida, a quien admiro profundamente y me enorgullece cada día más por su compromiso social y político. Sebastián quien me ha enseñado el valor de la paciencia y ha fortalecido mi espíritu en su lucha por aferrarse a la vida. A mi esposo quien me ha apoyado incondicionalmente, me ha cuidado y me ha animado a seguir adelante reconociendo lo valioso de la vida. A mi padre, quien desde niña me inspiró por su elocuencia y criterios políticos. A mis hermanas por su compañía, sus consejos y su apoyo desde y para siempre. A mi tía quien siempre ha estado a mi lado, aportando en todo lo que está a su alcance.

A los docentes con los que he tenido la oportunidad de compartir, muchos de ellos son para mí maestros, no solo en las diversas áreas del conocimiento, son maestros de vida. A las profesoras Aracelly Camelo y Rosa María Cifuentes, quienes con su pasión por esta profesión son un excelente ejemplo de rigurosidad, disciplina y compromiso con esta profesión. Al profesor Mellizo quien durante muchos años orientó mis procesos de práctica y trabajo de grado, gracias por permitirme aprender de su postura crítica y claridad política. A la profesora Elba Luz por apoyar mi caminar en la Universidad de La Salle, por ser guía y luz en los momentos de oscuridad.

NATHALIE ALEJANDRA VARGAS SUAREZ

Y es aquí, es en este momento donde uno de mis grandes sueños se hacen realidad, no tengo palabras para agradecerle a Dios por su amor, comprensión y fortaleza durante todo este proceso, pues fue el quien vivió día a día la lucha por alcanzar este logro,. A mi madre por ser esa mujer luchadora entregada, paciente y amorosa en los momentos más difíciles de mi vida, por sus grandes consejos, por animarme a culminar y recordarme lo valiente que soy.

A mí padre por su ternura, sus abrazos cuando más los necesitaba por ser confidente y amigo pues. A mí hijo por ser esa personita quien me impulsa cada mañana por ser mejor, mi motor, mi guerrero por que durante este proceso su compañía en las largas horas de trabajo en la madrugada me motivaban a llegar a la meta. A mis hermanas quienes siempre creyeron y me animaron por sus grandes consejos y su amor incondicional. Por esto hoy les dedico este triunfo, para la gloria de Dios y mi familia.

A los docentes quienes fueron mis grandes maestros y por quienes guardo una gran admiración, al profesor Wilson Mellizo quien desde el inicio creyó en nosotras y acompañó este proceso hasta el final, por compartir con nosotras sus conocimientos y reflexiones que a lo largo de su carrera nos hace honor, por ser ese modelo a seguir e impulsarme a querer más .A la profesora Elba Luz por apoyar y orientar mi paso por la Universidad de la Salle.

Es por esto que hoy puedo decir que lo logre. Con sacrificios, lucha, entrega y amor cierro un ciclo de mi vida y estaré a la expectativa de seguir cumpliendo los demás, gracias Dios por ser mi sostén, mi confidente y mi gran amigo en esta etapa de mi vida.

NEIFY JOHANA RODRÍGUEZ VARGAS

Durante mi proceso como estudiante de la Universidad de la Salle, doy mis más sinceros agradecimientos primeramente A Dios por permitirme estar en el lugar que estoy, gracias a mi madre y abuela materna que desde el primer ciclo del 2011 fueron mis fuerzas de seguir adelante, su apoyo y amor incondicional fueron mi alimento cada mañana. Gracias y gracias infinitas por que el día de hoy se ve reflejado el esfuerzo de dos mujeres luchadoras. Gracias porque escogí la Universidad de la Salle para mi formación profesional, me siento orgullosa de mí y de mi familia y me siento orgullosa de ser Lasallista.

Dedicó este trabajo de grado donde se ve reflejado el esfuerzo de cuatro compañeras, donde se vivieron miles de sensaciones. Lo dedico a mi madre Blanca Vargas y mi abuela Ana Lilia Vargas no sólo mi trabajo de grado si no que entregó cinco años de conocimiento y de experiencias vividas en mi proceso académico. Gracias porque a estas dos mujeres puedo decir que soy una trabajadora social

ERIKA ALEJANDRA ACHAGUA

A mi madre que ha estado conmigo en todos los momentos importantes de mi vida por ser ese ejemplo a seguir, la mujer que me ha inculcado grandes valores de vida mi mayor motivación y fortaleza para salir adelante mi apoyo incondicional, esa mujer que nunca me dejó desfallecer y creyó en mí hasta el final, a mi padre por su amor, entrega, paciencia y por las enseñanzas que me ha brindado. Por ello dedico este trabajo de grado a mis padres gracias por confiar en mí y brindarme la oportunidad de culminar esta importante etapa de mi vida.

Le agradezco a Dios por su infinita bondad el permitirme llegar hasta este punto, por las muchas experiencias maravillosas que viví en la universidad y las cuales quedaron en mi mente para siempre. Gracias a mi totita, hermano y demás familia que siempre me animaron ante cualquier dificultad.

Doy gracias a mis maestros que a lo largo de este arduo proceso dieron su granito de arena para formarme profesionalmente, a mi asesor de tesis el Docente Wilson Mellizo quien nos brindó su constante apoyo dedicación y entrega para finalizar este proceso, a la Doctora Elba Luz Martínez que me brindó su acompañamiento, consejos y me animó en momentos de dificultad.

A mis compañeras de tesis quienes fueron un gran complemento en todo este proceso, gracias niñas porque siempre a pesar de las dificultades que no faltaron me brindaron su mano para lograr alcanzar nuestro objetivo en común.

A mis amigos esos que se fueron y los que aún permanecen gracias por acompañarme en este camino de grandes aprendizajes, y porque no decirlo por esos momentos que vivimos juntos llenos de alegrías, lágrimas y locuras son recuerdos que perduraran para siempre.

Que feliz me siento de poderme convertir en esa profesional de lo que tanto me apasiona

Tabla de contenido

1.	Presentación de la Sistematización	1
1.1	Objetivos y preguntas orientadoras.....	4
1.2	Pregunta orientadora	4
2.	Proceso metodológico	6
	Sistematización de experiencias	8
	Enfoque crítico social	10
	Reflexividad y saberes de acción	11
3.	CONTEXTUALIZACIÓN DEL TERRITORIO	12
3.1.	Soacha como territorio	12
3.2	La presencia de la Salle en Soacha	15
4.	RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA: EL PROYECTO DE PRÁCTICA SOBRE GOBIERNO ESCOLAR EN SOACHA	17
4.1.	Presentación	17
4.2.	Primera fase: el inicio del proceso	17
4.3.	Segunda fase: La ejecución del proyecto	23
4.4.	Tercera fase. El cierre y la evaluación del proyecto	39
5.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA	42
5.1	Reflexiones sujetos sociales e identidad profesional	43
5.1.1	Sujetos sociales	43
5.1.2	La práctica como escenario para la construcción de identidad	50
5.2	Saberes de acción	53
5.2.1	Gobierno escolar	54
5.2.2.	Cultura política.....	62
6.	APRENDIZAJES.....	67
	Bibliografía	72

LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PROFESIONAL SOBRE GOBIERNO ESCOLAR: UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR EL TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA

“La sistematización de experiencias o de la práctica es hoy un proceso vigente, pertinente y necesario de construcción social del conocimiento, que permite des-cubrir particularidades significativas y avanzar en la comprensión de la intervención profesional y los procesos sociales”. (Cifuentes R. M., 2015, pág. 56)

1. Presentación de la Sistematización

Desde que iniciamos nuestro proceso formativo varios docentes insistentemente nos invitaban a la necesidad de reflexionar sobre nuestras acciones, escribir lo que observábamos, hacíamos, pensábamos y sentíamos constituyó un desafío permanente, especialmente en los escenarios de práctica. Llevar un diario de campo, en el que describíamos lo que nos ocurría y luego lo reflexionábamos, fue un primer peldaño en lo que (Perrenoud, 2007) denomina “el practicante reflexivo”. De allí surge nuestro interés por querer realizar este trabajo de grado, en el que recuperamos la experiencia de la práctica de gobierno escolar en Soacha (2012 – 2014), describimos y analizamos las reflexiones de los practicantes que hicieron parte de este proceso y finalmente presentamos algunos saberes que se construyeron de la acción. Somos conscientes que este trabajo es serio y potente, pero estamos seguros que aborda algunos de los elementos de esta experiencia, la cual puede ser enriquecida con nuevos ejercicios y aproximaciones tanto a la experiencia como al material de campo que aquí se produjo, por lo menos por parte del Programa. Es nuestro interés que as

Nuestro proyecto de grado lo realizamos en la modalidad de sistematización de la experiencia de práctica, movidas por la necesidad que como Trabajadores sociales tenemos de reflexionar sobre nuestra práctica y generar nuevas rutas de intervención y conocimientos a partir de ella. En el desarrollo de este documento presentamos las reflexiones que tuvieron lugar en el municipio de Soacha a partir de las categorías de sujetos sociales y construcción de identidad como trabajadores sociales y los saberes de acción en las categorías de gobierno escolar y cultura política.

En este primer capítulo presentamos algunos elementos relacionados con la experiencia de la práctica profesional a sistematizar. Es decir, con el escenario, las razones y lugares que justifican y dan sentido a la recuperación de la práctica académica adelantada en instituciones educativas públicas del municipio de Soacha. Un proceso que demanda nuestra capacidad de ir más allá de lo que sucede en el aquí y el ahora, de lo que se ha hecho, y logra poner a prueba la capacidad reflexiva y creatividad en el ejercicio profesional. Con la sistematización de la práctica profesional, producimos conocimientos propios sobre nuestro objeto de intervención y a su vez enriquecemos la base teórica del mismo Trabajo Social. Con ella observamos y analizamos qué se hizo, lo que se logró y lo que queda por hacer. Precisamente eso es lo que deseamos realizar con la reconstrucción de la experiencia del proyecto “Gobierno escolar en Soacha: una oportunidad para pensar el trabajo social en la escuela”.

Nos interesó conocer y sistematizar esta experiencia de práctica, queríamos releer e interpretar el esfuerzo adelantado por practicantes y docentes protagonistas de esta experiencia, durante tres años y comprender el sentido de su experiencia. Creemos que allí se generaron saberes, conocimientos y habilidades, sobre los estudiantes de Soacha, sobre el gobierno escolar, sobre la participación estudiantil, sobre el derecho a la educación, sobre la memoria histórica en el municipio y sobre el papel de la escuela.

Reconstruir la experiencia de Soacha, fue la oportunidad para reflexionar sobre el camino recorrido por practicantes y docentes. En este proceso logramos identificar saberes y aprendizajes a partir de los aciertos y desaciertos, inquietudes y certezas que configuraron esta práctica. Las reflexiones que han surgido de la recuperación de las voces de los sujetos protagonistas de esta experiencia y el rastreo de documentos, nos han permitido leer la realidad desde una perspectiva crítica. En la que identificamos a Soacha como territorio en el que confluyen diversas problemáticas, escenario propicio para la construcción de conocimiento sobre las mismas pero también sobre los modos de afrontarlas y del papel de la academia en esta labor.

Para adelantar nuestro proyecto de grado, elegimos la modalidad de sistematización de la experiencia, debido a que nos brindó la posibilidad de recuperar la experiencia, reflexionar sobre ella e identificar los saberes de acción que en esta práctica se construyeron. Esta fue una práctica con una intencionalidad de formación en cultura política, en el escenario del municipio de Soacha, en el que convergen situaciones de inequidad e injusticia social, es por ello que la intencionalidad de la sistematización coincidió con nuestro interés. Sobre la sistematización sostiene Cifuentes (1999) que es:

La posibilidad de construir diversos niveles de conocimiento, a partir de la reflexión desde la práctica, tanto del profesional como de los grupos sociales; busca promover condiciones de mayor equidad y justicia social, al priorizar la intencionalidad política transformadora desde la producción de conocimiento. (Gil Cifuentes, 1999, pág. 62)

Los aprendizajes producto de esta sistematización de experiencia están relacionados con la intervención del trabajo social en la escuela. Una escuela insertada en un escenario de conflicto social y político como lo es el municipio de Soacha. Para los practicantes que estuvieron en la experiencia recorrer el territorio y leer las diversas dinámicas en cada uno de los colegios se configuró como la ocasión para pensar el trabajo social en escenarios escolares.

Este escenario ha sido objeto de reflexión para diversas experiencias en trabajo social, es el caso de una investigación desarrollada en el marco del Programa de promoción de la Investigación de la Escuela de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba. Los autores afirman con respecto al escenario escolar: *“En este campo, la intervención profesional nos remite a trabajar sobre las relaciones y saberes de los sujetos en el espacio particular”*. (Rotondi, Fonseca, & Veron, 2006, pág. 182). En Soacha hemos identificado los diversos saberes que emergen en las escuelas, así como la importancia de que el trabajo social se piense y escriba sobre sus experiencias e intervenga en estos escenarios.

Si queremos como trabajadores sociales producir conocimiento tenemos que escribir, sobre nuestras propias prácticas. En ellas se genera aquello que Claudia Mosquera denomina *“saberes de acción”*. Somos conscientes que esta es una labor ardua que se añade a la propia intervención, pero estamos seguras que esto enriquece el saber en nuestra profesión, en ella se construye y reconstruye. Es un proceso en el que se trasciende de las reflexiones a lo que la

autora denomina reflexividad, como proceso para la producción de saberes a partir de las acciones de los practicantes.

La idea de que en todo proceso de práctica hay un actor social que emplea la reflexividad con competencia, pues él, está implicado y participa en la situación de intervención. Los practicantes están en el corazón de la producción de los saberes en acción, es decir de saberes contruidos, en, por y para la acción, por personas que viven la experiencia de transformación permanentemente y recurrente de los saberes en acción y de acción. (Mosquera Rosero-Labbé, 2006, pág. 143)

Para nosotras escribir sobre la experiencia de Soacha es rescatar las voces y acciones de los practicantes, repensar y reflexionar sobre sus decisiones, sus discusiones, sus miedos, alegrías y tristezas. Rescatar a los practicantes en su construcción como sujetos en formación profesional. Reflexionar a partir de cada uno de sus recorridos por Soacha, de su caminar por el territorio, de los encuentros en cada colegio, de la relación cotidiana con los compañeros y de las discusiones en las asesorías.

Ricardo Zúñiga (Zúñiga B., 1991) -uno de los teóricos más importantes de la sistematización de experiencias- sostiene que para la realizar la sistematización de nuestras prácticas, debemos comenzar haciendo sistematización de nuestras expectativas, de nuestras tareas, de nuestras esperanzas, de nuestras ilusiones. Esta y otras reflexiones sobre esta modalidad de investigación rondaron en nuestras cabezas y en nuestras emociones al momento de optar por adentrarnos en este apasionante y complejo mundo de la sistematización de experiencia.

Una tarde en mayo del 2015 como estudiantes fuimos citadas en la Universidad para ser informadas acerca del proceso para la realización del Trabajo de grado. Había gran expectativa, miedo y curiosidad con el tema que era la primera vez que nos encontrábamos juntas Alejandra, Neify, Sandra y un semestre más adelante se unió Erika A. Revisamos un largo listado de opciones y optamos por *la educación para la paz*, tema con el que algunas de nosotras habíamos trabajado en nuestras prácticas profesionales.

Pasó el tiempo y luego supimos que nuestro asesor sería el Profesor Wilson Mellizo. En ese momento empezamos a saber del Proyecto de práctica de Soacha, Sandra nos propuso la idea de sistematizar esta práctica realizada allí del 2012 al 2014. Sabíamos que ella había participado de este trabajo durante el II semestre de 2013 y junto con el profesor tenía interés de adelantar la sistematización. Empezamos a conocer el proyecto, primero tímidas, algo indecisas, poco interesadas; sin embargo, primó el reconocer que era una propuesta de intervención profesional novedosa e interesante. El resultado de la reconstrucción e interpretación de la experiencia es lo que hoy presentamos, luego de adelantar un acercamiento a sus protagonistas, de compartir con dos de ellos este trabajo de investigación, de revisar sus documentos, planes de trabajo, diarios de campos e informes. De conversar y discutir sobre ellos, y de hacerlo a la luz de algunas categorías.

Como trabajo de grado, y ubicado en la línea de derechos humanos y fortalecimiento democrático, la investigación se adelanta desde la modalidad de Sistematización de la experiencia, en este caso del proyecto de práctica denominado: *“Fortalecimiento del gobierno escolar cultura política y derechos humanos en instituciones educativas del Municipio de Soacha”*. Queremos presentar en qué consistió esta macro-experiencia de práctica y analizar algunos de sus aprendizajes.

El presente documento inicialmente contiene los objetivos y las preguntas que orientaron nuestra sistematización. En segundo lugar, presentamos la contextualización del territorio y la

práctica que sistematizamos. A continuación, se muestra propiamente la reconstrucción de la experiencia, posteriormente se encuentra la interpretación que hemos realizado, a partir de reflexiones en torno a las categorías de sujeto social y construcción de identidad y saberes de la acción en las categorías de gobierno escolar y cultura política, finalmente exponemos los aprendizajes de este proceso.

1.1 Objetivos y preguntas orientadoras

Si bien como lo reconocen diversos autores, entre ellos Torres (2011), Jara (2009) y Cifuentes (2005), la sistematización de experiencias es una propuesta que surge en el contexto de la reconceptualización en los años setenta, pero aún es un concepto en discusión y debate en nuestro contexto. Sin embargo, como lo afirman estos autores, lo fundamental de la “sistematización de experiencias” reside en ser ante todo un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se lleva a cabo a partir de la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han estado presentes en esa experiencia, y que tiene como propósito identificar sus aprendizajes y socializarlos.

Esto es precisamente lo que animó el trabajo a realizar con el proyecto de práctica de Soacha, no sólo recuperar su historia, narrarla o documentarla, sino ir más allá, interpretarla críticamente, reflexionar a partir de ella, identificar saberes de la acción y presentar aprendizajes que aporten en la intervención del trabajo social en la escuela.

1.2 Pregunta orientadora

Tradicionalmente el programa de trabajo social de la Universidad de La Salle ha adelantado la formación en la práctica profesional mediante la modalidad de proyectos de intervención que en un año formulan y ejecutan individualmente los estudiantes. El campo de la educación y los derechos humanos ha sido un escenario privilegiado de estos procesos, en ellos la profesión tiene una larga tradición. Así mismo, desde la línea de derechos humanos se han realizado procesos de investigación e intervención sobre memoria histórica y violencia socio política en el país y en la región. Inquietos y preocupados por aportar a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas hemos emprendido como profesión y como ciudadanos/as nuestro compromiso con la transformación de estas condiciones.

En el mismo sentido, Soacha ha sido un campo de acción del Programa. En este municipio son diversas las experiencias de investigación formativa y de proyectos de práctica profesional que se han adelantado. Estas son mencionadas en el capítulo tres, numeral 3.2.

Fue un trabajo arduo, sostenido en el tiempo, articulado a la Personería Municipal de Soacha y de otras organizaciones escolares y comunitarias. En este proyecto se formaron numerosos trabajadores sociales del Programa, estudiantes inquietos/as y comprometidos/as con lo que acontecía en el municipio. Para ellas y ellos, para dos de nosotras, el proyecto fue la primera experiencia de intervención profesional. Supimos luego que el macro proyecto fue también la primera macro propuesta de intervención y de formación en la práctica que a mediano plazo se adelantaba en el Programa. Durante los tres años de trabajo fueron varios los giros, las trayectorias, los aprendizajes, como también los conflictos, los vacíos y saberes

obtenidos (producidos) en este proceso. En este orden de ideas se precisó importante recuperar la experiencia y sus lecciones, por ello se planteó la siguiente pregunta que orientó la sistematización

¿Cuáles son las reflexiones y saberes en acción alrededor de la intervención de trabajo social en la escuela, generados a partir de la práctica profesional adelantada en el municipio de Soacha?

Pensar el objetivo anclado en esta apuesta fue complejo pues estaba el reto de no limitarnos a reproducir pasivamente la experiencia sino de manera creativa transformarla, por ello nos propusimos el siguiente **objetivo general**:

Identificar las reflexiones y saberes en acción que se producen en el proceso de sistematización de la práctica profesional adelantada en instituciones educativas del municipio de Soacha

Para alcanzar nuestro objetivo general y dar respuesta a nuestra pregunta orientadora, formulamos los siguientes interrogantes nos llevaron a enunciar unos objetivos que buscaban dar cuenta de la intencionalidad de la sistematización, es decir, tal como lo sostiene Oscar Jara (2009), entender que la sistematización de experiencias (desde una perspectiva de educación popular), se sitúa siempre como un factor que busca contribuir a fortalecer las capacidades transformadoras de los sujetos sociales y en este caso de nosotras como investigadoras, del profesor, pero también de los compañeros y compañeras quienes habían participado de la práctica profesional en Soacha.

Tabla 1. Preguntas y objetivos

Preguntas	Objetivos
¿Cuál es el contexto, origen y trayectoria de la experiencia de la práctica profesional de TS en las escuelas públicas de Soacha?	Reconstruir la experiencia de práctica profesional adelantada en colegios públicos de Soacha, identificando giros y trayectorias significativas
¿Cuáles fueron las reflexiones personales y profesionales sobre la construcción de sujeto social y de identidad profesional de los estudiantes vinculados a la práctica profesional en el municipio de Soacha?	Reflexionar sobre la construcción de sujeto social y de identidad profesional presentes en los estudiantes vinculados a la práctica profesional
¿Qué saberes de acción sobre gobierno escolar y cultura política se producen en la práctica profesional adelantada en colegios de Soacha?	Identificar saberes de acción que en el campo de la cultura política y gobierno escolar se construyen en la experiencia.

2. Proceso metodológico

Esta capítulo presenta la propuesta metodológica que orientó la sistematización. se organiza a partir de las siguientes partes: reconstrucción del camino recorrido, reflexiones teóricas sobre la sistematización de experiencias, sobre el enfoque crítico social que oriento el trabajo, y finalmente se incluye una breve discusión sobre reflexividad y saberes en acción.

Reconstrucción del camino metodológico

En este capítulo damos a conocer el proceso metodológico con el que realizamos la reconstrucción, interpretación y potencialización de la experiencia. En nuestras reflexiones como equipo, acompañadas por nuestro asesor, logramos identificar que el enfoque de esta sistematización sería el **enfoque crítico social**, tomando a la vez aportes de la **teoría fundamentada**.

El primer paso en esta sistematización consistió en un acercamiento a los ejes del proyecto de práctica (derechos humanos, memoria histórica y cultura política), revisamos doce trabajos de grado. Fue la oportunidad para conocer el territorio de Soacha desde las miradas de otros investigadores, finalmente pudimos establecer algunas ideas acerca de lo que es el gobierno escolar y como se desarrolla en los escenarios escolares las prácticas políticas.

A continuación nos formulamos preguntas y objetivos que deseábamos resolver a partir de la lectura y el análisis de esta experiencia. Estos han sido reflexionados permanentemente, han sido transformados a lo largo de este proceso y hoy son nuestra ruta de trabajo, mediante los cuales hemos podido organizar e interpretar la información que hemos obtenido. Las preguntas y los objetivos, los hemos propuesto a partir de las siguientes categorías: gobierno escolar, cultura política, memoria histórica, sujetos sociales, saberes en acción e identidad profesional.

Posteriormente iniciamos con el proceso de la reconstrucción de la experiencia, para su elaboración fue necesario clasificar por semestres lo ocurrido. La reconstrucción contó con dos fuentes principales: 1. Documentos de la práctica (protocolos, diarios de campo, informes, planes de trabajo, cronogramas de actividades y reflexiones de los practicantes) 2. Entrevistas: se realizaron a seis estudiantes, se escogió al menos uno por semestre y dos realizadas a los docentes asesores que acompañaron el proyecto. El diseño del cuestionario de entrevista fue realizado conjuntamente con el asesor de la investigación, y se acordó que la información recolectada podía ser utilizada tanto para la presente sistematización como para posteriores procesos de investigación que el profesor o el programa adelante, dado que fue una experiencia académica del Programa de Trabajo Social la que se reconstruyó e investigó y la riqueza del material de campo puede ser explorada desde diversos intereses.

En ese momento como equipo consideramos adecuado analizar la información a partir de la **teoría fundamentada**. El ejercicio consistía en tomar el documento o la entrevista, hacer comentarios y preguntas a partir de la categoría que cada una trabajaba. Gobierno escolar está a cargo de Neify, Sujetos sociales le correspondió a Alejandra, Cultura política es la categoría de Erika, Sandra se encargó de la construcción de identidad y el docente Wilson Mellizo apoyaría nuestro trabajo desde las categorías de saberes en acción y memoria histórica.

Para el análisis de los documentos y las entrevistas nos apoyamos en el programa ATLAS TI, que nos permitía seleccionar los textos correspondientes a cada categoría, para así clasificarla. Este programa nos permite visualizar informes de acuerdo a los códigos establecidos por el equipo.

Elaborar la reconstrucción de la experiencia fue un reto de un alto grado de complejidad, en el que se hizo necesario revisar, volver a revisar y plantear nuevas alternativas. Las discusiones como grupo tuvieron una amplia variedad, en algunos momentos debatíamos acerca de la forma como se iba a redactar el texto, si en tercera persona, en primera persona, en plural, en singular, en pasado, en presente... fue un sin número de dificultades que poco a poco nos fueron mostrando el mejor estilo para la redacción del documento, el cual decidimos presentar en primera persona del plural, aunque en algunos apartes es necesario hacerlo en tercera persona, especialmente cuando nos referimos a la experiencia de los practicantes.

Por otra parte, en varios momentos algunas nos encontramos perdidas al intentar reconstruir una experiencia que no se ha vivido, así mismo Sandra quien hizo parte de la práctica se vio enfrentada a un dilema en el que era importante su sentir y pensar, pero así mismo debía tener en cuenta lo que habían pensado y sentido sus compañeros, ¿cómo mostrar el sentir de sus compañeros? sin dejar de lado los propios.

En varios momentos la revisión de documentos se tornó extenuante y confusa, no era fácil comprender lo sucedido cuando no se ha vivido, la revisión de algunos documentos era compleja, ya que no habíamos hecho parte de la experiencia. Afortunadamente contamos con el apoyo de nuestro asesor quien había liderado la experiencia durante cinco de los seis semestres que duró este proceso. Las entrevistas fueron un elemento clave para comprender con más claridad lo sucedido a lo largo de tres años, así como las aclaraciones por parte del profesor Mellizo, el cual ha contribuido a llevar el hilo conductor de la experiencia.

Para aclarar los momentos de la experiencia realizamos una línea del tiempo que nos permitió tener una visión gráfica de los momentos importantes que se vivieron a lo largo de

estos tres años. Esta herramienta se convirtió en la ruta a seguir para redactar el documento final que reconstruye la experiencia.

En el proceso de la sistematización nos enfrentamos a una nueva etapa, **la interpretación de la experiencia**. Para esta fase debimos construir un marco teórico que nos acercara conceptualmente a las categorías del proyecto, para empezar a leer la realidad desde nuestra percepción, la de los practicantes y la de los autores. Es importante aclarar que la sistematización no es un proceso lineal, y que mientras hacíamos la reconstrucción, fuimos interpretando la experiencia, lo cual nos permitió tener avances que incluimos en ese capítulo.

En la reconstrucción nos vimos enfrentadas a un reto mayor, el de la interpretación para Torres (2011) “Uno de los mayores desafíos en la práctica de sistematización es ir más allá de la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para alcanzar una lectura interpretativa que aporte a una reflexión más teórica de la misma” (Torres Carrillo, 2011, pág. 47). Nosotras quisimos asumir ese desafío, para ello decidimos con la orientación de nuestro asesor interpretar la experiencia desde un proceso reflexivo con respecto a las categorías de sujetos sociales e identidad profesional, en el que rescatamos las voces de los practicantes y docentes en torno a las experiencias que incidieron en estos dos aspectos. A continuación presentamos los saberes de acción en las categorías de gobierno escolar y cultura política.

Esta sistematización culmina con los aprendizajes que nos ha dejado esta experiencia, como Trabajadores sociales, como programa y como sujetos, tanto a nosotras, como a los practicantes y a los asesores, los cuales consolidamos en el capítulo de aprendizajes.

Sistematización de experiencias

“Las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizaje que debemos aprovechar precisamente por su originalidad” (Jara Holliday, 2009)

Para Oscar Jara (2009) una experiencia es un proceso histórico que produce cambios, recuperarla constituye la posibilidad de reflexionarla, analizarla y potencializarla para proponer nuevas perspectivas de intervención, con una clara intencionalidad política y transformadora (Cifuentes Gil, 1999) percibimos de vital importancia reconocer la sistematización como una búsqueda que posibilita la construcción de conocimiento en diferentes niveles, capaz de responder a necesidades específicas, en las que como profesionales generamos ciertas transformaciones entre las configuraciones establecidas en el proceso de construcción de conocimiento, mediadas por las relaciones de poder ejercidas a partir de nuestra intervención profesional en relación con los escenarios de interacción social.

Reconocemos los procesos metodológicos propuestos por Cifuentes (1999), en los que se determinan los enfoques establecidos en el proceso de sistematización. Un enfoque se presenta como posibilitador en el proceso de obtención de conocimientos científicos en el ámbito de la investigación con carácter formal, cuyos intereses hacen parte de un reconocimiento empírico analista. Otro es el enfoque que sustenta la sistematización para un conocimiento más particular y significativo, vinculado al enfoque histórico hermenéutico, cuyos aportes permiten vislumbrar desde la óptica de la complejidad asumiendo con dinamismo la experiencia que se sistematiza.

Por nuestra parte, hemos optado por sistematizar nuestras experiencias desde el enfoque crítico, partiendo de la reflexión de las prácticas desarrolladas en nuestra labor profesional, para lograr realizar una construcción holística de los procesos generados con la finalidad de que sean potencializadores y transformadores, reconociendo dichas prácticas en su complejidad como una opción política transformadora.

Abordamos la sistematización a partir de una orientación crítica, realizamos una reflexión profunda, en que contextualizamos la situación práctica para la posterior potencialización, nuestra intervención profesional responde a unas condiciones, necesidades y características contextuales determinadas; allí reconocimos las particularidades de la comunidad de Soacha. Nuestro proceso de interpretación se articuló a los procesos de reflexividad y construcción de saberes de acción, para finalmente presentar los aprendizajes de esta experiencia en el marco de la intervención del trabajo social en escenarios escolares.

Con relación a lo anterior, emprendemos un reconocimiento del proceso desarrollado:

Cuando iniciamos el proceso de sistematización sabíamos que era un reto importante al que nos veíamos enfrentadas, sin embargo asumimos este como una forma de responder a los saberes contruidos en la academia, donde quisimos reflejar los sucesos prácticos en el proceso de sistematización. Asumimos entonces de gran importancia el sistematizar nuestras experiencias para lograr repensar nuestras prácticas en el campo de acción como trabajadoras sociales, el proceso emprendido nos posibilitó presuponer, en un primer momento, abriendo paso a la divagación, la consulta, la investigación; lo cual nos permitió realizar análisis con mayor precisión para finalmente confrontar la teoría con la práctica. Con relación a lo anterior referenciamos a Rosa María Cifuentes, la cual afirma que:

“La sistematización nos permite reflexionar sobre nuestra práctica, para aprender de ella, conceptualizar y potenciar. Puede aportar al desempeño profesional de un Trabajo Social comprometido con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que cotidianamente miramos en nuestras calles, en nuestros contextos laborales. Necesitamos darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones, y diálogos entre colegas” (Cifuentes Gil, 1999, pág. 7)

En este trabajo de grado el proceso reflexivo analítico, constituyó una fuente principal de inspiración para emprender el proceso de sistematización, siendo un punto de partida consistente, con el cual pretendemos dar un aporte que permita potenciar la labor en el campo profesional del trabajador social, desde una apuesta de intervención en la escuela que genera la posibilidad de promover una acción directa que refleje la esencia del trabajador social en los escenarios escolares, cuya importancia estriba de la influencia ejercida en nuestro quehacer.

Enfoque crítico social

De acuerdo con lo planteado anteriormente, la sistematización es una construcción de conocimiento a partir del ejercicio de la práctica y reflexión sobre esta; según la intencionalidad de los investigadores se puede dar distintos enfoques a la construcción de conocimiento a partir de la experiencia; en este caso el enfoque es el crítico entendido como la forma de construir, desde lo individual y lo colectivo, propuestas para generar reflexión, problematizar, y con estos lograr el proceso de transformación.

Desde sus inicios la sistematización se ha desarrollado en una mirada crítica para alejarse de las visiones positivistas, la construcción de conocimiento, no solo científico, sino creado desde la complejidad de las prácticas y los aprendizajes sobre estas dan la posibilidad de la transformación política.

En la sistematización los sujetos son los creadores a partir de la escritura y los procesos de reflexión, al respecto Guiso afirma: “La sistematización como propuesta para generar conocimiento, desde reflexión y comprensión de la práctica, requiere sujetos autónomos, emancipados capaces de plantearse problemas, de usar sus saberes sin aferrarse a conocimientos tradicionales, institucionales o previamente regulados, de un saber crítico, preparado para distanciarse de conceptos y planteamientos ciertos y supuestamente acabados; enfrentándose a una realidad que se le presenta fatídicamente estática e inalterable” (Ghiso, 2006, pág. 5).

En este sentido el enfoque crítico implica una deconstrucción y construcción y del sujeto, que se entienda a sí mismo como un sujeto constructor de saber, que supere el activismo en el que muchas veces nos encontramos inmersos por las dinámicas del mercado laboral. Un sujeto que sea capaz de hacer procesos de reflexión, problematizando su quehacer, preguntándose permanentemente ¿Por qué lo hice? ¿Cómo lo hice?, que comprenda que la realidad no está determinada, sino que a partir de nuestras acciones se construye constantemente. Un sujeto que logre empoderarse del hábito de escribir, comprendiendo que la palabra es un elemento de transformación de sus propias prácticas y que mediante ellas puede aportar a la construcción de conocimiento disciplinar.

La sistematización pasa por las emociones y la intuición, es construir conocimiento desde el ser, un ser curioso que se cuestiona así mismo, que no cree en los métodos infalibles y que busca la transformación permanente. La búsqueda de estrategias para comprender la realidad a partir de una lectura crítica se contraponen al positivismo, no aceptando aquellos valores tradicionales que son emergentes y preponderantes en la sociedad; por el contrario el enfoque crítico social se caracteriza por hacer un análisis desde el “realismo histórico”.

Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada se ubica en el amplio campo de los métodos interpretativos de la realidad social y comparte con la fenomenología su uso para describir el mundo de las personas y las personas que están siendo estudiadas en un determinado tiempo y espacio.

“La intención de Glaser y Strauss, fue construir una estrategia que permita analizar los significados simbólicos de los individuos a través de penetrar en su interioridad, “descubrir el significado profundo de la experiencia vivida por los individuos en términos de sus relaciones con tiempo, espacio e historia personal.” (Stern, 1994:215).

Según es señalado por los autores Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002) la investigación cualitativa puede ser desarrollada desde las expresiones vividas, los comportamientos y demás sentimientos que emergen de una experiencia, siendo el análisis una oportunidad de interacción entre los investigadores y los datos obtenidos, esto con el fin de generar un producto que enriquezca a las partes implicadas; por este motivo como grupo investigador retomamos la teoría fundamentada, esto nos llevó a proponer alternativas creativas para la recolección de información en el marco de la investigación con un carácter científico, en tanto que fuimos sistemáticas en la recolección de información, caracterización y el previo análisis de la información obtenida.

La base de la teoría fundamentada se construye a partir de datos de carácter cuantitativo, sin embargo podemos recurrir a otras metodologías de recolección de información cuya calidad se acoja en el ámbito cualitativo; la apropiación de la teoría fundamentada que realizamos, cuya finalidad estriba en la intervención realizada por nosotras como investigadoras sociales, donde generemos conocimiento capaz de proporcionar una guía significativa para el accionar profesional en el campo escolar.

En concordancia con lo anterior, reconocemos esta sistematización como un ejercicio en donde la investigación, el análisis y el proceso reflexivo constituye un elemento fundamental en la realización del proyecto; se toman entonces como herramientas principales las entrevistas directas y la reconstrucción de la información, la categorización abierta, la elaboración de memos analíticos que interpreten los datos obtenidos, la identificación de una(s) categoría(s) núcleo, el ordenamiento de los memos analíticos y la escritura de la teoría.

La teoría fundamentada nos permitió conocer la realidad que se vivió en el macroproyecto de Soacha, que constituyó además una estrategia metodológica clave para nuestro proceso investigativo, lo cual nos llevó a proyectarnos en el campo profesional, donde nuestra formación nos permitió formular una propuesta metodológica amplia, cuya intervención directa apuesta a contribuir en la formación de sujetos sociales con una verdadera cultura política.

Reflexividad y saberes de acción

Para la interpretación de la experiencia decidimos con nuestro asesor realizar un proceso reflexivo en torno a las categorías de sujetos sociales y construcción de identidad. Posteriormente identificamos los saberes de acción en las categorías de gobierno escolar y cultura política.

El cuestionamiento permanente se constituye como una necesidad del practicante cuando se inserta en el proceso de ser reflexivo, para (Perrenoud, 2007) , considera que cuando se ha interiorizado la reflexión ha trascendido y se ha convertido en un hábito que se constituye como parte de la identidad del futuro profesional. “Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizaran en la acción” (Perrenoud, 2007, pág. 42).

Interpretar la experiencia de Soacha a partir de estos proceso reflexivos, constituyeron un desafío para nosotras, escuchar las voces de los practicante, en unos primeros momentos en

los diarios de campo y protocolos, para posteriormente escucharlos en las entrevistas, muestra cómo se recorrió un camino en el que pensar y repensar el quehacer favoreció el crecimiento personal y profesional.

Para nosotras esta experiencia también nos insertó en la necesidad de apropiarnos de la práctica reflexiva en una actitud permanente en nuestro ejercicio profesional, para Mosquera Rosero-Labbé (2006) el actuar reflexivo lo articula a la construcción de conocimientos como retos de la acción social. Considera que es un reto el actuar reflexivo del profesional, el cual es primordial en la construcción social del conocimiento, en el que se identifica que el actuar profesional produce saberes de acción, que surgen a partir de la experiencia.

En este trabajo de grado identificamos saberes de acción que en la experiencia de Soacha se forjaron a partir del proceso de reflexividad de esta experiencia, en la que convergen procesos en los que los practicantes se encontraban con los sujetos estudiantes, docentes y y otros practicantes y a partir del diálogo, se identifican “saberes no científicos” (Mosquera Rosero-Labbé, 2006, pág. 141); así mismo logramos comprender la intervención como un espacio de creación y construcción de saberes.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TERRITORIO

3.1. Soacha como territorio

Para nosotras como practicante conocer el territorio de Soacha fue todo un reto en el que comprendimos que históricamente ha sido un municipio en cierto sentido receptor de problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales del país, que allí se expresan y reproducen, marcando y afectando la vida de los soachunos.

En la configuración de este capítulo, fue necesario relacionar las diversas fuentes a las que tuvimos acceso. En primer lugar el proyecto de práctica (Martínez Yepes & Patarroyo Martínez, 2012) presenta varios datos relevantes; así mismo en la lectura de los documentos como diarios de campo y protocolos identificamos la lectura que hicieron los practicantes del municipio; en el que igual que el resto del país ha presenciado y vivido la violencia sociopolítica, los costos de la guerra y la miseria. Desde desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, desplazamiento, la falta de apoyo estatal, y un sinnúmero de problemáticas que aquejan al municipio a través de su historia.

En las consultas realizadas encontramos que Soacha es un municipio aledaño a Bogotá, cuya extensión es de 138 km², la organización del municipio se hace por comunas, sumando 6 y 2 corregimientos (veredas); que alberga según dudosos datos oficiales, cerca de 444.638 habitantes (según datos del DANE). El 44% de la población corresponde al estrato 1, un 33% al estrato 2 y se estima que el estrato 3 está representado por un 23% de la población.

Nos llama la atención que en el documento del Proyecto de práctica, Soacha se reconoce como una gran extensión territorial. Ha sido catalogado como un municipio con amplia concentración de migrantes y desplazados por el conflicto interno, el abandono estatal se vislumbra fácilmente ante la carencia de los servicios de salud, educación, servicios públicos; situación que es escenario de otras problemáticas como el desempleo, la violencia intrafamiliar, social y sexual, además de la presencia de grupos armados y bandas delincuenciales. Fueron varios los relatos de los practicantes en los que identificaba las

situaciones de desplazamiento como una constante en la dinámica del municipio y todo lo que acarrea en un territorio en el que el abandono estatal se materializa en situaciones como:

“La estabilidad de algunos habitantes en el municipio se ha tornado compleja ya que la mayor parte de los asentamientos están ubicados en zonas no habitables por los riesgos naturales y porque las viviendas no están legalmente establecidas. Además, la cobertura de los servicios públicos es una de las principales dificultades por las que el municipio ha tenido que pasar a lo largo de la historia”. (Soacha un silencio que grita, 2010)

Un aspecto que identificamos muy importante en esta sistematización, es el problema y caos ambiental y de minería, que es muy grave en Soacha. Para algunos el municipio es una gran cantera. Por ejemplo, existen compañías que tienen unidades de explotación activas, sin autorización ambiental vigente o ilegales. Asociado a ello, las limitantes de equipamiento y movilidad vehicular generadas por los procesos de industrialización y explotación desenfrenada de recursos naturales lo alimentan. Lo anterior se exagera por las dinámicas de movilidad social, de proyectos de vivienda y urbanización en progresivo crecimiento. A este problema le antecede la persistencia de población que llega al municipio como producto del desplazamiento forzado en el país: “la presencia de personas en situación de desplazamiento que llegan al municipio de Soacha en su mayoría son mujeres, siendo quienes llevan la jefatura en su hogar, donde el 52% de la población son mujeres y el 48% hombres”. (Alcaldía Municipal de Soacha, 2011)

Soacha se ha convertido en un lugar de albergue para la población que víctima del conflicto armado ven a este municipio aledaño a Bogotá como la solución de sus dificultades, como el lugar para encontrar oportunidades, pero éstas resultan ser escasas, recrudesciéndose tendencias de exclusión, pobreza y discriminación.

Maya Aguilar & Prieto (2004, pág. 82) afirman: “que existe una resistencia a dejar atrás rasgos propios de los modos de vida rurales, se crean estrategias para “evocar el lugar del cual se partió”, de tal manera, prácticas como cocinar con leña, tener animales en la casa - pollos, perros y gatos-, y adecuar huertas son muy usuales”

Las raíces y la identidad con la que se llega a Soacha se pierden o se transforma, es necesario adaptarse a culturas y territorio nuevo. Pero Soacha es violenta, agresiva, está cercada por diversos actores armados, como lo manifestaron las estudiantes pioneras de macro proyecto, se vive un “olvido y privación de oportunidades que generan identidades colectivas en escenarios de lucha cotidiana ante las necesidades y “tanto obstáculo”, siendo producto de la legitimación y naturalización de los problemas, es decir un cultura “domesticadora”

En Soacha culturalmente prevalecen las prácticas machistas y patriarcales en las relaciones sociales. Se maneja aún la concepción de familia ideal (nuclear). Sin embargo,

“las nuevas condiciones sociales de-construyen la dicotomía entre lo femenino y lo masculino impulsando a la mujer a su aparición en el ámbito público para suplir las necesidades económicas, pues las circunstancias no son favorables y se necesita más de un salario para sobrevivir; siendo la mujer, los jóvenes y los niños quienes entran al mundo laboral para afrontar la miseria. Son estigmatizados y señalados por sus costumbres y relaciones” (Maya Aguilar & Prieto, 2004, pág.78).

En Soacha diariamente se aprecia la falta de apoyo estatal, las políticas públicas no obedecen a criterios de equidad y redistribución, de forma que prevalecen ayudas asistenciales. Por otro lado, la situación de los jóvenes es preocupante. Ellos son

estigmatizados y tienden a ser culpabilizados de todos los conflictos sociales, delincuenciales y de violencia social presentes en el municipio.

Soacha ha convertido en refugio para los sectores sociales vulnerados de nuestro país. En medio de la precariedad ha permitido la llegada y sobrevivencia de propios y extraños. Es un territorio enmarcado en la diversidad y la pluralidad poblacional, social, étnica e incluso armada. Es una radiografía del país. A su interior tienden a naturalizarse hechos de violencia y pobreza. La exclusión es legitimada y reproducida por la misma sociedad soachuna, que en su afán desenfrenado de estabilización, responde a las lógicas discursivas de poder político, económico y cultural.

Las condiciones económicas y de salud en Soacha presenta falencias, esto se sustenta a través de los niveles elevados de desnutrición, enfermedades de transmisión sexual entre otras deficiencias que aquejan al municipio, ya que el territorio no cuenta con la cobertura de salud necesaria para satisfacer las necesidades de la población Soachuna,

“lo señalado en la Separata de la Mesa interagencial de Soacha PNUD (2011, pág. 17) la tasa de mortalidad por VIH/SIDA es de 3.9, mayor al promedio nacional de 2.6. Por lo demás, se reconoce el alto consumo de sustancias Psicoactivas, altos índices de depresión que ha llevado a algunos jóvenes al suicidio, causados principalmente por desempleo, autoestima y estrés.”

Lo anterior es causa de la exclusión, desigualdad, pobreza y marginación que vive la población en su diario vivir y el recorrido histórico de violencia, padecimiento y desgarradoras muertes que Soacha ha tenido que atravesar. Las estudiantes que arrancaron con el proyecto afirman que:

Ante dicho panorama, es preciso decir, que las consecuencias del neoliberalismo y las manifestaciones de la cuestión social se hacen visibles en el municipio, las cuales, no solo se refieren a la estructura socioeconómica, sino a la privación de libertades y oportunidades para la población, traduciéndose en la carencia del ejercicio de los derechos humanos y las precarias condiciones para goce efectivo de una vida digna, siendo los jóvenes el principal foco de esta realidad por lo que mayoritariamente constituyen el total de la población. (Martínez Yepes & Patarroyo Martínez, 2012)

Con lo señalado, se pone de manifiesto la innegable situación de desigualdad en que se encuentra el municipio que día a día afecta a niños, niñas y adolescentes; de un estado local, que atrapado en medio de la corrupción y el clientelismo, les niega posibilidades y respuestas. Algunas personas o empresas aprovechan la precariedad para encontrar mano de obra barata. La que Eduardo Galeano expresa como

“la guerra asesina a los que denuncian las causas de la guerra, para que la guerra sea tan inexplicable como inevitable. La guerra multiplica la pobreza, y la pobreza ofrece brazos que trabajan por poco o nada; la guerra expulsa a los campesinos de sus tierras, que por poco o nada se venden. Los expertos violentólogos dicen que Colombia es un país enamorado de la muerte. Está en los genes, dicen.” (Vega, 2016 pp. 120).

Adicional a ello, como aparece en alguno de los trabajos de grado adelantados por el Programa de Trabajo Social en el municipio, la violencia socio política también se ha instalado allí:

“la lucha político - social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o para destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado” Ávila, Díaz, Mápura, & Mejía, (2010),.

Como lo afirmamos al inicio, uno de los hechos de violencia política presentes en el Municipio se refiere a las ejecuciones extrajudiciales, los mal llamados “falsos positivos”, en

el que igualmente los jóvenes fueron objeto de crímenes de lesa humanidad. De acuerdo con Ávila, Díaz, Mápura, & Mejía, (2010), los catorce jóvenes fueron atraídos por las ofertas laborales, con engaños o promesas de buena remuneración de dinero, muchos de estos jóvenes eran quienes colaboran en sus familias, su desaparición y posterior ejecución ha generado daño psicosocial en sus familias pero también en la sociedad colombiana en general. Encontramos que hoy luego de ocho años, el Estado no ha realizado una reparación integral de las víctimas, violando sus derechos de verdad, justicia y reparación.

Cuando hablamos de Soacha lo asociamos a un municipio marcado por la desesperación, el dolor y la desesperanza, donde la vida de sus habitantes, como la vida del territorio ha sufrido grandes pérdidas debido a la explotación del capital privado, que ha aportado a la destrucción masiva del ambiente. Sobre el municipio afirma una de las practicantes:

“Muchas veces hemos escuchado decir que Soacha representa lo que es Colombia, guerra, pobreza, muerte, desigualdad, injusticia, desempleo... y así lo vemos desde esta perspectiva desoladora; pensar a Soacha desde este punto de vista es desolador... cuesta pensarlo de otra forma”.

Este es el escenario desde el cual la Universidad ha venido adelantado procesos de acompañamiento y lucha a sus pobladores, víctimas, jóvenes y estudiantes.

A lo largo del proyecto realizado en Soacha, el equipo de practicantes realizó dos recorridos con los estudiantes de los colegios a lugares ancestrales del municipio. Estos lugares son considerados como parte del patrimonio histórico del país, en su territorio se encuentran pictogramas muiscas, que evidencian la herencia y riqueza cultural del territorio y de sus habitantes y pobladores del lugar enfrentados a otra lógica que hoy arrasa y niega derechos:

“El cambio de lo rural a lo urbano se traduce en la limitación de espacios, de pertenencia, identidad y libertad, a la adaptación a nuevas formas de vida y de subsistencia, que imponen la lógica del dinero como única fuente para suplir necesidades.” (Estupiñán Martínez, Rodríguez Pintor, & Valcárcel Medina, 2003, pág. 57).

3.2 La presencia de la Salle en Soacha

Desde el año 2008 hemos hecho presencia como Universidad de La Salle en el municipio de Soacha. Nuestra labor se ha dado mediante procesos de práctica profesional, trabajos de grado, ejercicios de investigación docente, todos ellos mediante un permanente trabajo interinstitucional en el municipio. En ese año, es decir, en el 2008, fuimos convocados ante los hechos de desapariciones y ejecuciones extralegales de jóvenes que ocurrían en el municipio por parte de fuerzas del Estado y que recién empezaban a conocerse en el país.

El interés de la Universidad era acompañar a los familiares de estos jóvenes desaparecidos y contribuir en prácticas de participación que fomentaran los procesos de verdad, justicia y reparación. Se empezaron a realizar acciones en conjunto con la Fundación para la educación y el desarrollo - FEDES y con la Personería Municipal de Soacha. Luego la universidad se articuló a un trabajo más amplio con otras instancias como la Organización cultural juvenil La Diáspora, el Grupo juvenil *Grafitiando Vivencias*, y algunos colegios del municipio como El Bosque y General Santander. En estos espacios se adelantaron prácticas académicas y trabajos de grado, para tal fin, las labores emprendidas estuvieron a cargo de estudiantes y docentes del Programa de Trabajo Social. Es importante rescatar que en general fueron cuatro trabajos de grado y dos proyectos de práctica los que se realizaron antes de

empezar propiamente la experiencia reconstruida. Los trabajos de grado fueron: *Los “Falsos positivos” en Soacha: entre el dolor y la reparación* (2010) y *Desaparición forzada, ejecución extrajudicial y familias: el caso de los “falsos positivos” en Soacha* (2010); *“Organización cultural juvenil “la diáspora”: violencia política y memoria histórica en Soacha”* (2012), Adicional a esto, desde la docencia se adelantó también un ejercicio de investigación, que articulado al trabajo que se desarrollaba en Soacha con el grupo de madres de los jóvenes, permitió la publicación del libro: *“Desaparecieron y asesinaron a nuestros muchachos”: El caso de Soacha desde el dolor y la palabra de las familias* (Mellizo, 2012).

En cuanto a los proyectos de práctica profesional que se realizaron previamente, están en el 2011, el del Colegio el Bosque, denominado *“La Promoción de escenarios y práctica de organización y participación estudiantil en torno a la situación de los derechos humanos en el contexto”* estos proyectos se constituyeron en experiencias pilotos del trabajo en escuelas que como Programa de Trabajo Social ejecutamos en Soacha. Nos sirvieron de base para la formulación de la experiencia que acá queremos reconstruir.

4. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA: EL PROYECTO DE PRÁCTICA SOBRE GOBIERNO ESCOLAR EN SOACHA

4.1. Presentación

La reconstrucción de la experiencia sigue la trayectoria del mismo proyecto de práctica profesional adelantada en el municipio de Soacha. Es decir, arranca con la primera fase de formulación del proyecto, que ocurre en el primer semestre de 2012; posteriormente se aborda la segunda fase de ejecución de proyecto que va desde el segundo semestre del 2012 hasta el primer semestre del 2014, para finalmente recuperar la tercera fase de evaluación, que ocurrió en el segundo semestre de 2014. En cada una de ellas se identifican aspectos claves que dan sentido a la fase, en algunos casos esto coincide con los semestres académicos en los cuales se adelantó el proyecto, en otros va más allá. Estos aspectos claves son por ejemplo, acciones, logros, crisis, aprendizajes, reflexiones, las cuales emergen de la recuperación de la experiencia

4.2. Primera fase: el inicio del proceso

- Desplazamientos en las formas de pensar la práctica

En febrero del año 2012 arranca la experiencia. La Universidad de la Salle, docentes y estudiantes del Programa de trabajo social dan inicio a pensar y diseñar la macro propuesta de intervención en Soacha. Un docente y dos estudiantes inician, retomando el trabajo previo de acompañamiento a las madres de Soacha.

Es una propuesta que traía consigo diversos aspectos novedosos, como constituirse en el primer macro proyecto de práctica profesional del Programa de Trabajo Social proyectado a durar tres años, articularse a un proceso de investigación y acompañamiento previo, establecer interlocución con diversas entidades, pensar en vincular un grupo amplio de estudiantes, entre otras particularidades. Tradicionalmente la práctica promovía el diseño de proyectos anuales a cargo de un estudiante. Antes, en el primer semestre se elaboraba el diagnóstico y se formulaba el proyecto y en el segundo semestre académico se ejecutaba.

Acá la idea era otra. Este proyecto se planteó a largo plazo, desde su concepción rompía con lo establecido en el programa de Trabajo Social, con respecto a los tiempos estipulados. El proyecto debía retomar el trabajo previo que se había hecho, de investigación y acompañamiento con las madres de Soacha (Mellizo, 2012). Si bien también realizó un diagnóstico como punto de partida, era claro el interés de articular los antecedentes y el trabajo interinstitucional hecho con la Personería Municipal de Soacha desarrollado en los años anteriores. En este primer semestre del 2012 se adelanta un fuerte trabajo de inserción en el municipio, conociendo el territorio, visitando los colegios públicos, documentando la realidad. Ello permitió la elaboración del diagnóstico y la formulación del macro proyecto. Es claro que el diagnóstico se convirtió en un proceso de inserción en el municipio, las estudiantes refieren haber recorrido el territorio, ir y venir de una comuna a otra. Pero también vimos que el diagnóstico implicó procesos de inserción, de formación y de

acompañamiento de las estudiantes a dinámicas de la Personería pero sobretodo con los personeros estudiantiles de los colegios públicos del municipio. Durante los procesos de asesoría y en las reflexiones de los practicantes, se insistía en la necesidad que los diagnósticos fueran participativos.

- El objeto y sentido de la intervención profesional, un asunto de disputa y negociación

Al realizar el rastreo de la experiencia, hemos logrado identificar las diversas posturas que surgieron al inicio del primer semestre de 2012. Primero que fue un proceso de negociación de intereses y apuestas entre diversos actores, profesor y estudiantes, universidad y personería, colegios y personeros estudiantiles. Fue este proceso de negociación el que llevó a la construcción del macro proyecto. Los sujetos que intervinieron en la configuración de las directrices por las que se dirigiría el proyecto tenían diferentes posturas al respecto: por un lado encontramos al docente asesor, él tenía interés en desarrollar en la práctica el tema de memoria histórica, ya que desde su inicio el trabajo de la Universidad en Soacha había estado articulado con el proceso de reconocimiento y lucha de las madres de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente.

Por otro lado está la Personería de Soacha que trabajaba en un proyecto con el tema de víctimas y tenían la intención que las practicantes se involucraran en ese proceso de atención, y finalmente las practicantes deseaban trabajar en la reivindicación del derecho a la educación en los colegios del municipio. Las voces de practicantes, docentes y de la Personería confluyen desde diversas direcciones, en ese caminar, luego de explorar e interactuar con varios actores y escenarios del municipio; entre ellos, nuestras compañeras asistieron inicialmente a reuniones dirigidas por líderes de la OPD (Organización de Población Desplazada), donde se adelantaban procesos comunitarios y capacitaciones a la comunidad.

Una de las practicantes afirma que la intencionalidad de su presencia en varios espacios era:

“conocer los trabajos que se estaban adelantando dentro del municipio, con el fin de direccionar el quehacer y las funciones de la práctica profesional. Por ejemplo, asistir a las reuniones de la OPD nos condujo a evidenciar inconsistencias organizativas de orden institucional, ya que estas se centraban en temas como documentación y reglamentación del programa de la OPD, vimos que no se tiene claridad de las funciones internas y externas en las reuniones. No existe una documentación específica que garanticen acuerdos, compromisos, y tareas del mismo”. (Diario campo DC1, 01- 02-2012).

Este era el camino que proponía la personería, pero las practicantes tenían otro interés, no vieron viable este espacio, querían ser -como lo afirma Hanna Arendt- “protagonistas de su propia historia” (Vásquez Teresita, 10). Para el proyecto en esta primera etapa de formulación fue necesario no solo hacer un diagnóstico de problemas, sino mapear intereses y actores.

A partir de la participación en esas reuniones de la OPD analizan la falta de responsabilidad de las entidades públicas en el acompañamiento a las víctimas del desplazamiento, ello junto con la experiencia previa del Programa de Trabajo Social con las víctimas de los “falsos positivos” mantuvo en el centro de las inquietudes, el tema de las víctimas y sus derechos. Así mismo se dan cuenta del desconocimiento de las víctimas acerca

de las rutas de atención, prevención y atención de sus problemáticas; ellas advierten que esto es un problema agudo, pues las víctimas no tienen conocimiento a donde dirigirse. Esto Impide que su caso o dificultad que presenta en ese momento no sea resuelta. (DC1-26-01-2012).

“La personería, ofrecía varios tipos de proyectos, uno era con víctimas del conflicto donde había varios grupitos, en la época se estaba gestando la mesa de víctimas, entonces la personería y la defensoría eran los entes encargados de desarrollarla; Y la otra era atención a víctimas, pero pues nosotros dijimos que no, y planteamos el tema de trabajar en los colegios, teniendo en cuenta que el proyecto no podía perder su direccionalidad ya que venía de años anteriores en Soacha.” (Martínez, 2015)E1

La Universidad de La Salle había tenido un recorrido en Soacha, sus proyectos de práctica y de investigación tenían una intencionalidad, que las practicantes reconocían y se apropiaban de ella. Esta es una de las razones por las que frente a las propuestas de la Personería tienen una postura crítica y entablan un diálogo horizontal en el que expresan su sentir y pensar, sentir y pensar que será pieza clave para la creación y ejecución de este macro proyecto. Desde sus inicios el proyecto tenía la intencionalidad no que las practicantes no se limitaran a ejecutar funciones de las instituciones, se pensó en elaborar una propuesta propia, que concertada permitiera proyectar intereses de la línea de derechos humanos y fortalecimiento democrático del Programa.

Presentar una propuesta a la Personería implicó que las compañeras recorrieran y reconocieran el territorio, lo que algunas de las practicantes denominan como “*que se dejen tocar por Soacha*”, que se insertarán en el territorio, que lo sintieran, lo analizaran, lo reflexionaran, lo pensarán y repensarán. En este caminar las practicantes van haciendo lectura de la realidad a la que se enfrentan, ellas se construyen como trabajadoras sociales en el asumir el reto de trabajar en un Municipio lleno de historia, de conflicto, en un sector en el que van leyendo como se presentan constantes injusticias sociales.

En su lectura del municipio, las practicantes encuentran que en Soacha concurren varias problemáticas, que van desde situaciones puntuales como la movilidad, hasta situaciones profundamente graves como las desapariciones forzadas. Son las calles empolvadas del municipio las que muestran los rostros de miles de personas que en el día a día luchan por sobrevivir, sino también por hacer frente a las situaciones de injusticia social y violencia política permanente. En la revisión de uno de los trabajos de grado realizado dos años anteriores a la práctica la Organización juvenil la Diáspora, organización que trabaja en el campo de los derechos humanos se afirma:

Soacha es un contexto que no ha sido ajeno a este de las desapariciones forzadas y ejecuciones extrajudiciales nombradas con el eufemismo de “falsos positivos”. Lamentablemente no es la única situación que golpea a los habitantes y jóvenes de Soacha: el desplazamiento, limpieza social, el hostigamiento, y las amenazas también hacen parte del panorama, que se complejiza aún más por la pobreza e inequidades estructural. (Cabrera y otro, 2012) DIASPORA!!!

Son bastantes las problemáticas de Soacha, tantas que como lo reconocen las practicantes “uno se puede hundir en la desesperanza”. Este no fue el caso de las compañeras, ellas identificaron oportunidades de acción, varias y diversas, seguir acompañando a las madres, formar parte de los equipos de atención de la Personería, vincularse al proceso de la OPD o mirar para otros lados. Retomando su interés como estudiantes de práctica empezaron a mirar hacia la escuela en Soacha. Había varias cuestiones que lo posibilitaban, ellas estaban interesadas, la Universidad y la Personería ya habían trabajado en las instituciones educativas

procesos de sensibilización e información frente al reclutamiento de jóvenes por parte de grupos armados y bandas delincuenciales, además de ello, la Personería había apoyado un proceso de formación de Personeros Estudiantiles en el año 2009. Había contactos y posibilidades de acción. La escuela podría ser el escenario en el que su intervención podría generar impacto sobre los hechos de violencia socio política que acontecían en el municipio. Encontraron –como aparece en el problema objeto de intervención del macro proyecto- que los colegios se reproducen las dinámicas y problemáticas sociales que se viven en el municipio y en nuestro país.

Como aparece en los documentos y como nos lo compartieron, para las estudiantes y el profesor quienes formularon el macro proyecto de práctica, la escuela de carácter público, es un contexto en el que confluyen diversas problemáticas, pero ellos reconocían a su vez que este es un espacio potente y clave para la transformación social. Ellos reconocían que la escuela es un espacio de reproducción o transformación social. Esto nos recuerda aquello que Cajiao (1994) habla acerca de que “la escuela es un espacio útil para la emancipación, la dominación, la reproducción o la transformación..., puede ser normalizador frente al sistema social, o lo contrario, contribuir a potenciar rupturas o puntos de fuga ante la opresión”. (Citado por Mellizo & Bedoya, 2011, pág. 279).

Vimos que para el equipo de práctica, la escuela vista desde una perspectiva de emancipación, fue la base para la fundamentación de este macro proyecto, que asumieron a los estudiantes y sus líderes (los personeros estudiantiles) como sujetos de derecho, en pleno proceso de constitución, que si como trabajadores sociales acompañamos sus acciones y les brindamos herramientas para el ejercicio de un liderazgo democrático y participativo, pueden llegar a potenciar su rol de formador de formadores. Precisamente esa fue la estrategia que observamos en el proyecto, construir ciudadanía mediante la formación de formadores. Para las practicantes este era el escenario propicio, en el que si bien se entretendían diversas problemáticas y que a su vez había oportunidades para la intervención desde el trabajo social.

Fueron varios los encuentros entre practicantes, asesor y Personería para lograr acuerdos en torno al objeto y sentido del proceso de intervención profesional. Lo que llevó a formular el macro proyecto orientado al fortalecimiento del gobierno escolar entorno a la cultura política, la memoria histórica y los derechos humanos en las instituciones educativas públicas del municipio. Las responsabilidades que se asumen como practicantes tienen diferentes aspectos importantes:

“El proceso que se llevará a cabo por parte de nosotras como estudiantes, es importante porque no solo estamos representándonos a nosotras mismas sino también a la universidad, por lo tanto el papel que desempeñemos en la personería de Soacha, es importante demostrar un buen trabajo, con los principios y ética que nos han inculcado tanto en casa como en la universidad; permitiendo un trabajo activo y fructífero para las instituciones como para nosotras.” (DC2- Angie Patarroyo).

Como ya se ha mencionado esta práctica profesional ubicó a nuestras compañeras frente a un reto significativo, una propuesta de práctica distinta a las demás. Hasta el momento en el reglamento de práctica se contemplaba realizar en un primer semestre el diagnóstico y plantear un proyecto, que sería desarrollado en el segundo semestre. Para el asesor y las practicantes llevar a cabo esta nueva propuesta implicaba superar incluso las dificultades que se presentaron en el Programa de Trabajo Social, al ser una práctica que no se ajustaba al reglamento. “Fue la primera experiencia que tuvimos, pensar, diseñar, formular e intervenir en proyectos de práctica de estudiantes, pensados a largo plazo.”

- La creación, formulación e inspiración del proyecto

Definida la escuela como escenario de intervención, las compañeras se dieron a la tarea de formular el proyecto, para esto ellas rastrearon antecedentes en varios sentidos.

Por un lado revisaron el trabajo de la Personería con líderes estudiantiles. Encontraron que la Personería Municipal de Soacha, había trabajado con personeros y representantes estudiantiles desde el 2008, y en el 2009 ya se había pensado en impulsar la creación de la Red de Personeros Estudiantiles.

Por otra parte –como hemos insistido- se hizo una revisión de antecedentes del trabajo realizado por la Universidad de La Salle en Soacha; así lo registra una de las practicantes en su diario de campo:

“Se plantea que desde la universidad se quiere llegar a fortalecer la sociedad civil, en cuanto las capacidades que se generen en relación la defensa de los derechos humanos, teniendo la relación en cuanto la restitución y acompañamiento en torno a la ubicación de los derechos. Desde un acompañamiento psicosocial, participativo y restituido de la población Soachuna (DC2- Angie Patarroyo).

Revisar lo propuesto por la universidad implicó identificar la intencionalidad de los procesos de intervención y las investigaciones que la Salle ha hecho en el territorio de Soacha. Para ellas hacer esto, les permitió identificar como eje común de la acción universitaria en el municipio, la defensa de los derechos humanos. Este reconocimiento por parte de las practicantes se consolidó en el macro proyecto, en el que los derechos humanos fueron asumidos como uno de los ejes para el fortalecimiento del gobierno escolar.

En esa etapa de contextualización la relación con el territorio fue fundamental para que estas practicantes leyeran la realidad, se apropiaran de éste e identificaran retos.

“Para la fase de contextualización del proceso de práctica es muy importante conocer las entidades, instituciones y organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales que se asientan en el municipio para tener un panorama claro del lugar en el cual nos ubicamos. (...) el territorio de Soacha es un escenario de constantes sucesos sociales que aquejan constantemente la población. Asumimos el riesgo y como dice el refrán “El que vive es quien los goza”. Y ¿cómo no gozar en este territorio? ¡Si hay tanto por hacer! cada cosa que se pensaba era importante y sabíamos que había trabajo por hacer. Por tal motivo emprendimos nuestro gran reto, cogimos nuestras mochilas e iniciamos a visitar los 21 colegios del municipio. Particularidades y características que en ese entorno se presentan”. (DC: 1 Sara Martínez).

La formulación del documento implicó que las practicantes reconocieran los contextos escolares, que vivieran de cerca la dinámica de la escuela y que participaran de los procesos electorales y de gobierno escolar. En este sentido una de las estudiantes pioneras del proyecto menciona que:

“Nosotras empezamos a mirar la posibilidad de trabajar los colegios e íbamos a recorrerlos, primero a apoyar en temas como las elecciones de personeros estudiantiles...estudiando, analizando y ayudarles a pulir un poco los temas propuestos y cómo iba a ser el tema electoral en el colegio”. (Martínez, 2015) E1

En esta etapa de formulación, el apoyo y acompañamiento de la Personería fue clave, refieren las practicantes que la coordinadora de campo mostró gran interés y las acompañó durante el proceso del reconocimiento territorial y de las instituciones educativas.

En esos momentos la relación con la personería se desarrolló en forma horizontal y de apoyo mutuo. Los protagonistas de este proceso (coordinadora de campo y practicantes) organizaron encuentros y el trabajo fue socializado con el Personero Municipal y cinco Personeros Delegados. Este primer encuentro tuvo como objetivo identificar el campo de práctica como un escenario que respondiera a los intereses la Personería Municipal y conocer las funciones que tienen los personeros delegados; así lo expresa una practicante en su diario de campo. (DC2- Angie Patarroyo).

Este primer encuentro dejó una “satisfacción refrescante y emocionante”, pues, a partir de ello se procedió concretar actividades propias que debía contener el macro proyecto. Había un reconocimiento por parte de la Personería de las practicantes, también identificamos que había un direccionamiento y asesoría permanente de la universidad, se contaba con apoyo pues ambas instituciones estaban comprometidas:

Sonia Vargas¹ realizaba reuniones para definir cronograma de la semana y orientar sobre organigrama de la Personería y sus delegados para la realización de la Cartografía de la Personería de Soacha y sus relaciones institucionales. (DC1: 31- 01-12 Sara Martínez).

En esa etapa de creación el apoyo del docente asesor fue primordial, la formulación se hizo mediada por una relación de cooperación, el documento se planteó a tres manos y quiso recoger voces de los sujetos inmersos en este proyecto. Parafraseando las palabras de una de las practicantes en su diario de campo (DC2 26-01.2012) la creación del documento trascendió lo académico, generó diversos sentimientos, desafíos, retos y bastantes cuestionamientos como profesionales en formación, su formulación a mediano y largo plazo, generaba para los protagonistas de esta experiencia una oportunidad soñadora, especial y respetuosa para el Municipio de Soacha. Le apostaron a la construcción y constante reflexión sobre el ejercicio de la democracia en lo práctico y teórico que tenían los jóvenes en la escuela.

Redactar el documento fue un trabajo arduo, que llevó a nuestras compañeras a estar en permanente contacto con la realidad. El proyecto rompió con el esquema tradicional de La Universidad, las ubicó en un contexto más real, uno en el que cuando se ejerce el rol del trabajador social en una relación laboral, no hay un tiempo para diagnosticar y otro para intervenir, son procesos cíclicos que se viven simultáneamente. Desde nuestro punto de vista esta fue una experiencia enriquecedora para las practicantes que vivieron este proceso. Observando este proceso vemos que en palabras de Claudia Mosquera fue realmente *una intervención reflexiva*

“Con la recuperación de la intervención profesional reflexiva como objeto de análisis, con el fin de pensar el conocimiento en el Trabajo Social, seguiremos en la vía de la construcción de los saberes de experiencia y en el reconocimiento de contextos locales o micro que permiten la creación la legitimación y el uso de este conocimiento”. (Mosquera Rosero, 2006, pág. 144)

Como lo afirmamos antes, en la fase de diagnóstico realmente se llevó a cabo un proceso de investigación e intervención. En ese recorrido por los colegios, las compañeras realizaron sesiones de formación en los temas de memoria Histórica, cultura política y derechos humanos. Que servían como experiencia para enriquecer el documento y que dieron lugar a los tres ejes del proyecto.

¹ Trabajadora social – asesora del despacho del personero municipal - Coordinadora de campo del proyecto

Finalizando esta etapa el proyecto se socializa ante varios actores e instituciones del municipio, dando a conocer los objetivos y los planteamientos teóricos y metodológicos del mismo y recogiendo observaciones.

Desarrollar un trabajo como este requería tener uso de herramientas que permitieran a los sujetos de la experiencia organizar el tiempo y las actividades. Es así como se crean formatos que servirán de apoyo para el desarrollo del trabajo, que además perduran a lo largo de la ejecución del proyecto y que en este momento a nosotras nos permiten recuperar esta experiencia. Los planeadores semanales, mensuales y semestrales facilitaron a los practicantes la organización de su tiempo, tal vez en muchas ocasiones no se cumplía lo propuesto, pero brindaba unas pautas para dar cumplimiento a los objetivos.

El rastreo documental realizado a lo largo de la sistematización de esta experiencia, lo hemos logrado a partir de la revisión de estos documentos. Es para nosotras interesante descubrir las múltiples herramientas que se crearon con el acompañamiento del asesor y aporte de practicantes para alcanzar las metas trazadas en la formulación del proyecto.

4.3. Segunda fase: La ejecución del proyecto

Esta segunda fase arranca en el segundo semestre del 2013 y va hasta el primer semestre de 2014. Cada semestre ingresaba nuevos estudiantes al campo de práctica, pero también se da la salida de quienes finalizaban su proceso de práctica. De otro lado, es la parte más importante y extensa de la experiencia relacionada con la ejecución del proyecto. Son varias las particularidades que encontramos y organizamos de esta etapa.

- Conocer y dejarse “tocar” por el territorio

Cuando somos estudiantes de trabajo social y estamos a la espera que nos sea asignado un campo de práctica, las expectativas son innumerables. Si bien tenemos la posibilidad de elegir una línea de profundización, a la par surge la incertidumbre de saber en qué campo seremos ubicados. Para los practicantes de Soacha, saber que iban a trabajar en este municipio fue un momento de impacto, para algunos esto fue recibido con agrado por su cercanía o conocimiento acerca del lugar, para otros significó desagrado debido a que pensar en Soacha era sinónimo de lejanía e inseguridad.

Para todos los practicantes que llegaron a Soacha el territorio “*los tocó*” de una u otra forma. El término “*dejarse tocar por el territorio*” fue recurrente en las narraciones de los estudiantes practicantes, quienes encontraban en Soacha un territorio particular en el que en cada uno de los semestres se hicieron reflexiones a partir del impacto que generó llegar a Soacha. Posteriormente a lo largo de cada uno de los semestres, fue constante hacer mención a la relación con el territorio, además en las sesiones trabajadas con los líderes de gobierno escolar y personeros, se invitaba a la reflexión sobre este aspecto.

Para las compañeras que iniciaron el proyecto uno de los aspectos importantes tiene que ver con el tema de la vivienda. Cuando se llega a Soacha se ubican grandes zonas de urbanización, las cuales en los últimos años han crecido en niveles desbordantes. Para ellas la atención se centró en ver cómo las empresas constructoras se han apoderado del espacio de

los soachunos, sin importar su valor patrimonial y mucho menos si son espacios naturales como los humedales. (E1, 2012). El acceso a servicios públicos es restringido, las personas no tienen luz, ni agua. “Por ejemplo en La Florida hay gente que recoge agua lluvia y con eso satisfacen necesidades” (E1, 2012). Se ha construido y se sigue construyendo sin pensar en las carencias a las que se enfrenta una gran parte de los Soachunos.

Otro de los modos en que se indignaron, tiene que ver las cifras y contrastarlas con sus propias observaciones. Al leer a Soacha las practicantes identifican que la mayoría de la población se encuentra ubicada en los estratos 1 y 2, las condiciones de vivienda, el acceso a salud y educación no son las mejores. Son inmensas las filas que veían frente a una de las IPS del régimen subsidiado. Con respecto al acceso al derecho a la educación, ellas encontraron que no se garantiza en todo el territorio, no hay presencia del estado para satisfacer las necesidades educativas. “La Florida queda en una montaña y no tiene ningún colegio, los chicos tienen que bajar para llevarlos a estudiar” (E1, 2012).

El desplazamiento y violencia presentes en el municipio también los tocó. Las practicantes comentan que:

“Soacha es el municipio de Cundinamarca que más recibe población desplazada, eso hace que llegue día a día personas generando sobrepoblación. El tema de desplazado es un tema demasiado fuerte, es más, allá todavía hay bandas, hay paramilitarismo y hay también reinsertados, tanto de guerrilla, como de paramilitares, estas bandas tiene el poder por partes en el municipio” (E1, 2012).

El tema de la violencia socio política es recurrente en la experiencia de las y los practicantes de Soacha, incluso desde los antecedentes a este proyecto. Hay comunas en las que percibieron con mayor facilidad la influencia de actores armados, las líneas invisibles de la violencia, en otros casos observaron el micro tráfico de drogas en los contextos escolares. Al respecto una de las practicantes menciona:

“Una vez le encontraron unas papeletas a un estudiante y él decía que si querían llamar a los papás, o lo llevaran a la policía; pero que no le decomisaran las papeletas, porque a él le tocaba responder por eso arriba o si no lo mataban”. (E1, 2012)

Se encontraron también con una Soacha ancestral que lucha y reivindica su identidad étnica cultural, que recuerda que Soacha era un asentamiento indígena, en el que los muiscas se desarrollaron como comunidad, en sus recorridos por lugares sagrados, encontraron toda una historia de lo que éramos como pueblo. Vieron cómo actualmente esos lugares han sido muy afectados por la construcción de nuevas urbanizaciones, conocieron experiencias como la de los grupos de Vigías del Patrimonio que defienden y luchan por el municipio. Durante todo el proyecto esto fue una constante, hacer dos recorridos con la Red de personeros por estos territorios sagrados, mostrar a la Suacha indígena y ancestral, recuperar la memoria viva. En cuanto al primer recorrido una de las practicantes comenta:

“Soacha aparte de todo tiene una parte ancestral, allí hay todavía pictogramas, unos están detrás del colegio el bosque, otros como en la frontera que hay para ir a Ciudadela Sucre y en una vereda que se llama canoas. Nosotros intentamos eso, recuperar la identidad del territorio, ya que los chicos no tienen esa apropiación por el territorio y eso hace que cada vez nosotros nos desliguemos más del tema político. (E 1)

Para los protagonistas de esta experiencia recorrer el territorio, de aproximarse a los veintiún colegios públicos del municipio, se configura como una oportunidad para la

formación de identidad de los jóvenes estudiantes soachunos, pero también como una manera de aproximarse al territorio, de adelantar un proceso comunitario, querían que los chicos de las escuelas pudieran ver esa otra “Suacha”, la ancestral.

Caminar Soacha se convierte en un desafío, el costo de movilizarse en el municipio representó para los practicantes una lucha permanente en el que “negociar los quinientos pesitos” del pasaje en los buses intermunicipales permitió que se llegara a los 21 colegios. Dirigirse a cada colegio era la oportunidad para leer el territorio, apropiarse de él y comprenderlo. En cada salida las practicantes identificaban como “Soacha es un municipio con diversidad cultural” (Informe de practica 1), aquí habitan personas de diferentes lugares de Colombia, para muchos es reflejo de la pluralidad, pero también de la inequidad que caracteriza al país. Al respecto las practicantes afirman en uno de sus informes:

“Sus condiciones sociales y políticas han generado una ola de estigmatización hacia sus pobladores. Sus habitantes se sienten excluidos, señalados y olvidados, aun sabiendo que representan un gran número de personas que han sufrido las consecuencias desastrosas de la violencia y las condiciones deplorables de vida por la carencia y privación de oportunidades y libertades, aun así esta referencia sigue siendo cultural; la naturalización, los prejuicios y calificativos titulados para esta población son la respuesta socialmente establecida para dar explicaciones ante dichos hechos volviéndose una idea generalizada y asumida por gran parte de la población aunque sea transmitida por un pequeño sector. (Informe de practica 1).

Para las practicantes el trabajo en cultura política y memoria histórica al interior de la escuela requería que se visualizara el exterior, que se trascendiera de las paredes que encierran los colegios. Comprendieron y reflexionaron que como futuras trabajadoras sociales los aspectos políticos y sociales que emergen dentro del municipio, inciden en la formación académica de los estudiantes. Esta es una de las reflexiones al respecto:

“Las condiciones de desigualdad en el Municipio permean la situación de vida de los niños y de los jóvenes: sus vidas transcurren en condiciones indignas. Sus posibilidades de desarrollo son limitadas, se incrementa la desprotección, la violación a los derechos humanos y el “deterioro progresivo” de su calidad de vida”. (Informe de practica 1).

Ese fue el diario vivir de las practicantes que llegaron a Soacha cada semestre, caminar sus calles, unas deterioradas por ser paso obligado de camiones y tracto mulas desde el sur del país, otras en condiciones precarias por ser terrenos de invasión. Reconocer la Soacha que a inicios del siglo XX fue la gran generadora de energía para la capital, la Soacha que muchos disfrutamos de su gastronomía por sus deliciosas garullas, masato, yogurt y *almojábanas* “*como olvidar esos días donde recorriendo el parque central de Soacha, nos deleitábamos con una garulla*” recuerda una de las practicantes entrevistadas. Ese recorrer continuo del municipio, brindó a los y las practicantes una mirada crítica del territorio, que permanentemente llevó a la reflexión del lugar en el que se encontraban y que constantemente cuestionó nuestra misión como trabajadores sociales.

- La inserción y el trabajo en los colegios

El insertarse en los colegios, fue otro de los retos de la intervención. Esto fue clave en el trabajo, permitió consolidar el proyecto. Era necesario conocer los colegios. Iniciaron con las visitas a las instituciones educativas; pese a que el interés no era trabajar intra muros, en

los colegios, era importante conocer la realidad de cada institución, desde sus voces, desde sus prácticas y relaciones, es por ello que por grupos de trabajo (a veces individual, en parejas o tríos) se agendaron visitas a las instituciones educativas del municipio. En algunos semestres la capacidad del equipo de practicantes permitió que se trabajara todos los colegios, en otros unos pocos.

Para los participantes del proyecto siempre fue el interés conocer, comprender, analizar e interpretar la situación del derecho a la educación en los colegios, pero también hacer una lectura municipal. Las compañeras se acercaron a ellos, a sus imaginarios, a su vida escolar cotidiana, a sus conocimientos, grupos y prácticas habituales; así mismo observaron y dialogaron con estudiantes y profesores sobre la forma en que se concibe y asume el gobierno escolar al interior de los colegios. Uno de los puntos de atención fue observar la relación entre los estudiantes, candidatos, personeros estudiantiles, docentes y algunos directivos. Es decir, comprender la lógica de las relaciones sociales al interior de la comunidad académica. Teóricamente el diagnóstico tuvo como ejes centrales los derechos humanos, gobierno escolar y el derecho a la educación.

En esos recorridos iban presentando la propuesta de trabajo, socializando el interés de acompañar y apoyar la labor de los personeros estudiantiles, buscando aliados, promoviendo el diálogo y la cercanía. Tuvieron que apoyar algunas acciones de los colegios como parte de este acercamiento, como parte de los acuerdos. En algunos casos hubo apertura para el trabajo conjunto, en otros casos prevenciones o incluso indiferencia o rechazo. Con todo ello tuvieron que hacer frente.

Como aparece en uno de los relatos sobre el trabajo en el colegio El Bosque donde antes se había realizado una práctica profesional de la Universidad de la Salle.

“Llegamos a la Personería como habitualmente hacíamos y nos dirigimos al Colegio el Bosque. Esperamos ser atendidas por el Rector del Colegio puesto que al empezar año académico se requieren hacer ajustes con docentes y estudiantes. Finalmente, después de la espera, en la reunión se adelantó sobre la experiencia que tuvo la Universidad en el Colegio con la practicante, se habló sobre su proyecto el cual, básicamente era con los representantes de curso para en primer lugar, conocer sus funciones al igual que los estamentos que rigen al Colegio y en segundo lugar reforzar liderazgos y participación. (DC1- 1-02-12 Sara Martínez).

Para la realización del diagnóstico el grupo de practicantes utilizaron los diarios de campo, era una gran herramienta recordatoria en la cual se plasmaron sucesos importantes, se registraron las visitas a los colegios, sobre los talleres con líderes estudiantiles y los momentos que fueron claves para consolidar proyecto.

En los colegios además de observar dinámicas cotidianas, observaron el funcionamiento del gobierno escolar, exploraron el sentido y alcance del trabajo de los personeros estudiantiles. En general, se elaboró un panorama en cada colegio y en el municipio sobre el papel de los personeros estudiantiles. Del diagnóstico elaborado por el equipo de practicantes hemos seleccionado algunas citas que nos parecen importantes para tener en cuenta en esta reconstrucción:

“A nuestro modo de ver, esto se debe en gran medida, a que en las escuelas no se incentiva ni se abren espacios para la participación estudiantil y la motivación de liderazgos, ante ello algunos docentes coartan y reducen esas posibilidades y como indica un profesor de la comuna 2, “matan a los líderes” no permiten que los estudiantes construyan el pensamiento crítico - reflexivo y tomen acción ante las

inconformidades, limitando su campo. Generando así temores, miedos y fracasos en lo micro disminuyendo toda posibilidad de querer actuar a nivel macro.” (Martínez Yepes & Patarroyo Martínez, 2012)

Otras estrategias que implementaron nuestras compañeras para consolidar el diagnóstico consistió en: la revisión cuidadosa de documentos como: manuales de convivencia y PEI de los colegios; así mismo realizaban el acompañamiento directo con los representantes estudiantiles, asesoraban candidatos a personeros estudiantiles y los apoyaban para construir planes de gobierno acordes a la naturaleza legal de sus cargos. Finalmente toda la información recolectada en campo por las practicantes, debía contraponerse con la indagación bibliográfica en la que consultaron autores, informes, debates y hasta ponencias. Cuando las compañeras finalizaron la redacción del documento, pasaron a la etapa de dar a conocer el proyecto en la Personería y en los Colegios.

- Desnaturalizar los problemas escolares: un hito que marcó el caminar por Soacha.

Este fue otro modo de leer la experiencia. La naturalización de los problemas escolares y la negación de la cultura política al interior de las escuelas. La caracterización realizada en los colegios públicos de Soacha permitió a los practicantes identificar desde diversas miradas la naturalización de problemas sociales, desarrollo y ejercicio de gobierno escolar que se presentan cotidianamente en las instituciones educativas. El primer acercamiento con el contexto escolar fue con los coordinadores, en seguida con él o la personera estudiantil quien nos daba una noción general de las dinámicas internas del colegio y por último la revisión, lectura y análisis del manual de convivencia que permitía hacer una lectura crítica acerca de los procesos académicos, participación de estudiantes y conformación de gobierno escolar.

Uno de los practicantes manifestó que

Los manuales de convivencia a veces terminan siendo una expresión restringida dentro de la institución, son escenarios contruïdos, son las reglas de juego que son contruïdas de manera unilateral. O sea los contruïen los docentes a puerta cerrada o viene como mandato de la Secretaría de Educación o demás... cuando esto debe ser una contruïcción conjunta, no es un escenario de participación como debería ser. E.2

Con lo anterior los practicantes pudieron entender que cada uno de los 21 colegios públicos del municipio de Soacha es un mundo diferente, cada uno con particularidades y similitudes, aunque tiene enormes similitudes. Eran escenarios donde se desenvolvían dinámicas y relaciones según pautas y normas estipuladas en los colegios.

- Las estrategias educativas y sociales de intervención contruïdas en el proyecto

En el ejercicio de participación estudiantil mediante el gobierno escolar, uno de los puntos de gran importancia *el manual de convivencia*. De acuerdo a la caracterización realizada por los practicantes a los 21 colegios públicos de Soacha se identifica que estos procesos en su gran mayoría *no cumplen con el proceso de inclusión y participación de los estudiantes, su contruïcción*, impidiendo la comunicación, diálogo, interacción y reflexión entre los estudiantes y directivos de las instituciones educativas.

La construcción de los manuales de convivencia, resulta ser un asunto de directivos con la participación de uno u otro docente o estudiante pero se pierde su finalidad de ser un aporte innovador, donde los estudiantes incidan con el fin de mejorar la convivencia, relaciones e interacciones entre los mismos, profesores y directivos de los colegios. Adicional a ello no en todos los colegios se vive aquello que se plasma que el manual de convivencia, es decir que efectivamente sea “un conjunto de principios, derechos, y deberes que permiten orientar el proceso formativo, los cuales buscan la convivencia armónica empleando como estrategia la mediación que permite el dialogo, y el acuerdo en la solución de conflictos” (INE.2012), la realidad es que en ocasiones acciones de hecho o decisiones autoritarias o unilaterales lo niega.

El otro elemento fundamental del gobierno escolar que identificaron, abordaron y confrontaron las practicantes fue el carácter de la participación estudiantil. Las practicantes entendían que se trataba de una participación que es delegada pero que también promueve la participación directa de los y las estudiantes dentro de los contextos escolares. Promover la participación, activa, crítica, dialogada, individual y colectiva donde se fomente y se comprenda la formación en procesos democráticos, construcción de ciudadanía en la escuela, donde se promueva una ética de los derechos humanos, se construyan sujetos políticos y críticos es la razón de ser del gobierno escolar. Ellas encontraron que en algunos de los colegios este papel se ve desdibujado, generando relaciones verticales, restringiendo la opinión y participación de estudiantes en la creación e implementación de ideas, sugerencias y espacios democráticos al interior de la comunidad educativa.

Ahora bien, sobre esto en los diarios de campo de los practicantes se recogió el testimonio de uno de los personeros de los colegios públicos de Soacha

“El gobierno escolar en la actualidad es una simple construcción que se hace en un papel, ya que en la actualidad no se ha podido establecer como tal un concejo estudiantil, se reúnen y no es visible y no se entiende la función que este desempeña en el colegio aun cuando se reúnen una vez al mes” (INE.2012.)

Tal como aparece en el proyecto y en los relatos, una de las estrategias de trabajo que visibilizamos, fue **el acompañamiento a los personeros y representantes y en general al gobierno escolar**. Este acompañamiento incluía varias acciones: asesoría en terreno, formación, apoyo a iniciativas escolares en materia de cultura política, derechos humanos o memoria histórica.

En este marco el apoyo, seguimiento y evaluación de propuestas para *elecciones de personeros* tuvo un lugar central. Durante los tres años de ejecución, nos dimos cuenta que a inicios de cada año esta fue la acción de apertura al trabajo de los practicantes en los colegios. Se convocaban los candidatos/as, se asesoraban, se acompañaba la elaboración de un diagnóstico rápido participativo, se adelantaban jornadas de formación y se acompañaban y promovían escenarios de diálogo, discusión y socialización de sus propuestas ante el resto de estudiantes.

Este acompañamiento se orientaba a dos asuntos claves: La formación y comprensión de la educación como un derecho fue fundamental y la gestación y fortalecimiento de la Red de personeros estudiantiles. Se enfatizaba en que la escuela es un escenario de debate para crear conciencia crítica de la sociedad y problemas sociales que giran en torno a la cotidianidad de los sujetos.

La otra acción clave del proyecto fue la creación y acompañamiento a Red de personeros estudiantiles, la caracterización de los colegios fue de vital importancia, esto permitió a los practicantes la elaboración conjunta de agendas de trabajo. Lejos de querer imponer su agenda, los practicantes promovieron espacios en la red para que cada personero llegara con los problemas de su colegio, los debatieran y pusieran en común y trazaran agendas colectivas hacia el municipio. Así como lo manifestó uno de los practicantes: “no queremos imponer agendas de trabajo a los colegios, por el contrario nos interesa apoyar iniciativas escolares....., hacer diagnósticos de cada colegio, para partir de allí, formular con ellos los planes de trabajo” (E.2)

Dentro de la Red de Personeros estudiantiles, los practicantes hicieron el acompañamiento y apoyo oportuno a los estudiantes líderes, promoviendo el gusto y la importancia por los ejercicios democráticos y las reflexiones críticas que permitieran a los jóvenes desenvolverse en los diferentes ámbitos. Observamos que se crearon agendas con el fin de problematizar la escuela, desnaturalizar las cosas de violencia, estigmas y estereotipos que veían y escuchaban que pasaban dentro de los colegios.

La Red de personeros para uno de los practicantes fue.

“Es un espacio conjunto, donde se identificó desde los colegios las problemáticas generales y problemáticas particulares de las instituciones educativas, dentro de la red se logró el reconocimiento de los conflictos que se viven al interior de los colegios, estereotipos y de igual forma se reconoció que las problemáticas no eran ajenas, sino que era algo común dentro de la convivencia diaria en el contexto escolar” (E.2)

Ahora bien, en la Red de Personeros, se realizaron actividades, talleres, grupos focales entre otros que permitieron dar respuesta a los objetivos planteados en el macro proyecto. Una de las actividades con mayor relevancia fue la creación de **módulos de memoria histórica, cultura política y derechos humanos**, con el fin de incidir en la construcción de posturas políticas, críticas y reflexivas de la realidad social en las que se enfrentan los sujetos.

En el segundo ciclo del 2012 en el marco del proyecto y con el apoyo del Programa de Trabajo Social se realizó en la Universidad de La Salle, la Semana de la Memoria por el caso de Soacha, allí se trabajó el tema de memoria histórica sobre el caso de las desapariciones de los jóvenes en el municipio, fueron invitadas las madres de Soacha y otros actores sociales y académicos, ellas presentaron sus reclamos. Nos contaron que antes había estado el Personero de Soacha quien “había destapado la ‘olla’ podrida: A esta Semana de la memoria participaron los personeros de los colegios de Soacha. Este evento para los practicantes, fue algo emotivo que permitió brindar a los estudiantes nuevas visiones y perspectivas.

Fue un espacio bonito, allí se mostró un nuevo entorno a los estudiantes. En cuanto a memoria histórica, los debates que se elaboran semanalmente con los estudiantes fueron muy enriquecedores, se procuraba en los debates tocar temas distintos para que los estudiantes disfrutaran de nuevos espacios a los convencionales, con el fin de que los jóvenes manejaran sus agendas, apropiaran los temas y esto se fue convirtiendo en una dinámica para los estudiantes. (E.2)

Otras de las grandes construcciones realizadas por el proyecto fue el diseño de **módulos de formación** sobre los temas del proyecto. Vimos que el proyecto ideó una estructura para adelantar este trabajo pedagógico. Cada módulo tenía una estructura conformada por tres partes. La ruta conceptual, la ruta jurídica y la ruta escolar.

El módulo resaltó la importancia de la memoria histórica en escenarios educativos. Se reconoció que los hechos de violencia socio política también hacían presencia en el colegio.

Que las amenazas, hostigamiento e incluso reclutamiento también afectaban la escuela y sus jóvenes estudiantes. Que la escuela no podía ser indiferente frente a esto, se trabajó en las proyecciones de las instituciones educativas y de los estudiantes sobre el pasado, presente y futuro de los mismos.

Revisando el módulo de memoria histórica elaborado por el proyecto encontramos que ahí se cita a Machado cuando afirma: “que la memoria es un campo en tensión donde se construyen o retan y transforman jerarquía, desigualdades y exclusiones sociales. Una de las formas de recordar históricamente es la interacción entre los sujetos”, eso era lo que resultaba al trabajar estos temas en los colegios.

Con este módulo se formó a los personeros y las personeras estudiantiles en temas de memoria histórica y su relación con el gobierno escolar. Se promovió una lectura sensible y crítica hacia los horrores del conflicto, se visibilizó el sufrimiento y las luchas de las víctimas, se ponían en discusión opiniones, sentires y miedos. Se socializaron hechos y acontecimientos que relacionados con estos hechos en sus barrios y en los colegios inciden en la participación de los estudiantes en las 21 instituciones educativas.

Por otro lado, se dio reconocimiento y centralidad a las voces de los estudiantes en interpretaciones en los diferentes espacios de participación en torno a violencia política a nivel nacional, regional y local, recuperando memoria histórica con opinión colectiva e individual sobre causas y dinámicas de los hechos sociales del contexto Soachuno. Dentro de este marco de memoria histórica, se explicitó lo que ha ocurrido con las víctimas en el conflicto político y la necesidad de pensar en otras formas de relación.

De la revisión de los documentos nos dimos cuenta que los temas abordados en el módulo de memoria histórica fueron: memorias, poder y orden social; polarización social y horizonte ético de la memoria histórica, las batallas de las memorias contra las exclusiones y supresiones, de la memoria personal a las memorias colectivas: el papel de las mediaciones, derecho a la memoria y el olvido, la reconstrucción de la memoria y su contribución a la paz.

Uno de las acciones de memoria que se realizó en la Universidad de La Salle fue una galería fotográfica por la memoria de los jóvenes de Soacha, con el objetivo de “Concientizar y Sensibilizar a los jóvenes de Soacha, a partir de la utilización de la fotografía, como medio a través del cual se exponga por décadas los sucesos que han sido significativos a lo largo de la historia del municipio de Soacha” Con la galería de fotos se pretendió potencializar el nivel crítico de los estudiantes.

En la galería fotográfica se mostraron imágenes representativas de la historia del municipio de Soacha e ilustraron imágenes sobre los jóvenes víctimas de los Falsos Positivos. Por medio de las imágenes, se buscó comprender y entender el contexto Soachuno y el valor que tiene la imagen, esta va más allá, representa una historia de vida, momentos, sucesos, tristezas, alegrías, emociones entre una y mil sensaciones que expresan y evocan para quien las observa, es decir una imagen vale más que mil palabras.

Para finalizar esta reflexión, entendimos que para el proyecto hablar de memoria histórica, fue hablar de tristeza, dolor, muerte, masacres y daños irreparables que han marcado el contexto colombiano pero sobretodo que también acontecía en Soacha. Era necesario hacerlo, conversarlo, escucharlo, pensar colectivamente frente a ello. Reconstruir

memoria en un país marcado por la violencia, es hablar, conocer y reconstruir dignidad e integridad de personas y familias afectadas por sucesos que hasta la actualidad tienen sed de verdad, reparación para limpiar el alma ante tanto dolor, rencor odio, repudio e injusticias que impiden a las víctimas llevar una vida normal.

Es por ello que:

“Los procesos de reconstrucción de memoria son ejercicios que ayudan tanto a la sociedad como a las víctimas. A la sociedad a emprender búsquedas de justicia y con ello contribuir a las transformaciones que se requieren para garantizar un ordenamiento social-democrático para las propias víctimas reviste un gran valor de orden emocional y espiritual. Representa un ejercicio de elaboración, comprensión, socialización y validación de su experiencia que ayuda a liberarlas de los dañinos efectos que producen los sentimientos de culpa; les permite desahogarse ante otros que escuchan respetuosamente y que comparten sus propios dolores; les ayuda a comprender sus sentimientos y sus emociones; les permite reconocer los recursos de apoyo e identificar sus propias capacidades y atributos, no sentirse solos y les ayuda a dignificar sus reclamos de justicia” (M. MH. 2012)

Ahora bien, el módulo de cultura política, tuvo como propósito dar una aproximación de cómo se percibió y que se podía potenciar frente a la cultura política en la escuela. Algunos conceptos fueron fundamentales para el proyecto entre otros: cultura, política, cultura- política y la escuela. De la revisión de este material vimos que los compañeros retomaron autores para definir los conceptos, posturas y cuestionamientos que permitieron desarrollar el proceso de formación con personeros pero también en los propios colegios. Seguido de lo anterior, los practicantes abordaron una ruta jurídica y escolar, esta consistía en brindar herramientas jurídicas para la defensa y garantía de los derechos; por otro lado los estudiantes plantearon alternativas de acción para dar sentido a la resignificación del contexto escolar en el municipio de Soacha y por último se realizó una reflexión o ruta escolar generando espacios y proyecciones de participación en la escuela.

Con lo anterior, el módulo en cultura política lo abordaron, a partir de la cotidianidad de la escuela y experiencia de los y las estudiantes. Se hizo una lectura de la caracterización y la problematización que los y las estudiantes identificaron en sus contextos escolares y vida cotidiana. Las sesiones se llevaron a cabo, bajo preguntas orientadoras y frases tales como: “¿Qué entendemos o consideramos para nosotros que es la política? es importante, de qué sirve? ¿Qué entendemos o creemos es la cultura? ¿Cómo funciona la política en el colegio, quién o quiénes lo hacen? ¿Por qué intereses?, ¿cumplimos algún papel o rol en ella hoy día? ¿Podemos considerarnos apolíticos y neutrales? ¿La escuela está politizada ¿esto es importante si, no y por qué? ¿Por qué podría ser importante la escuela es importante politizar la escuela?” (M.C.P. 2012)

Estas preguntas se realizaron con el fin de identificar y cualificar el conocimiento o desconocimiento de los y las estudiantes acerca del componente de cultura política. En esta línea dentro de una de las sesiones se retomó a *Bertolt Brecht* en definición de política

"El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el coste de la vida, el precio de las alubias, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales" Bertolt Brecht.

Ahora bien, la política hace referencia a la relación entre sí en los diferentes actores y al ejercicio del poder., es decir que aparece en la vida cotidiana de los sujetos. La cultura

política en la escuela era entendida de dos formas, una como un espacio para la reproducción social, puesto que allí se extiende e impone cultura dominante, donde se naturalizan jerarquías transmitiendo discursos políticos. Es un espacio donde condiciona la acción pedagógica, que hegemonizan los discursos, las actitudes y las prácticas sociales de la sociedad. Por otro lado, la escuela también es percibida como un espacio de formación cívica, democrática y ciudadana, la cual enseña a los estudiantes a vivir en sociedad buscando la transformación social.

En cuanto a la ruta jurídica del módulo, hicieron referencia a que el Estado los mecanismos que tiene el estado colombiano para promover y fomentar el acceso a Cultura Política, al cumplimiento de derechos humanos e igualdad de oportunidades. Se buscó entregar herramientas a los estudiantes para reclamar sus derechos y participar en la escuela.

Del trabajo de este módulo con los integrantes de la Red de Personeros Estudiantiles, los compañeros practicantes manifiesta que:

“En la sesión que se realizó, se logró interiorizar y empoderar los temas expuestos, además se reconoce la educación como un derecho fundamental, la cual busca promover la libertad, autonomía y generar beneficios para la construcción de identidad de cada sujeto.” (M.C.P 2012)

En términos generales, los módulos elaborados por los compañeros se hicieron con el fin de utilizarlos como herramientas de las acciones de formación y organización en las 21 instituciones educativas de Soacha. Con estos módulos también se hicieron ejercicios diagnósticos sobre los temas que se trabajaban en cada colegio.

Por ejemplo, durante el segundo ciclo del 2012, el desarrollo del macro proyecto presentó **logros y aprendizajes**, que hicieron interesante la ejecución del mismo, en cuanto a los logros identificaron en los estudiantes la apropiación y receptividad que tuvieron frente al proyecto. De igual forma evidenciaron que en cada taller de formación, se lograba el objetivo y así se incidía en el cambio de los estudiantes permitiendo avanzar significativamente en la vida cotidiana de los sujetos.

Uno de los logros más significativos para los practicantes, fue la realización de una agenda pública para la Red. Esta tenía como finalidad que los estudiantes se movilizaran y lucharan socialmente por el derecho a la educación. Por medio de la agenda pública se abrieron espacios de participación donde se habla y escucha las problemáticas cotidianas de los contextos escolares, debido a la naturalización y limitantes de los problemas dentro de las instituciones educativas. Uno de los practicantes manifiesta que.

“se vuelve natural que en los salones hayan más de 40 o 50 estudiantes, se vuelve natural que el colegio se esté cayendo eso pasa por que la educación sigue sin ser un derecho, se demuestra que es mayor la educación privada que publica, más de 160 colegios privados, la educación es de muy baja calidad” (E.2)

La ejecución del proyecto tuvo incidencia, puesto que “después de tanto tiempo en que se desarrolló el proceso, actualmente los jóvenes de la época mantienen la comunicación, además de ello hemos encontrado que internalizaron la noción de la educación y la participación como derechos, lo hicieron con posturas críticas y argumentadas.” (E.2) lo cual hace pensar en lo enriquecedor que es llevar a cabo proyectos donde se despierte el interés y aprendizaje constante entre profesional, docentes y cuerpo administrativo.

En este trabajo, los practicantes refieren que cada asesoría realizada por el docente, conflictuaba pero a la vez permitía dar mayor claridad al tema, donde se enfocaba en la pedagogía crítica, entendiéndola como una metodología que permitía pensar la situación inmediata, para aprender haciendo y así lograr la construcción de discursos de transformación.

En cada uno de los semestres se contó con la figura del coordinador, un estudiante de segundo nivel de práctica que orientaba los procesos de los demás estudiantes en el proyecto. Esto para ellos fue

“un reto ya que, en todo proceso o trabajo con comunidad debe existir un sujeto que asuma la coordinación del proyecto y así mismo los coordinados deben asumir su rol y aprender a trabajar en equipo para así mantener una comunicación sin barreras y determinar responsabilidades en el proceso reconociendo el poder como capacidad de creación”(P. 14.09.2012)

En cuanto a la formación de las y los estudiantes, los módulos de memoria histórica y derechos humanos, brindaron elementos que les permitió hacer unas lecturas más críticas de sus contextos cotidianos. Los estudiante se destacaron dentro de sus instituciones y en la sesiones de la red, siendo el resultado de la interiorización y empoderamiento de los temas que se trabajan en la misma. “En sus instituciones son reconocidos como líderes visibles dentro de la institución, por sus iniciativas y trabajo. Se destacó la disposición e interés constante por parte de los estudiantes por los temas trabajados en los módulos” (INS. II.2012)

Ahora bien, el proyecto tuvo incidencia política, dentro del proceso, desde el proyecto orientó a que los practicantes lograran abrir espacios de trabajo interinstitucional y posicionaran en espacios de debate en el municipio algunos de sus temas y preocupaciones, por ejemplo “En la Mesa de trabajo interinstitucional se abre un espacio de interlocución entre las organizaciones y la Universidad para conocer el trabajo y el proceso que adelanta cada organización dentro del Municipio en el campo de la educación” (INS.II.2012).

En el mismo sentido, los practicantes insistían en la importancia de adelantar una intervención profesional crítica y comprometida con la realidad escolar, en palabras de uno de los practicantes:

“La importancia que tiene la intervención, esta no se mide por cantidad de actividades, el trabajo que se está desarrollando es bajo procesos que permitan la articulación de posiciones mediadoras. Se planteó la importancia que tiene reconocer el rol de quien coordina el proceso, pues para el trabajo con comunidad es vital aprender a trabajar en equipo, y para ello es necesario comprender que el coordinador es aquel sujeto que lidera el proceso. En las funciones del coordinador se encuentra que es la persona que centra la comunicación, promueve dinámicas de trabajo y realiza seguimiento a los trabajos realizados” P.11.14.09.2012

Para concluir, cada paso, cada intervención, cada actividad deja un aprendizaje, para este periodo

Fue entender los contextos a los que ingresaron los practicantes. Entender qué pasaba en cada colegio fue clave para poder establecer relaciones y acuerdos de trabajo conjunto. Nos dimos cuenta que en los colegios hacían presencia varias organizaciones, muchas de ellas les hacían promesas y no cumplían. Los colegios estaban cansados de ello, los directivos y profesores/as estaban prevenidos hacia nosotros, se habían sentido manipulados muchas veces y no confiaban en nosotros. (E.2)

Además de lo anterior, cabe resaltar que para algunos de los practicantes, estar presente en las acciones de la personería, **fortaleció sus aprendizajes** de diferentes temáticas que permitieron enriquecer los conocimientos como Trabajadores Sociales en formación (practicantes). Otros de los aspectos **significativos** fue vincular en ocasiones poder vincular el proyecto con actividades desarrolladas por la Personería de Soacha; lamentablemente no se logró un trabajo articulado durante toda la ejecución del proyecto,

- **Las crisis y dificultades también estuvieron presentes en el proyecto.**

En cuanto a las crisis en un momento de la ejecución del macro proyecto, algunos de los practicantes no se sintieron a gusto con el campo, se molestaron, rechazaron la asignación, cuestionaban la lejanía del campo de práctica. Para ello el paso por Soacha no fue fácil, ya sea por la inseguridad del territorio o la dificultad para asumir la autonomía e iniciativa que el proyecto exigía, este campo de práctica fue complicado, donde ningunos de los integrantes del proyecto estaban preparados para enfrentarse a dichas problemáticas sociales. Como lo manifiesta uno de los compañeros practicantes:

“Hubo una de las asesorías demasiado particular, donde el grupo estuvo en crisis, algunos se enfermaron, lloraron, otros con nervios, debido a los problemas de inseguridad, los jóvenes indisciplinados, el miedo que generaba subir algunos lugares por frecuentes robos. Fueron situaciones, donde se entró en shock, aun con estos episodios emocionales el trabajo salió adelante, por otro lado el papel de Trabajador Social depende del compromiso y el trabajo, así se forma el profesional, lo importante en el momento para los practicantes era mantener el grupo emocionalmente estable y políticamente comprometido” (E.2)

Durante el desarrollo de la práctica, se presentaron dificultades en cuanto al acceso de transporte, movilidad en los diferentes lugares del municipio, algunos eran sitio peligrosos, a manera de crítica, algunos incluso reclamaron la falta de apoyo en cuanto a acompañamiento por parte de instituciones de control. En cuanto al aporte económico, corrió por cuenta de los practicantes. En Soacha para donde se dirigieran tenían que tomar bus. Algunos de los practicantes mencionaron que en el desarrollo del proyecto, hizo falta trabajar en su totalidad la zona rural del municipio, sitios como el Charquito, es un lugar donde se podían hacer muchas cosas, pero el acceso es complejo, por factores económicos y de seguridad, en condición de estudiantes no se cuenta todo el tiempo con el dinero necesario para ir y volver todos los días.

Por último, otra de las dificultades que se refieren los practicantes que se presentaron fue organizar los espacios para realizar los foros, puesto que la gestión con la Alcaldía era un poco demorada. De igual forma, en las visitas en los colegios se presentaron limitantes, puesto que el tiempo asignado no fue suficiente para analizar y revisar con detalle los documentos. Para este periodo, “El tiempo y disponibilidad por parte de las IES en el segundo semestre académico, es restringido y ya está organizado” (INS.2012)

Ahora bien, el proyecto dejó a la Universidad de La Salle una nueva apuesta, nuevas proyecciones, no solo en una larga periodicidad de los proyectos, sino a temas que nos evocan actualmente, por otro lado dejó una mirada crítica como lo reflejo el proyecto. Dicen los estudiantes que fue una buena práctica, con objetivos claros e interesantes, fue una apuesta ambiciosa que debe seguir presentando procesos de formación a los Lasallistas. El

proyecto dejó a la personería municipal de Soacha apuestas e iniciativas para fortalecer nuevos proyectos que fomenten e incluya a los jóvenes soachunos.

Con respecto a lo anterior, vemos que **la escuela es un campo de intervención muy importante para el Trabajo Social**. La escuela es un escenario que abre muchas oportunidades y posibilidades. Es un escenario que permite al Trabajador Social trabajar con estudiantes y profesores sobre objetivos colectivos e individuales, es un escenario de participación, deliberación donde se pueden proyectar los derechos humanos, lo que estos aportan, proyectan e inciden en los estudiantes. Por otro lado, la escuela permite crear agendas para mejorar y trabajar temas referentes a la cotidianidad en la escuela y demás contextos. Intervenir en la escuela abre muchos campos de acción, la cultura, deporte y la construcción de proyectos de vida permite a los jóvenes dar nuevas visiones de metas u objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Los retornos al campo de práctica

Luego de finalizado cada semestre académico se entraba en receso, hacia el fin o a mediados de año. Era el periodo de vacaciones académicas. Esto fue un punto complejo en el desarrollo del proyecto. Al reiniciar era un empezar de nuevo. Nuevos estudiantes entraban, otros salían, en algunos colegios había cambio de docentes, los personeros cambiaban cada año, en fin diversos asuntos que afectaban el desarrollo del proyecto.

Durante el primer ciclo de 2013 se da inicio con el encuentro de estudiantes, docente y coordinador de práctica en la Personería Municipal de Soacha. Esto siempre se hacía. Incluso en algunos semestres fue necesario presentar el proyecto ante la propia Personería pues sus funcionarios habían cambiado. Se presentaba a los nuevos participantes, se hacía un recuento general del trabajo, se conocía el funcionamiento de la Personería.

Ahora bien, al igual que los semestres anteriores, nuevamente cada semestre se arrancaba con una primera visita a los colegios, su objetivo era reactivar el trabajo y las relaciones, también tenía como propósito el propiciar la inserción a los nuevos estudiantes de primer nivel de práctica. La idea era que fueran conociendo el contexto de los Colegios y el Municipio. También utilizaban estas visitas para conocer las dinámicas de ese momento en cada colegio, sus problemáticas o nuevos proyectos, así como las tensiones, planes de trabajo, organizaciones estudiantiles. Esto sirvió mucho para ubicar interlocutores y adelantar el trabajo en cada semestre.

De igual modo en cada semestre se inicia la construcción de cronogramas y agendas de trabajo, tanto las que se realizarían en cada colegio como las de la Red de Personeros del Municipio. El papel de los estudiantes que venían del semestre anterior era fundamental. Ellos posibilitaban la continuidad. En el primer semestre del 2013 se preparó una jornada de trabajo con la Red. La agenda de esta Jornada estuvo a cargo de dos practicantes; esta agenda se preparó desde dos enfoques o estrategias metodológicas que contribuyeron al desarrollo del proyecto las cuales fueron: el aprendizaje significativo y el diálogo de saberes. En esta ocasión, el tema que se trabajó formaba parte del módulo de derechos humanos. Era el segundo tema: *escuela, derecho a la educación, gobierno escolar y ciudadanía*.

Esta sesión abordó la situación que por ese momento atravesaba la educación pública media y básica a nivel nacional y cómo esta influye directamente en el municipio de Soacha. El uso de fuentes e informes estadísticos resultó de enorme utilidad. En ellos se encontró información relacionada con situaciones de analfabetismo, desescolaridad, salud, seguridad, etc. presentes en el municipio; se buscaba crear conciencia de los candidatos y afianzar su conocimiento sobre su realidad.

Es claro que uno de los retos primordiales al inicio de este semestre era el acompañamiento a las elecciones de los personeros. Tal como se había hecho el año anterior, se brindaron herramientas a los candidatos para que pudieran elaborar agendas de trabajo que priorizan algunos de los asuntos trabajados en la sesión: papel del personero en la institución son los siguientes: Politización de su rol, diagnósticos en terreno, campaña de postulación, también fue un elemento clave ampliar las capacidades de los Personeros para el ejercicio de la participación escolar y la cultura política, explorando a su vez nuevas formas de trabajo para acompañar el proceso de elección del nuevo Personero Estudiantil.

En este semestre primer ciclo del 2013 se arranca con una Jornada de encuentro y formación a candidatos personeros estudiantiles. Era la segunda que se realiza desde el proyecto. Uno de los primeros protocolos de asesoría al grupo de práctica presenta el objetivo de este encuentro: campaña de ambientación frente al tema

Una de las ideas que sé que se llevó a cabo fue Seminario dirigido a los personeros estudiantiles donde se distribuyeron responsabilidades, Viviana retomo aspectos de la ley 115 del 94, que tiene como objeto de la ley: La educación es un proceso de formación permanente, se fundamenta en los principios de la Constitución Título VII, capítulo 2 del gobierno escolar, artículo 142 (P2-2013-02-08)

Posteriormente en uno de los protocolos de este periodo se encuentran varios asuntos que llaman la atención sobre la ejecución en general del proyecto. Las practicantes afirman haber percibido actitudes de hostilidad, indiferencia, rechazo, subvaloración o desinterés en algunos sectores de la comunidad académica de algunos colegios: “el trabajo no era valorado, si bien nos decían que era un buen proyecto... eso nos generaba preocupación”. Por otra parte, también se manifestaba la preocupación por la relación con la Personería, al respecto una estudiante afirma: “si pudiera cambiar algo sería el apoyo de la Personería, ya que nos piden mucho... pero dan muy poco”, esa situación generó inconformidad y cierta “desilusión”.

Paradójicamente también se resalta en los escritos de los practicantes, como positivo, las buenas relaciones con “la gente de los colegios” *“ya que fueron muy amables y receptivas y también la comunicación con el grupo de práctica pues se generó confianza y colaboración entre unos con otros”*.

Al regresar a la práctica era un volver a pensar en los procesos de formación, revisar los contenidos, leer bibliografía, asistir a los seminarios y trabajar por equipos alrededor de los módulos de formación. En estos espacios algunas de las temáticas que se tuvieron presentes fueron: Democracia representativa, democracia participativa, mecanismos de participación estudiantil, normas y decretos, funciones del personero

El debate y la discusión mantenían el trabajo en movimiento. El grupo asumió sus propias dinámicas de trabajo, dentro de las reuniones que se realizaron se presentaron debates internos sobre liderazgos entre ello se mencionó: Que es personero, Iniciativas, Prioridades, Priorizar, Planes de gobierno, gobierno escolar

Era un volver a conectarse con las instituciones educativas, y tal como se resalta en uno de los protocolos era volver a sentir la buena acogida por parte de los docentes, coordinadores, estudiantes etc., pero por otra parte se mencionan las visibles complicaciones con pandillas, incluso al interior de la escuela.

En el informe del mes de febrero de 2013, se resaltan actividades que se realizaron las cuales fueron reunión con la personería Municipal de Soacha y el recorrido por las 21 instituciones públicas del Municipio de Soacha; los logros obtenidos en estas actividades se organizaron propuesta de trabajo con docentes y estudiantes, y se dio la caracterización de las dinámicas del municipio y de los colegios.

En cada semestre se realizaban avances en la formulación de los módulos. Así mismo volvían a aparecer otros problemas, por ejemplo la cancelación de citas por parte de algunas instituciones, la negativa y no disposición para trabajar con el proyecto en algunas instituciones, el desconocimiento del terreno por parte de las practicantes de primer nivel, y finalmente por motivos de presupuesto la personería no pudo financiar los refrigerios, quedando a cargo del grupo de práctica lo cual aunque se hizo con muy buena voluntad no fue muy favorable pues las condiciones económicas no eran muy buenas, ya que no se tenía en cuenta los gastos diarios (transporte, alimentación) y otros gastos extras.

Una de las novedades adelantadas en el proyecto fue la estrategia de hacer planes de trabajos colectivos entre todos los estudiantes y no cada pareja responsable de cada colegio como se venía haciendo. Se pensó en la estrategia de formación de formadores como el camino a seguir. Precisamente mencionan los practicantes que el Seminario sobre pedagogía en los derechos humanos, fue una de estas iniciativas. Se buscaba problematizar el papel de la escuela y su relación con los derechos humanos, se retomó para su formulación el enfoque participativo y crítico.

Los diarios de campo fueron y son aún una exigencia de la práctica. Algunos practicantes son muy juiciosos con ellos y ven la potencia reflexiva de los mismos, en otros, se cumple la tarea. Cuando revisamos algunos de los diarios de campos y las opiniones de los practicantes, observábamos relatos sobre la desinformación y el desconocimiento de los estudiantes de sus derechos, el autoritarismo en algunos docentes en las aulas de clase, la indisciplina y poco conocimiento de la participación y la cultura política. En los mismos diarios se mencionan con alegría los logros del día o de la semana. Ligar la educación de los derechos con vida cotidiana, relación de confianza, considerar al otro legítimo (docentes y estudiantes), reflexiones históricas y procesos históricos y el posicionar una idea de los derechos humanos desde una perspectiva pedagógica, jurídica y escolar orienta da a trazar claves para la defensa de los DDHH.

Por otra parte la realización de eventos de incidencia municipal fue importante en la visibilización de la agenda que propuso el proyecto. Por ejemplo, se realizó un Foro Local sobre El derecho a la educación en Soacha, al cual asistieron numerosas personas, estudiantes, docentes y organizaciones del municipio y de los colegios.

En general con respecto a estos espacios de orden municipal se observó que ellos permitieron propiciar escenarios de incidencia que visibilizaron las problemáticas que en ese entonces enfrentaba la educación y las instituciones educativas de Soacha e igualmente

discutiendo posibilidades, límites, retos y apuestas de las y los jóvenes frente a la situación de la educación y los derechos humanos en las instituciones educativas de Soacha.

Este trabajo logró vincular activamente a los propios personeros de los colegios miembros de la Red de Personeros como protagonistas de los mismos, también los practicantes tuvieron un rol fundamental, no solo en asuntos logísticos sino elaborando ponencias e intervenciones alrededor de la misma. De manera especial, en algunos casos lograron vincular a las propias víctimas de la violencia socio política en el municipio.

En algunos de estos espacios los ejes de trabajo fueron sobre el derecho a la educación. Por ejemplo, la preocupación por la financiación de la educación en Soacha, las libertades democráticas y derechos humanos en el contexto escolar en el municipio, y la incidencia y participación de la escuela y finalmente, la situación de los jóvenes y las violencias y derechos humanos en el municipio.

Algunos profesores de los colegios se animaron a intervenir en estos procesos, entre ellos (Fabio Correa) profesor de compartir, presidente de la subdirectiva magisterial de Soacha, quiso confrontar los entes de control con los estudiantes, pues se analizó que ellos no hacían acompañamiento. Hablo de la historia de la educación en Soacha y la notable reducción de horas de cátedra de docentes.

Participaron dos personeros los cuales mencionaron diferentes problemáticas que acogían algunas instituciones, mostraron cifras de casos del colegio donde habían jóvenes heridos por peleas entre bandos, deserción escolar entre otros aspectos como el “Entrar a la U: el sueño americano”

Tocaron el punto sobre la experiencia como personero, sobre la deserción de los estudiantes al proceso, que hacen tutorías, que se vienen preparando, resaltó los buenos docentes del colegio.

Finalmente se retoma el tema del derecho a la educación se identificaron posiciones, se mencionó la importancia de la participación de los estudiantes en los contextos, pues la apertura de estos espacios permite que los jóvenes noten un cambio positivo, que son tenidos en cuenta y que hay esperanza para poder cumplir uno de los tantos propósitos en la vida como lo es continuar con los estudios ya que se les respeta ese derecho y se convierten en agentes de cambio social.

A raíz de este foro se generó interés por parte de los docentes por articular su área a los temas del proyecto, por ende se ubicaron aliados, se visibilizó espacios de pensamiento crítico en la escuela, se observó que el foro fue el inicio de un plan de acciones a formular (con propuestas, planes de acción, etc.) de esta forma queda motivación.

A los practicantes el foro les demandó bastante tiempo, pero finalmente quedan con satisfacción, se concluye que es posible el debate entre docentes y estudiantes en otro lugar, se pueden gestionar el tránsito a la educación superior por medio de becas, pues aunque no todas las instituciones están escuchando a los jóvenes pero obviamente hay que gestionar; queda como tarea para el segundo foro hacer agenciar y divulgar con mayor anticipación, y así tendrá más fuerza,

Como hito significativo se encuentra la realización del foro y los logros obtenidos como ya se mencionó con anterioridad.

La sistematización de este ciclo permite reconocer algunas situaciones que evidenciaron las Estudiantes (Viviana Portela y Laura Medina) donde mencionan que en general la realidad escolar municipal sin duda alguna está permeada por las dinámicas de violencia, el cual involucra a muchos jóvenes en actos delictivos, señalando que muchos de los jóvenes desertan del colegio y otros pocos hacen parte de la comunidad educativa.

las iniciativas en pro de la paz y el respeto mutuo que tienen como una oportunidad de salir adelante en una sociedad de prejuicios y malos hábitos; Sin embargo ante este espíritu juvenil por querer ser escuchados, entendidos y valorados por lo que son y a pesar de que la educación se considera actualmente como un proceso permanente y actualizado que dejaron atrás los malos hábitos de enseñanza que se consideran para muchas personas mito, en las dinámicas internas del colegio actúan también obstáculos que no dejan ser y actuar este cúmulo de iniciativas. En gran parte por las tradicionales formas de orientar la pedagogía, para algunos docentes es importante replicar la coerción en vez de la negociación; la represión en vez de la participación; en algunos casos es casi que una ilegitimidad enseñarle a los jóvenes sus derechos (IS-2013- 01)

Podemos incluir dentro de los hitos un documento realizado por el estudiante de practica (Felipe) que menciona que las situaciones de convivencia escolar no eran adecuadas pues los niveles de intolerancia era muy alta, la agresión y violencia no cesaba, al contrario incrementa pues de alguna forma los estudiantes por medio de ello generaban temor y cierto grado de “poder”. Se podría decir que este era el patrón más común en las formas en que se relacionaban los estudiantes y estas eran replicadas fuera de la escuela, es por ende la importancia que se dio en ese momento generar conciencia, disciplina, cultural educativa, política por la cual los estudiantes generarán una visión diferente a la que tenían de la vida y centrarán sus ideas no solo por un tiempo determinado, sino por el resto de su vida, de algún modo crear interés en que participaran en otros espacios y así ocuparan su mente en temas de interés.

4.4. Tercera fase. El cierre y la evaluación del proyecto

Durante la tercera fase del proyecto evidenciamos diversas dificultades. Fue una etapa con complicaciones que impidieron darle finalización adecuada al macroproyecto, pues durante el primer ciclo del 2014 se adelantaron diversas actividades que fueron encaminadas al acompañamiento, seguimiento y evaluación a las propuestas de elección de personeros en 8 instituciones educativas. El acompañamiento se pudo realizar puesto que contaba con la participación y acompañamiento de 6 practicantes, el grupo decidió conformar parejas de trabajo dividiéndose así los colegios. Con el objeto de incentivar el trabajo y poder cobijar y acompañar los 21 colegios.

Durante el periodo 1 como éramos 6 personas pues básicamente teníamos dividido por comuna los colegios, a mí me tocó la comuna 6 que es compartir y yo estaba ahí con mi compañero Santiago, nosotros apoyamos todo el proceso, durante el primer periodo, se realizó el proceso de elección de personeros y todo el acompañamiento. Acompañamos como cinco u ocho colegios en la elección de personeros, ese informe lo pasamos a la personería. Después del 20 de marzo se retiró una compañerita... después de que Liliana se retiró, claramente se disminuyó el trabajo y claramente nosotros queríamos dar otra apertura al proyecto y volver a empezar prácticamente de cero. Pero ya con la ausencia de Liliana se complicó porque ya las parejas estaban conformadas; Anna María quedó sola pues porque su compañera Liliana se fue quedé yo con Santiago y Karina con Camila. Entonces lo que hacíamos era turnarnos y acompañar a Anna María. Sin embargo como lo dije anteriormente es complicado trabajar con colegios que ya habían cerrado la puerta. (Entrevista 5)

Con lo anterior nosotras identificamos que la continuidad y finalización del macro proyecto tuvo un giro negativo pues la falta de practicantes dentro del territorio fue un acontecimiento que trajo consigo cambios.

El macro proyecto culmina con la tercera fase, la cual, es la finalización del proceso. Como aparece en el documento de proyecto, la idea de este semestre era adelantar algunas acciones en terreno, pero sobretodo llevar a cabo la evaluación del proyecto. Esta se llevó a cabo durante un semestre, el segundo del 2014 y estuvo a cargo de dos practicantes y otro profesor. Ellos fueron los encargados de cerrar el proceso.

En las narraciones de las practicantes fueron varias las dificultades que se avizoraron en este semestre. El cambio de docente asesor y el no acompañamiento de la Personería. Las practicantes de esta fase mencionaron no sentirse acompañadas, como se refleja en la entrevista realizada a una de ellas: *“no hubo un acompañamiento real de la Personería Municipal en el proceso de práctica”* Entrevista 5

De otro lado, las compañeras refirieron falta de acceso a las instituciones educativas, situación que las llevó a replantear el trabajo de campo en los colegios, incluso ellas refieren realizar “cambios estructurales” frente al proyecto formulado:

“En el segundo ciclo de 2014, frente al cumplimiento de los objetivos fue necesario replantearse de acuerdo a las condiciones y la falta de acceso a las instituciones educativas, ya que luego de dos años y medio las temáticas se tornan repetitivas, lo cual exigió un reajuste y un trabajo diferente al ya conocido”. (I.F: II 2014).

Dado que la Personería Municipal no realizó un acompañamiento las practicantes acuden a otras organizaciones del Municipio con el fin de acceder a los colegios. Pese a las dificultades que refieren adelantar el acompañamiento y capacitación a los personeros de algunos colegios, pero además se proyectan en lo comunitario:

“Este semestre el proyecto se enfocó no sólo de acompañar y capacitar a los personeros y cuerpo estudiantil de las instituciones públicas del municipio, sino que también se logró incidir en escenarios comunitarios de carácter popular como lo fue el primer “festival popular y juvenil de Soacha”, que tenía como objeto dar a conocer la existencia de la red municipal de juventud como un escenario de participación y construcción de política pública y territorio desde las voces juveniles. Para esto, fue necesario capacitar algunos de los colegios en asocio con la fundación Pies Descalzos, bajo las temáticas de Derechos Humanos, Memoria Histórica y Cultura Política”. (I.F, II 2014)

El contacto y apoyo de la Fundación Pies Descalzos fue importante en este semestre de cierre. En compañía de ellos logran realizar talleres de capacitación en derechos humanos:

“Durante la planeación semestral, se consideró... buscar organizaciones interesadas en la formación de las y los estudiantes en Derechos Humanos, Memoria Histórica y Cultura política; para lo cual recurrimos a la Fundación Pies Descalzos, se planeó realizar 6 talleres, pero solo se realizaron 2 cuyo objetivo fue capacitar a las y los estudiantes en Derechos Humanos, para la participación del Primer Festival Municipal juvenil y popular.”(I.F, II 2014)

Así mismo, se adelantó un acompañamiento a la Red de Personeros y se logró realizar una jornada de trabajo durante este semestre

“se realizó una Jornada de red de Personeros, en donde se contó con la participación de las instituciones educativas León XIII, Las Villas, Cazucá, General Santander, Julio César Turbay, Eugenio Díaz Castro y Ciudadela Sucre, para esta jornada contamos con la asistencia de una delegada de la Secretaría Municipal de Educación y el Asesor de Despacho de la Personería Municipal de

Soacha, logrando develar las problemáticas no solo de las instituciones sino también del Municipio” (I.F, II 2014)

Ahora bien, la finalidad del macroproyecto es haberles permitido a los jóvenes reconocerse como actores directos de los colegios pero también de participar de manera activa y continua, identificando y aprovechando los espacios públicos de deliberación y controversia, pero además conocer los procesos formativos de la cultura política, memoria histórica, derechos humanos y el ejercicio de empoderamiento del gobierno escolar, como lo menciona en el documento final, las practicantes afirman que los escenarios escolares son espacios de participación y a partir de ello es importante incentivar y promulgar proyectos que involucren estas acciones directas dentro de su intervención.

es necesario entender el escenario escolar como lugar propicio para la formación cívica y democrática. Para ello el proyecto a través de los tres objetivos específicos emprende procesos formativos que aportan al ejercicio de la cultura política y la defensa de los Derechos Humanos, dispositivo que procura instalar capacidades en el joven para que a partir de diversas estrategias pueda asumirse como sujeto político que se aleja de los nichos de violencia y buscan transformar su realidad.(I.F, II 2014).

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia reconstruida muestra la variedad y riqueza de los procesos de acción profesional en el contexto escolar, así mismo muestra las oportunidades y tensiones que emergen en las dinámicas de trabajo. De manera particular antes de adelantar el análisis de la experiencia queremos compartir aquello que entendemos por saberes en acción, una categoría usada en este análisis.

La categoría saberes de acción hace hincapié recientemente en las ciencias sociales. De manera especial es en el campo del Trabajo Social donde empieza a ser usada para dar cuenta de los saberes que se construyen en la acción profesional de las llamadas profesiones relacionadas como el trabajo social y la psicología. Para Mosquera (2006) la investigación social y humana ha venido rebasando la tradicional dicotomía entre conocimiento científico e intervención social, o mejor entre teóricos e interventores, de la misma manera afirma esta autora, que hoy la intervención ha superado su estatus de marginalidad con respecto a la producción de conocimiento. Precisamente este giro es alimentado por el reconocimiento de conocimiento derivado de la propia intervención, a lo que Mosquera denomina saberes de acción.

Desde el año 2006 diversas investigaciones empíricas adelantadas por Mosquera indican que la acción profesional se configura con de manera compleja y ecléctica, con fragmentos de teoría social, saberes de acción, juicios, valores, intuiciones, emociones, éticas y sobre todo con prácticas sociales en contextos situados (Racine 2000). Desde este autor, los saberes de acción tienen varias características, entre ellas, muestran un comportamiento profesional inteligente, una resistencia a la jerarquización de modos de producción del saber y a la monopolización por la ciencia del campo de la producción de los «saberes legítimos» y por ende, un deseo de contribuir al reconocimiento y revalorización de una pluralidad de modos de producción de saberes prácticos.

Dos convicciones son señaladas por Racine dan lugar a estos saberes: en primer lugar, que los intervinientes (independientes de su formación y experiencia), no son habitualmente meros ejecutantes pasivos de una acción programada por otros. La autora reconoce que los intervinientes

Funcionan adecuadamente en una variedad de situaciones, muchas imprevistas e imprevisibles, para las cuales no disponen de recetas derivadas de un modelo que cubre todas las situaciones..., la indeterminación en toda intervención, las insuficiencias de los saberes previos hacen imposible el actuar como entes programados. Su acción exige esfuerzos para encuadrar el problema confrontado, para atribuirle un sentido. Para ser adecuados y eficaces en sus intervenciones, deben movilizar, reactivar y organizar saberes que provienen de distintas fuentes, que logren realizar estas tareas es evidencia suficiente que su acción es inteligente — inteligencia que debe ser integrada en su justo valor” (Racine, 2003)

Comentario [JM1]: Mal citado, esta es una cita de cita

Más adelante, la autora señala su segunda convicción: afirma Mosquera que este es el escenario donde crean saberes, los cuales sin ser formalizados, son saberes al fin y al cabo. Estos saberes resultan ser determinantes en la orientación y en la ejecución de la acción. En términos generales, es la reflexividad sobre los saberes de la intervención la que permite la creación y la articulación de nuevas prácticas y nuevos saberes que se construyen y se articulan en la acción, esto es lo que queremos presentar a continuación, la reflexión

adelantada sobre la experiencia de Soacha en las categorías de sujetos sociales y saberes de la acción en gobierno escolar y cultura política.

Son muchas las posibilidades de análisis de una experiencia profesional, en este caso, hemos querido adelantar la interpretación de la experiencia ubicando sus aportes y aprendizajes en tres sentidos, en primer lugar, en la reflexión sobre el gobierno escolar y su papel en la participación estudiantil, en segundo lugar, en el aporte de la experiencia a la creación de cultura política en la escuela, y finalmente, en los aprendizajes y aportes de la experiencia a la formación de sujetos sociales y trabajadores sociales. Tal análisis se ha realizado triangulando información de la experiencia con los aportes teóricos y conceptuales de algunos autores de las ciencias sociales y de la educación.

5.1 Reflexiones sujetos sociales e identidad profesional

5.1.1 Sujetos sociales

“La transformación de la historia en experiencia plantea trascender sus límites cuando de lo que se trata es de luchar en contra de la inercia, pero siempre partiendo del presente”. Fuente especificada no válida. .

A continuación presentamos las reflexiones en cuanto a la categoría de sujetos sociales desde la construcción y reflexión que tuvo la participación de los practicantes de trabajo social dentro en el macroproyecto del Municipio de Soacha

Sujeto en relación con otros

En relación entre los practicantes y el trabajo en equipo. Cuando iniciamos una nueva etapa en nuestra vida nos damos cuenta que nos enfrentamos a diversos retos como profesionales, en donde reflejamos realmente lo aprendido en la academia. Por ello es importante analizar todas estas experiencias y relaciones que los practicantes vivieron su práctica profesional.

Si bien es cierto durante el proceso de intervención estamos en constante relación con otros. Con esto queremos referirnos a las relaciones que se van tejiendo durante el quehacer profesional. Antes de llegar a la práctica los estudiantes tenían gran expectativa, por el campo en el que estarían, pero también por Soacha. Se hablaba al respecto del macro proyecto, su implicaciones y como era diferente a los otros escenarios.

Teniendo en cuenta lo anterior. Mencionamos la importancia que tiene reconstruir el inicio de los practicantes al campo de acción y con ello partimos de diversas expectativas, sueños, miedos y demás sentimientos que invaden su cabeza pues el dar pasó a esta gran etapa, conocer el campo, sus compañeros de trabajo, aventuras y estudio, la institución que apoya el proyecto, la universidad y su asesor de practica genera un sin número de reacciones en cada uno de ellos y son estos los que como grupo de sistematización analizamos e interpretamos pues son estos los sentimientos que marcan pauta en la vida profesional y en las relaciones con nuestros pares. Como lo menciona el autor Hugo Zemelman: “pero se requiere saber ubicar entre estar determinado históricamente y ser protagonista de la historia, entre la evolución y construcción, entre hecho y esperanza, entre verdad y lucha” (Zemelman, 2005, pág. 21).

Para nosotras fue de gran valor recuperar y reconstruir esas relaciones que los practicantes fueron tejiendo a través de las experiencias, saber que no eran los mismos cuando iniciaron su práctica y que el solo hecho de enfrentarse a un Municipio lleno de conflictos los llevo a realizar constantes reflexiones frente a esto. Reflexiones que trascendieron y no fueron limitadas por ellos si no por el contrario la labor y el encargo de contribuir al cambio social los llevo a no quedarse en las dificultades que se presentan en el camino si no dar soluciones y seguir con lo propuesto. Esto es reflejado en una de las voces de la experiencia.

“Las dificultades fueron: uno el tema del dinero para transportarnos a los 21 colegios, la seguridad, sin embargo nosotras nos propusimos ir y lo hacíamos. Además nos nació el interés de conocer el territorio pues es vital conocerlo para desarrollar una buena práctica. Es importante recorrer el territorio para poder hablar de él. (E1. 2012)

Teniendo en cuenta lo anterior desde otra voz de la experiencia hace referencia a:

“En todo proceso se presentan tensiones a nivel de los equipos de practicantes, a veces relacionado con temas de organización de cosas que de pronto no se hacen a tiempo, de tensiones, personales e incluso con el asesor de practica etc”.(E.3 2016)

Es importante reflejar que durante todo proceso de intervención y trabajo en grupo se presentan tensiones las cuales no son ajenas a nuestra cotidianidad, por ello la relevancia de incluirlas en este proceso reflexivo. Pues si bien es cierto los seres humanos atravesamos por diversas situaciones que nos hacen visibles a nuestras propias dificultades y esto se convierte para el profesional en una reflexión personal y subjetiva pues le permite reconocer, replantear y cuestionar esta clase de reacciones ante la situación que se presente. Se convierte en una acción- reflexiva propia que los practicantes fueron desarrollando y equilibrando por su paso en la práctica profesional.

Por otro lado se reflejan las relaciones que cada uno de ellos consolidaron con su grupo de trabajo. Puesto que durante las tres fases que tuvo el proyecto las relaciones entre los practicantes eran dinámicas y cambiantes. Durante este proceso los compañeros van cambiando, sale unos entran otros. Como es mencionado en una de las entrevistas.

“El proyecto inicia con dos personas, después aumenta un numero exponencial, después vuelve y baja y después vuelve y sube y también vale la pena decirlo cubrir todo el territorio de Soacha era muy difícil, ósea era tremendamente complejo, ósea nosotros no cubrimos todo al 100% por que no fue así.”(E2.2012)

Los procesos de adaptación y cambios en nuestro círculo social, laboral y de estudio hacen parte de la cotidianidad activa en la sociedad en la que nos vemos envueltos; y estos actos son los que impulsan a repensar y cuestionar que tan abiertos somos como profesionales. Cuál es la capacidad personal de adaptarse a estos cambios sin ser afectado. Puesto que de estos es que nace el reconocimiento de nuestras habilidad, destrezas y de más factores de los que éramos ajenos y hoy hacen parte de nosotras a raíz de esa reflexión profesional.

Estas dinámicas afectan positiva o negativamente a los practicantes en algunos casos, pues el tener que cambiar de grupo en cada fase se convierte en un reto para los que siguen en su formación y los que ingresan a esta gran aventura. Desde allí podemos analizar qué en el trascurso de la construcción de relaciones de trabajo compañía durante esta etapa hace que los profesionales en formación se puedan configurar y fortalecer las relaciones de sujetos sociales dentro de un contexto como lo fue la práctica profesional.

En cuanto a las acciones negativas o más bien las dificultades que se presentaron durante las etapas del proyecto en cuanto a las relaciones de comunicación e incluso sentido de pertenecía de los practicantes con el macroproyecto la falta de contextualización con los compañeros que ingresaban al campo, como lo es mencionado en una de las entrevistas...

“Yo pienso que en el primer ciclo las expectativas eran altas y no se cumplieron, los que venían de un proceso anterior, yo esperaba que fueran unas personas orientadoras y de hecho era como que si esas personas que estaban a cargo del proyecto, estaban un poco pérdidas o desorientadas, entonces como no tenían claridad en lo que se había planteado, impartían a nosotros también desorganización, entonces no había claridad para ninguno ni para ellos ni para nosotros.” (E6.2016)

A lo largo del proceso de intervención nos damos cuenta que las expectativas que tenemos o esperamos de los demás profesionales no son las que teníamos en mente, nos encontramos con diversas personas que tienen distintos ideales e incluso métodos de intervención que desconocemos, pero son estas las clases de circunstancias que nos hacen crecer como profesionales y formarnos en trabajadores sociales íntegros con una ética orientada al respeto y al reconocimiento del otro. E idearnos diversas maneras de lograr una cohesión laboral dentro y fuera del espacio destinado.

En este sentido los practicantes desarrollaron estrategias como grupo de practicantes y estas son las acciones que sin duda desarrollan impacto y forjan relaciones entre profesionales.

Otro punto muy importante fue lo que caracterizo este macroproyecto fue la autonomía que tenían los practicantes para estar en el campo de práctica:

Bueno parte de los aportes creo que fue la organización, porque es fundamental cuando trabajas con equipo y asignar tareas y dar informes de lo que estás haciendo o sino cada persona coge por su lado, pienso que en parte como la organización. Algo que han rescatado mis compañeras (o) es gestionar recursos y reuniones (E6. 2016)

En este sentido se refleja que el trabajo en equipo y las diversas conexiones que se tejieron dentro de la práctica, no solo sirvieron como parte de la organización; si no que estas evidentemente despertaron en cada uno de los practicantes diversas destrezas que no conocían de ellos mismos. Pero este fue el ejercicio directo cuando te empiezas a formar como profesional de trabajo social. Es la capacidad que tiene el sujeto de reconstruir lo vivido, pensar, aportar, crea y recrear los escenarios vividos desde la experiencia de la práctica profesional.

“En el segundo semestre se habían delegado tareas y eso fue muy bueno, porque al principio no se tenía eso, como se hacían módulos de trabajo y se entregaban por cada colegio una información o diario de campo y que decía lo que se venía haciendo y retomar lo que se hacía en cada persona, ayudaba a mirar cuales eran las dificultades y fortalezas, entonces potencializábamos las fortalezas y las dificultades mirábamos como podíamos solucionarlas.”(E6.2016)

En otros momentos con el lugar de práctica, con el proyecto en fin u sin número de circunstancias que los llevaba constantemente a reflexionar y actuar para dar solución a ello.

Sin embargo es importante referirnos que durante el proceso del macro proyecto el trabajo en equipo y la labor de pares en búsqueda de un cambio en la educación tradicional reflejado en los ejercicios reflexivos mostrando las diversas situaciones que durante el gobierno escolar se evidencian, generando en ellos conciencia frente a su entorno social, escolar, político y económica contribuyo a ese gran cambio de pensamiento, cabe resaltar que los

aprendizajes no solo fueron en las instituciones educativas, en los chicos y demás si no que estos trascendieron de manera directa a los practicantes de la experiencia.

Con lo anterior también rescatamos el papel que tuvo la Personería Municipal dentro de las relaciones que se forjaron en los colegios, con los practicantes y con la universidad. Frente al acompañamiento de los practicantes durante el macroproyecto.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante reflejar las diferentes posturas que los practicantes mencionan en el transcurso del desarrollo del macroproyecto. Por un lado se analiza el acompañamiento y el reconocimiento del territorio Soachuno a partir de esto se analizan diversas miradas, discursos y demás reflexión que a lo largo del proyecto se van generando por los practicantes una de ella era el apoyo que la Personería Municipal el cual se reflejó en la primera fase del macroproyecto abriendo la posibilidad de trabajar en las 21 instituciones educativas.

Pero por otro lado se refleja la postura liberal e incluso cómoda para que los practicantes trabajaran en los colegios como lo es mencionado por uno de ellos...

“Una ventaja que había, que es como contradictoria, de la Institución y la Personería realmente fue en medio de esos procesos de intervención la personería no estaba presente lo cual, le daba a uno un, margen muy amplio para uno moverse con un margen de maniobras unos temas que a uno le toca hablar, cómo hablar de derechos con una libertad que no tuviera el control. (E. 2.2012).

No siempre las reglas por las instituciones son malas, haberes las circunstancias y el modo de trabajar aportan al ejercicio práctico y metodológico de nuestro que hacer, debemos aprender a distinguir esta clase de oportunidades y en el buen sentido de la palabra saca provecho de estas circunstancias y mediar en las relaciones que se van tejiendo a lo largo de nuestro trabajo.

En cuanto a lo anterior, se hacen visible cómo las relaciones que se forjan en el tránsito de la práctica profesional, se tejen a partir de distintas reflexiones que los practicantes vivían diariamente, pensarse en un análisis no solo personal si no colectivo que promulgan el cambio y las diversas estrategias de estudio e intervención. Pues si bien es cierto la reflexión es más que una herramienta de producción textual y de conocimiento, esta trasciende y llega directamente a cada uno de los sujetos sociales dentro de esta construcción.

Es por ello que este tipo de experiencias que nos impulsaron a sistematizar la práctica profesional fue interpretar y reflexionar sobre la acción que se materializo en el macro proyecto. Pues si bien es cierto el profesional de trabajo social genera constante mente estas acciones reflexivas sobre un suceso en particular el cual lo llevan a producir o aportar cambios teóricos dentro de la praxis profesional. Pues es en el momento de la intervención social nacen y se gestan habilidades de los sujetos sociales como profesionales de trabajo social, dentro de escenarios de formación escolar como lo fue los colegios del Municipio de Soacha.

Teniendo en cuenta lo anterior el autor Domingo Roget los procesos reflexivos hacen parte de una serie de:

De todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc, fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc. **Fuente especificada no válida.**

Sujeto y discurso

Cuando hablamos de sujeto y su discurso. Pensamos en diversas connotaciones, situaciones que en la cotidianidad se viven. La forma de expresarnos pero también la idea de construir un lenguaje propio como profesionales de trabajo social. Esto nos lleva a pensar como dentro del campo educativo podemos situarnos como gestores y productores de proyectos escolares, fortaleciendo directamente el gobierno escolar en las instituciones educativas y esto es precisamente lo que se recoge las distintas experiencias que viven los practicantes de trabajo social en el Municipio de Soacha. Por ello retomamos como grupo la importancia de esas construcción del discurso y como esta logra transformar no solo a los sujetos directos si no lo a los practicantes como sujetos sociales partícipes de este entorno escolar.

Por ello retomamos al autor Hugo Zemelman el cual menciona que el discurso:

El hombre piensa y construye discursos como dos alas para sobrevolar sus incertidumbres. Distingamos entre el pensar por fijación de valores y/o conceptos de lo que es pensar por necesidad de realidad. Y entre elevarse para reconocer nuevos espacios de lo que es organizar afirmaciones de verdad sobre él mismo. **Fuente especificada no válida.**

Ahora bien, el discurso es una constante construcción del profesional en relación a la realidad, es decir cuando nos sumergimos dentro de una problemática nuestro lenguaje, la postura y las distintas maneras de ver la realidad cambian según sea la necesidad y a partir de ello nuestro discurso cambia y esto lo vemos reflejado cuando se llega al lugar de práctica.

Pues la verdad, las expectativas eran muy altas, como mirar el trabajo Social como puede aportar a un municipio como Soacha, pues este es un municipio que recibe personas que están hay por la violencia, o que también han tenido problemáticas diferentes a las que vive una persona en la ciudad, porque está catalogado como municipio. (E7. 2016)

Entonces decimos que nuestro reto como trabajadores sociales es abrirnos a las diversas posibilidades y campos de intervención social que existe en nuestro país como lo es la escuela pues este es un campo de acción en el que debemos tomar partida y trabajar en pro del fortalecimiento del gobierno escolar. Es decir que se debe reconocer diferentes espacios de intervención.

“Traspassar los límites para abrirse a lo inédito supone una necesidad de realidad que obliga a colocarse como sujeto pensantes por sobre los contenido acumulados. Requiere de la conciencia de estar conformados por los límites y de luchar contra ellos para no quedar sometidos a lo que es su espacio.” **Fuente especificada no válida.**

Es decir que debemos salir de esa zona de confort en la que diariamente como sujetos alimentamos y darnos la posibilidad de asumir retos significativos y de valor para el fortalecimiento de la profesión, percibiendo que durante la experiencia reconocemos habilidades, dones o destrezas que como grupo de intervención no conocíamos o llegamos a conocer de otros. Es esto lo que realmente enriquece la experiencia, pues claramente aporta a la construcción de sujeto social, participativo, reflexivo, autónomo y con capacidad de liderazgo como se refleja a continuación:

“Reconocer que habían unos que tenían unas habilidades para unas cosas y otros no tanto, eso era y yo creo que eso siempre es clave justificarlo en los proyectos.” (E2.2016).

El reconocimiento de las diversas habilidades que se van desarrollando en nuestro paso por la práctica se convierte en un acto reflexivo hacia nuestro trabajo, logramos identificar habilidades que desconocíamos que teníamos y logramos consolidarlas y hacerlas parte de nuestras metodologías de intervención.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante mencionar que durante todo el proceso de intervención se asumieron distintas tareas y responsabilidades que aportó a la conformación de ese sujeto social, profesional y responsable en los procesos comunitarios:

“Se optó por la forma de que se hiciera hay como un coordinador entre nosotros de la práctica y que eso se rotará, para que los profesionales en formación asumiera la responsabilidad de coordinar los procesos” (E2.2016)

Procesos como el que se gestó de la coordinación en el macroproyecto, fue clave para lograr una cohesión en el grupo de practicantes, pues se veíamos como una figura de liderazgo que se fue tejiendo en el grupo, llevándolos a reflexionar en el futuro, asumiendo cargos de poder con un grupo de personas de las cuales tienen la responsabilidad de orientar, guiar e incluso muchas veces corregir sobre su trabajo. Son esta clase de estrategias de la cual marco el macroproyecto como único en su proceso metodológico.

Recogiendo un poco lo anterior mencionamos que la construcción del sujeto y su discurso es una conformación de ideas, pensamientos, historia y acciones que en un primer momento es liviana y pasajera pero con la experiencia que desarrollaron los practicantes en su paso por el campo de práctica se vuelve sólida, fluida, confrontante, pensante. Pero se preguntaran por que retomar el discurso como una antesala para la interpretación de esta experiencia y es porque sin el discurso y la sustentación teórica – epistemológica la experiencia pierde su sustancia y por ello lo retomamos. Pensar en el discurso como esa acción de preparación como sujetos sociales dentro de una disciplina se convierte en un objetivo como profesionales, pues es allí donde nos damos cuenta como en un contexto tan lleno de problemáticas como lo es Soacha, llegamos a contribuir al cambio social dentro de un escenario no tan concurrido por la profesión de trabajo social como lo son las escuelas educativas, pero que se asumió como un reto desde el inicio y por ellos pensamos que:

La voluntad de verdad exige un determinado discurso predicativo sobre la realidad, sin prejuicio de que expresa, además, una situación histórica cristalizada que no le ofrece márgenes al sujeto de nuestro quehacer como expresión de prácticas y proyectos científicos anteriores; esto es, lo que Foucault llama el (discurso verdadero). **Fuente especificada no válida.**

Y aprender que el discurso como profesionales va más allá de la teoría y que es el aquí y el ahora y como diariamente aprendemos a relacionarnos con nuestros pares a desarrollar acciones reflexivas que animen el cambio y creen transformaciones no solo en las comunidades si no en nuestro crecimiento profesional y esto es lo que nos deja esta experiencia desde la voz de uno de ellos...

“Entender que uno tiene que tener un lenguaje para conectarse con la población, con la gente con los pelados. Que dentro de la Institución que tiene uno que entender que es un universo totalmente de contradicciones, es un escenario político no en el término partidario, si no en el término que se mueven contradicciones, se mueven en los colegios del profesor y coordinador, profesores y estudiantes, entonces digamos que hay que entender distintas dinámicas de cómo se relacionan hay, eso era importante para el grupo”. (E2.2016)

Es por esto que vale la pena retomar que esta construcción de sujetos sociales se hace en vivo y en directo con las personas, la cual hace parte no solo quienes nos rodean a diario, sino

que también los que son ajenos a esta, es allí donde el discurso del profesional renace, se hace y se fortalece con los demás recogiendo historia, sucesos y acciones que se entretajan para un fin. Contribuir a ese quehacer fortalecido y cada vez más potente del trabajador social.

Sujeto en construcción a través de la experiencia

A continuación mencionaremos como el sujeto practicante se construye por medio de la experiencia y como este logra

Viene de unas situaciones de conflictos, que viven unas cosas, que hay unos estereotipos, que logren ver que no son cada uno por allá de un universo, ni mi colegio es una isla acá que se encierre, sino que ellos vieran que hay unas cosas en común de su municipio, y que eso es el municipio y que esos son los jóvenes de Soacha también. (E2. 2012)

Pues para algunos de los practicantes que hicimos parte de esta gran propuesta se nos facilitó de cierta manera compaginar en el campo de práctica y el proyecto de *“Fortalecimiento del Gobierno escolar en el Municipio de Soacha”* y en las veintinueve instituciones educativas. Como lo manifiesta uno de los entrevistados:

“Particularmente mis expectativas eran... pues obviamente yo venía de la línea de Derechos Humanos, llegue con unas expectativas grandes... En términos de que en la Universidad venía trabajando los temas de educación y pues ahí insertarme en un nuevo ambiente una nueva dinámica, nueva experiencia e inicialmente... fue como, lo primero fue como conocer porque no tenía mucha idea del territorio.” (E 2).

Claramente se refleja que a partir de la experiencia los practicantes, afirman, fortalecen e interiorizan esa construcción de sujeto político, participativo, evaluador y crítico de la realidad escolar.

Una de las más bonitas experiencias fue cuando desarrollamos los talleres de la red, pues a nosotros nos decían mucho la creatividad del trabajador social, ahí es donde nos dimos cuenta de esa creatividad que.(E1.2012)

A partir de lo anterior los practicantes realizan una constante reflexión sobre lo vivido, pues son estas las acciones que conforman:

La construcción de sujeto político y social dentro de los diversos escenarios es por ello que a través del tiempo nos damos cuenta del sinnúmero de habilidades, destrezas que vamos desarrollando en los distintos escenarios de intervención que como trabajadores sociales fortalecemos y damos uso de ellos como un sujeto en formación, autónomo y líder con una reflexiva y analítica y son estas las habilidades que se van descubriendo y acciones que identifican al trabajo social en la intervención como un gestor de cambios activo y cuestionante frente a lo que lo rodea. Pues según el autor menciona que: “La reflexión conduce a la experimentación in situ, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción”. **Fuente especificada no válida.**

La intervención social institucional implica analizar la realidad para transformarla, abordando las diversas dimensiones institucionales, tales como la estructura organizativa, normativa, la dimensión cultural, el proyecto institucional, el vínculo con el contexto, los aspectos psicosociales y el proceso de institucionalización. (Rotondi, Fonseca, & Verón, 2006, pág. 172)

No obstante el propósito que tuvo la práctica profesional de este macroproyecto no solo llegar a los estudiantes de los colegios sí no permitir que esta práctica trascendiera de manera directa, reflexiva y fuese una construcción recíproca pues si bien es cierto en todo proceso de intervención los profesionales en trabajo social nos desarrollamos, nos conectamos y además innovamos en cada ejercicio práctico que se desarrolló en los colegios. Afirmando esa construcción y formación de un sujeto empoderado con capacidad de análisis y de interpretación ante la realidad que los colegios vivían. La falta de infraestructura en el plantel educativo, la ausencia de docentes y la falta de una conformación de gobierno escolar en cada una de las instituciones que hicieron parte de un análisis profundo ante esta realidad por los quince practicantes, estas acciones generan un impacto positivo en su formación profesional.

“El proceso que se llevará a cabo por parte de nosotras como estudiantes, es importante porque no solo estamos representándonos a nosotras mismas sino también a la universidad, por lo tanto el papel que desempeñemos en la personería de Soacha, es importante demostrar un buen trabajo, con los principios y ética que nos han inculcado tanto en casa como en la universidad; permitiendo un trabajo activo y fructífero para las instituciones como para nosotras.” (DC2)

Teniendo en cuenta lo anterior el papel ético del trabajador social repercute constantemente en la práctica de intervención es una acción que sin duda debe ser acompañada y practicada en estos procesos de reflexión y empoderamiento frente a las diversas manifestaciones sociales que vive el país en materia de educación. Por ello es primordial mencionar la intervención del trabajador social en estos escenarios. “Cuando se habla de intervención profesional, se integran tres procesos fundamentales en Trabajo Social: conocimiento, acción, transformación; su relación dialéctica subyace en cualquier proceso de interacción profesional”. (Cifuentes, 2011, pág. 50)

Teniendo en cuenta lo anterior el ejercicio reflexivo durante el macroproyecto del Municipio de Soacha, se vivió claramente durante los tres periodos en el que se realizó, pues estas acción de confrontar la teoría con la práctica y la intervención con la metodología sirvieron para que cada uno de los practicantes analizara este proceso como una todo. Puesto que a medida que iba creciendo su trabajo de campo y con la comunidad, su capacidad reflexiva y cuestionadora iba creciendo y fue ahí donde cuestionan estos procesos de construcción como sujetos sociales dentro de un contexto vulnerable.

En todo caso hay que apuntar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional. (Grupo de investigación Educación y cultura política. Universidad Pedagógica Nacional, 2004, p. 5)

Los practicantes logran desarrollar habilidades físicas, metodológicas y de intervención para lograr los objetivos propuestos y son estos los espacios que permite analizar los procesos reflexivos dentro de su crecimiento personal, social y profesional como sujeto social.

5.1.2 La práctica como escenario para la construcción de identidad

Llegar a la práctica para nosotras estudiantes de trabajo social implica un complejo proceso de cambio. Dejar el espacio académico, para enfrentarnos a realidades difíciles, en las que como en Soacha se identifican escenarios de injusticia social, violencia socio política,

exclusión e inequidad, inmersos en ese contexto surgen interrogantes en cuanto al quehacer del Trabajador social, su intervención en el contexto escolar y su identidad en este espacio de práctica.

La práctica de fortalecimiento del gobierno escolar, en su proyecto inicial presenta una propuesta, que tal vez para algunos fue muy ambiciosa, en la que se buscaba un trabajador social crítico, con una postura política clara, con énfasis en la defensa y lucha por los derechos humanos. Eso fue lo planteado inicialmente y para algunos de los practicantes coincidió con sus ideales, con su esencia, con sus experiencias y con el enfoque que le habían dado a su formación académica. Por otro lado la realidad en los colegios, en los que las dinámicas institucionales no permitieron el desarrollo esperado del proyecto, generó en algunos practicantes desesperanza y desdibujo esos ideales planteados inicialmente.

Como equipo de sistematización nos interesó inicialmente reflexionar acerca de cómo la práctica favoreció la construcción de la identidad del Trabajador social. Tal vez nuestra preocupación obedece a la inconformidad que nos genera el escaso reconocimiento social de nuestra profesión, en palabras de Nora Aquín:

¿Por qué la preocupación recurrente en torno a nuestra identidad, en distintas latitudes y en distintos momentos históricos? Mi hipótesis es que el grado y nivel de preocupación por nuestra identidad es inversamente proporcional al grado de reconocimiento social alcanzado por nuestra disciplina (Aquín, 2003)

En el desarrollo de la práctica se identificaron situaciones en las que se invisibiliza el nombre de Trabajador o Trabajadora Social, así se registra en un diario de campo:

“Durante el desarrollo de la sesión en el Colegio Manuela Beltrán, me llama la atención que muchos de los estudiantes nos dicen “profes”, aunque desde el inicio nos hayamos presentado diciendo que somos estudiantes de Trabajo Social. En últimas somos educadores” (DC. 18 – 09 – 2013)

Más allá del nombre como llamaban a los practicantes de Soacha, surgen cuestionamientos en torno a la forma en la que se desarrolló la práctica. En primer lugar queremos reflexionar acerca de cómo la práctica fue concebida como una apuesta política y cuál fue la respuesta de los practicantes frente a esto. En segundo lugar presentamos algunas reflexiones con respecto a la cuestión social en Soacha y cómo fueron analizadas por los practicantes. Finalmente hacemos algunas consideraciones con respecto a la necesidad de reflexionar permanentemente nuestro quehacer, para fortalecer los procesos identitarios como Trabajadores Sociales.

La práctica de Soacha como apuesta política

El proyecto de fortalecimiento del gobierno escolar en Soacha rompió con los esquemas de la Universidad, aportarle a un macro proyecto pretendía darle a la práctica un mayor impacto. En esa propuesta el estudiante de Trabajo Social se encontraba con un escenario en el que era necesario adquirir habilidades para “abrirse espacios”. En algunos momentos esa situación generó inestabilidad e inconformidad en la mayoría de practicantes, probablemente algunos esperaban llegar al lugar de práctica y cumplir funciones asignadas.

Esta práctica implicaba un nivel de autonomía importante, no depende de las normas o reglas de las instituciones, por lo tanto es el estudiante de Trabajo Social quien tiene la misión de posicionar su trabajo, de acuerdo a lo anterior el practicante tiene un desafío en cuanto al posicionamiento de la profesión y su identidad. Nohora Aquín afirma que la

Identidad del Trabajo Social es todo aquello que, independientemente del campo de acción, del nivel de intervención y del contexto en el que se ubique, le permite al profesional reconocerse a sí mismo como Trabajador Social. Este fue un reto al que se vieron enfrentados los practicantes. Además se pretendió trascender del contexto escolar, a lo municipal.

Esta práctica con sus altibajos, logro interpelar a los estudiantes practicantes, por constituirse desde su formulación como una apuesta política por formar formadores, que buscaran el reconocimiento de su realidad desde miradas críticas. Se apostó por apoyar los procesos de construcción de los estudiantes en sujetos políticos, líderes capaces de gestar procesos de transformación desde la construcción de una postura política en la que parafraseando a Hugo Zemelman se concluya que el ser sujeto político se manifiesta en diversos contextos, mediante el ejercicio de la participación democrática en espacios particulares y colectivos; en estos últimos el ser humano supera su condición individualizada para comprometerse en proyectos conjuntos, involucrándose en procesos de lucha por los derechos humanos y en la construcción de nuevas realidades, mediante el ejercicio de la ciudadanía consciente y responsable.

Estas apuestas lograron tocar a los practicantes, quienes al enfrentarse a una realidad como la de Soacha reconocieron en los jóvenes espacios esperanzadores de transformación social.

“Para mí los mejores recuerdos son los pelados, haberse caminado Soacha, viendo esas dinámicas a uno le queda mucho (...) ver que en medio de esa realidad hay esperanza en esos pelados. Eso lo motiva a uno, aún mantengo comunicación con algunos, es bacano verlos que tienen posiciones argumentadas” (E”, 2012)

La cuestión social en Soacha

Consideramos que la construcción de identidad del Trabajador Social está articulada con la lectura que hace de los contextos particulares en un marco de una realidad social inmersa en un modelo capitalista neo liberal.

“Hoy la cuestión social, que constituye el campo problemático de nuestra disciplina, adquiere ribetes dramáticos, en tanto estamos frente a un proceso de profundización de las asimetrías no sólo en las posibilidades de tener, sino de ser, como quizá no se haya visto nunca en la historia de la humanidad”. (Cifuentes M. R., 2011)

Es Soacha un territorio en el que la inequidad y las escasas posibilidades son una constante en la cotidianidad de quienes habitan el municipio. Los y las practicantes tuvieron la posibilidad de encontrarse con esa realidad en los recorridos que permanentemente realizaban. Para muchos fue difícil que su lugar de práctica fuera asignado en Soacha, por la distancia y por los imaginarios que frente a este lugar existen.

“Estos primeros días de práctica hemos estado conociendo el territorio, trasladándonos de un colegio a otro. En esos recorridos observamos la realidad de Soacha, en la que confluyen personas de diversas zonas del país, por algo es uno de los lugares a los que llegan más desplazados; en varios lugares encontramos alta presencia de vendedores ambulantes, el rebusque es una forma de hacerle el quite a la pobreza. Los sentimientos que se generan en mí son muchos, tristeza, rabia y en ocasiones hasta impotencia” (DC. 14 – 20 – 08 – 2013)

Encontrarse con la realidad y conocer a profundidad la cuestión social en Soacha, tocó la identidad y las posturas que como Trabajadores sociales fueron forjando algunos de los

practicantes, para quienes estar en esta realidad fue un incentivo para hacer apuestas, que tal vez no todas salieron bien, pero hicieron esfuerzos por generar procesos de análisis de realidad con los jóvenes, algunos comentan lo satisfactorio que fue escuchar a los estudiantes conocer la situación de los compañeros de otros colegios y pensar en apuestas para luchar por el derecho a la educación.

¿Qué aportes surgen de la práctica a nuestra construcción de identidad?

“Nuestra utopía, no prometeica sino razonable, radica, precisamente, en estar a la altura de la exigencia de los tiempos, aportando, tanto desde el campo de la investigación como de la intervención, ideas para hacer frente a esas asimetrías desde las nociones constitutivas de nuestra profesión, que son aquellas nociones relacionadas con los derechos sociales de ciudadanía”. (Cifuentes M. R., 2011)

Participar de esta práctica permitió a los practicantes reflexionar no solo sobre sí mismos, sino sobre la realidad en la que se encontraban inmersos, la realidad de una escuela en la que las relaciones de poder determinaban la forma en la que se ejercía el gobierno escolar y como se debía negociar con docentes, coordinadores y hasta rectores. Así mismo favoreció las reflexiones acerca de lo municipal, sacar a los estudiantes de su realidad y ver la realidad de otros estudiantes, así mismo traer hechos de violencia socio política y debatir acerca de ellos, de cómo hacer frente a esa realidad que se vive en el municipio.

Se estuvo en permanente desafío de jugarse el papel del Trabajador Social, las situaciones fueron complejas, luchar los espacios en los colegios dejó en muchas ocasiones un sinsabor. Sin embargo, son muchas las lecciones que podemos obtener como estudiantes y futuras trabajadoras sociales. Nos llama la atención una frase que varios de los participantes de la práctica mencionaron “ni mesiánicos, ni fatalistas”, la emplearon varios de ellos para aterrizarse frente a su que hacer profesional.

Esta práctica como escenario de construcción de identidad nos permitió identificar la importancia de la necesidad que como Trabajadores sociales tenemos de hacer registro de nuestras acciones, pensamientos y sentimientos. Para nosotras quienes sistematizamos la práctica fueron fundamentales los diarios de campo, protocolos, planeadores, entre otros documentos. Además de hacer el registro, es imprescindible sistematizar lo que hacemos, reflexionar sobre cómo nos relacionamos con los otros y como desde lo cotidiano y lo popular se construye conocimientos que buscan la transformación de esas realidades.

“Se trata entonces de construir representaciones colectivas en diálogo crítico, permanente, con la realidad social; representaciones cimentadas sobre fines de equidad, de justicia social, de convivencia, de respeto a la dignidad humana, de defensa de los derechos humanos, de reconocimiento y de valoración de la diversidad. Representaciones en las que se reconocen los límites de la profesión, de las deficiencias de sus propios desarrollos teóricos y aún en ciertos casos metodológicos y las implicaciones de su inserción en un ordenamiento social demandante y a la vez condicionante. Representaciones que, sin embargo, alienten la convergencia alrededor de ideales de fortalecimiento profesional y de cambio social” (Cifuentes M. R., 2011, pág. 206)

5.2 Saberes de acción

De la experiencia de práctica profesional analizada, los saberes de acción que identificamos en esta experiencia los presentamos a partir de las categorías de gobierno

escolar y cultura política. Estos fueron dos ejes fundamentales en la experiencia de Soacha, el primero constituyó a los sujetos estudiantes que pertenecían a estos estamentos, los cuales fueron actores fundamentales para el desarrollo del macro proyecto; así mismo durante las diversas sesiones se reflexionó acerca de diversos aspectos de cómo se constituye y funciona el gobierno escolar. En segundo lugar identificamos saberes de acción en torno a la cultura política, la cual fue objeto de reflexión permanente por el equipo de practicantes, incluso desde que se formula el proyecto.

5.2.1 Gobierno escolar

Lo abordamos desde cuatro dimensiones centrales: 1) participación escolar, 2) cultura ciudadana, 3) relaciones sociales y el poder, y 4) la incidencia en espacios de deliberación pública. Presentamos a continuación algunas reflexiones sobre estas cuatro dimensiones claves para pensar los procesos de intervención profesional sobre el gobierno escolar

Teniendo en cuanto lo anterior esta categoría resalta los saberes en acción que emergen de esta sistematización de experiencias, catalogándolos como los acabamos de mencionar.

- **Participación en la escuela.**

Para el Trabajo social intervenir en el escenario escolar, permite identificar, conocer y reconocer aspectos clave del desarrollo y ejecución de normas de convivencia, participación (activa- restringida), construcción de manuales de convivencia y el proyecto educativo institucional (PEI); siendo el gobierno escolar una de las herramientas de organización y orientación dentro del plantel educativo que toma fuerza a partir del ejercicio práctico que los estudiantes realizan dentro de las instituciones.

Ahora bien dentro del trabajo que los practicantes realizaron en las instituciones, los talleres, la revisión documental, entre otras actividades, fueron una iniciativa a la participación de las y los estudiantes de los colegios públicos de Soacha, donde se dan espacios a los mismos con oportunidad de crear, formar y construir posturas crítica y reflexivas a partir de la cotidianidad en el contexto escolar; los procesos de participación generados dentro de la escuela. Es un trabajo y construcción de voz colectiva, con el fin de propiciar agendas políticas y propuestas que faciliten y mejoren el desarrollo del tejido social de la comunidad y cumplimiento de objetivos comunes para el beneficio colectivo de quienes conforman el plantel.

La participación escolar es un potente dispositivo mediante el cual es posible la construcción de una esfera pública en la escuela. si queremos hablar de una cultura política en los espacios escolares, la participación de niños y las niñas se registran como condición necesaria para la formación de ciudadanos y ciudadanas. (Mellizo & Bedoya, 2011, pág. 280)

Dentro de los espacios de participación que se fueron gestando durante el proceso de la intervención profesional en los colegios, los practicantes logran identificar en su gran mayoría que los docentes de ciencias sociales se logra percibir a profundidad el interés por

trabajar y promover el trabajo en las clases con normalidad. Llevando a incentivar ese pensamiento crítico en cada uno de ellos.

Por lo general los personeros son chicos que tienen algo crítico y que por eso se lanzan a la personería por qué quieren cambiar algo allí, como dice Jaime Garzón si tú como joven no tomas las riendas del país nadie va a venir a salvarlos, si nosotros dejamos que los jóvenes queden por ahí sueltos pues ellos van a seguir así sueltos. Algunos de los chicos siguieron estudiando y están en universidades públicas otros en universidades privadas y otros que entraron a organizaciones juveniles, son chicos que realmente se formaron y crearon posturas críticas y reflexivas a partir de la realidad Soachuna. E.1. (2012)

Si bien es cierto puede se puede entender que las instituciones educativas son las encargadas de generar, coordinar y articular esfuerzos para fomentar la participación de todos los miembros de la escuela, para que sea amplia, deliberada, propositiva y generadora de ideas y procesos sociales que beneficien a la comunidad del colegio y el territorio en general, no obstante esto no siempre es así.

En la experiencia, se encontró en cada visita a los colegios que cada uno era un mundo diferente, desde el recibimiento hasta la salida del mismo, y por supuesto en la manera de entender su relación con la participación de los estudiantes. En este recorrido que hicieron los practicantes, se identifica que se presentaron **aspectos discrepantes**, ya que, respecto a la conformación del gobierno escolar, espacios de participación y ejercicios democráticos, este no se maneja de la misma forma en las instituciones educativas. En algunos se tiene en cuenta la participación de personero y consejo estudiantil. Y en otros esta construcción no se da, es decir, una participación reconocida y otra restringida.

Delval afirma que:

La escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida democrática. Muchos sistemas educativos lo plantean así en sus objetivos generales, pero sin embargo si analizamos las ideas subyacentes y la práctica que se realiza cada día en la escuela podemos fácilmente darnos cuenta de que no es la más adecuada para la consecución de estos fines. (Delval, 2012, pág. 37)

El análisis de la experiencia nos permite entender que no existe una única manera de ver la participación en el escenario escolar. Las caracterizaciones elaboradas por los practicantes a los colegios de Soacha permitieron identificar o clasificar en clases de participación. Por lo menos ubicamos dos: la participación reconocida y la participación restringida que se presentaron durante el desarrollo y ejecución del macro proyecto. Dicha participación fue identificada en la construcción de manuales de convivencia y proyecto educativo institucional, análisis de documentos, diarios de campos, protocolos e informes como primer acercamiento al proceso del gobierno Escolar.

“Hubo unos colegios, donde nos permitían mayor margen de maniobra, pues obviamente nos enfocamos allí donde nos permitían, donde no tanto pues no, Cuando era un grupo grande, tratábamos de cubrir una parte importante de territorio y de los colegios eso era bueno se podía llegar se podía mover, era bueno” (E.2. 2012)

En este sentido, la participación de los estudiantes dentro de los procesos y ejercicios de gobierno escolar, toma fuerza a partir del decreto 1860 de Agosto 3 de 1994, donde hace referencia a que toda “comunidad educativa está constituida por las personas que tienen

responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento o institución educativa” (Congreso de La República de Colombia 1994, pág. 7)

La dinámica del gobierno escolar, exige que todos los actores de la comunidad educativa hagan parte de la construcción de documentos fundamentales (PEI y manuales de convivencia) que marcan pautas de la convivencia (derechos y deberes) y cumplimiento de objetivos que respondan al beneficio del plantel educativo. Según el artículo 18 del decreto 1860 de 1994 deben ser partícipes en ejercicios democráticos los estudiantes, padres de familia y/o cuidadores, docentes, directivos y egresados.

Trasladando lo anterior al contexto escolar Soachuno, en algunos casos, los practicantes refieren que el acceso a estos documentos no fue posible, a diferencia de otras instituciones educativas, donde se logró hacer revisión, lectura y análisis de los documentos, tanto de fondo como de forma, es decir cómo fue su construcción siendo este uno de los factores importantes donde los practicantes evidencian o no, la participación de las y los estudiantes. Como se referencia en un informe escolar:

“El manual de convivencia se dice que es elaborado por los estudiantes, personal directivo entre otros, al transcurrir de varias reuniones de las pocas acciones de trabajo que se lograron generar se pudo constatar por voces de los representantes de curso el cual a propósito, es muy reducido no conocen sino más bien desconocen el uso y normatividad que tiene el manual de convivencia. Realmente no saben de qué está compuesto y que valor cívico y comunitario tiene dentro del colegio” IN.E (Comuna 4)

En cuanto a la construcción del Proyecto Educativo institucional, es una herramienta de organización conjunta, que busca evaluar y cumplir objetivos comunes referido en la ley, y que tiene en cuenta aspectos como condiciones sociales, económicas y culturales del contexto; así mismo busca responder a las necesidades de los estudiantes, es decir este proyecto en general debe ser factible, evaluable y concreto.

La importancia del proyecto educativo institucional varía en las instituciones, en ocasiones es marginal a la vida escolar. En una de las instituciones educativas de Soacha el Proyecto Educativo Institucional

“Muy pocos conocen realmente el contenido o programa de trabajo, no se logró conseguir información amplia y profunda frente a este debido al desconocimiento de los funcionarios administrativos del origen del mismo. El rector en ningún momento en varias ocasiones que se fue no proporcionó información frente a este tema e inclusive la coordinadora académica manifestó decir que el contenido del proyecto educativo institucional solo lo tenía el rector y no había una copia como tal para difundir.” IN.E (Comuna 4)

La intencionalidad del macro proyecto es fortalecer este proceso de participación en las y los estudiantes para que la construcción de manuales de convivencia, se promovió que su opinión fuera escuchada, que fuera debatido a diferentes voces. Fundamentalmente se trabajó con los personeros para que ampliaran espacios y ejercicios democráticos sobre esto.

Era una dinámica particular conocer el colegio hacer una lectura crítica del colegio acompañar a los personeros en esa lectura crítica y en la realización de propuestas era importante entonces hay un asunto particular y lo hicimos de la mano del gobierno escolar. (E.4.2012-2014)

En los recorridos a los colegios los practicantes pudieron conocer e incidir en la participación de estudiantes en algunas instituciones educativas y su inclusión en la construcción o debate del PEI y manuales de convivencia. Sobre este punto así aparece en la caracterización elaborada a una de las instituciones:

“El Manual de Convivencia según lo dicho por docentes de la institución, es elaborado por la Rectora, representante padres de familia, estudiantes, representante ex alumno y coordinadores. El Manual de Convivencia se realiza con la finalidad de educar a los jóvenes desde temprana edad sobre la identidad que el colegio tiene y sobre cómo ellos entran a formar parte de esta identidad. Es también un aprendizaje en la medida en que cuenta con la participación de los estudiantes para su aprobación o modificación.” IN.E (Comuna 2)

- Construcción de ciudadanía

Desde el proyecto se pensó que una de las herramientas con las que debía promoverse la construcción de ciudadanía era mediante la lectura crítica de la realidad. Gracias a los procesos de reflexión y formación desarrollados con la Red de personeros estudiantiles, permitió a los estudiantes tener mayor claridad en cuanto al contexto Soachuno. Además de ello identificar similitudes y particularidades de las dinámicas internas de las instituciones educativas; a partir de la experiencia vivida en la práctica, los estudiantes lograron tener una visión más amplia en cuanto la concepción de la escuela y el proceso del gobierno escolar, esto nos recuerda lo que afirma Rotondi cuando nos da una visión amplia de la escuela, al decir que:

Aparece la idea y visión de la escuela abierta, de espacio donde interactúen diferentes actores, frente a la diversidad de problemáticas. Es evidente que la presencia de estas manifestaciones en los discursos es uno de los elementos que permite y abre la puerta a prácticas como la intervención institucional del Trabajo Social. (Rotondi, Fonseca, & Verón, 2006, pág. 180)

En la experiencia analizada, los espacios de participación propiciados a partir de la Red de Personeros Estudiantiles, abrió paso a lecturas y análisis de los procesos de gobierno escolar, calidad de la educación y así proponer agendas de trabajo internas en los colegios. A partir de los diálogos de saberes los estudiantes trascienden hacer un análisis de la realidad del contexto escolar y municipal comparándolo con la realidad nacional.

Por su parte, para los practicantes pensar la ciudadanía en su paso por Soacha implicó un trabajo profesional dinámico y constante orientado a tejer diversos discursos, a promover lectura crítica de la realidad escolar y nacional pero sobretudo abrir la posibilidad al pluralismo político como expresión de la ciudadanía escolar.

Así mismo, la constitución de ciudadanías escolares se abordó en la intervención profesional llevada a cabo por los practicantes mediante la reflexión que se hizo a partir de las actividades realizadas que buscaban tener incidencia a nivel municipal y escolar, en algunos casos se avanzó incluso hacia incidir en políticas públicas.

Es imprescindible decir que la intervención social tiene el gran desafío ineludible de encarar la cuestión social dando continuidad y coherencia no solo al proceso de renovación profesional constituido con la re conceptualización, sino actualizando el proyecto formativo orientado a la investigación social como herramienta fundamental para adentrarse en la realidad social. R.P (2013)

Dentro de los procesos de práctica profesional, los practicantes señalaron que el

trabajador social es recursivo, innovador y creativo para lograr incidencia en los jóvenes y hacer lectura crítica de lo logrado. Es una práctica para otros, pero también para el propio practicante. El proyecto implicaba también pensar la propia constitución del practicante como ciudadano y la práctica profesional se puede ver como uno de los aspectos fundamentales para la formación y quehacer del profesional, donde se crea no solo lecturas críticas, sino se va construyendo además la ética, respeto y amor por lo que se hace.

El proyecto transformó a los practicantes, los transformó profesionalmente, personalmente y políticamente, se logró una sensibilización con una problemática local y nacional que es muy grande; al hablar de transformación es hablar de lecturas críticas de la realidad Soachuna (violencia sociopolítica).E.4 (2012-2014)

Responder a un proyecto, además de la responsabilidad, análisis y respeto por la información, para el trabajador social en formación es la apropiación por el territorio, por el proyecto, a tal punto que se van generando emociones, sensaciones y sentimientos, ya que a lo largo de la ejecución se presentaron altibajos, crisis, dificultades que iban de la mano con expectativas, hitos y logros que tenían en ese entonces los practicantes. La realidad Soachuna fue tocada por uno a uno de los practicantes, esto fue resultado de espacios de participación y el aprendizaje mutuo entre estudiantes y practicantes.

Para uno de los docentes asesores, los practicantes sintieron

Lo que es la educación pública en Soacha, la pasión con las cuales hablaban de las actividades que hacían, la desesperanza en algunos casos que rondo y reflejo esa Colombia sucia neoliberal preocupada por otras cosas y relacionarlo el contexto de Soacha, yo creo q eso fue algo muy importante, creo q también se encontraron con gente en los colegios en el municipio que renovaba la esperanza, digamos profesores comprometidos con sus estudiantes comprometidos con la educación pública generando procesos de formación” E.4 (2012-2014)

La práctica profesional y la lectura crítica de la misma, forma un trabajador social comprometido, donde desarrolla sus capacidades, sus alcances, logra lo posible y lo imposible para generar transformación en las dinámicas de los contextos escolares, donde se piensa que lo hecho no es perdido, al contrario es un reto para demostrar profesional y personalmente de que estamos hechos. Se forma un trabajador social

Que tiene una mirada estructural del país, pues en este proyecto no nos quedamos solo mirando en el saloncito lo que pasaba entre estos dos estudiantes o lo que pasaba en el colegio, sino que siempre se hacía una lectura macro creo que esta es una característica del trabajador social que se forma en el proyecto. E.4 (2012-2014)

En los testimonios de los practicantes es posible advertir que al comparar la realidad vivida en Soacha con el contexto nacional, se iban dando cuenta como allí se reproduce un modelo político, que responde al individualismo, consumismo, donde cada vez las oportunidades se reducen y las políticas públicas o herramientas que tienen los profesionales de las Ciencias Sociales cada vez son limitadas o restringidas. Es decir, el ejercicio de la ciudadanía se realiza en un contexto adverso, en donde el ejercicio de la libertad se haya condicionado a discursos y relaciones de poder. A esta realidad se enfrenta todo proceso de intervención escolar.

Es en ellos donde se ejercen los procesos de liderazgo escolar orientados a generar procesos de transformación.

En la experiencia se encontró que dentro de las instituciones educativas existen diferentes tipos de ciudadanía; por ejemplo aquellas de las que habla el autor Engüita, ciudadanías unitarias, fragmentadas, diferenciadas e integrales.

La ciudadanía unitaria sólo se puede dar en sociedades cerradas, ensimismadas, enquistadas en su ser y refractarias a toda influencia externa. El ciudadano es una réplica de la religión, la cultura y la ideología “oficiales”, es portador de los mismos roles sociales y disfruta de una similar Política del reconocimiento, tipos de ciudadanía y posición económica **Fuente especificada no válida.**

Ciudadanía diferenciada sostiene el carácter fundamental, entendido como bien primario, de la pertenencia cultural de los individuos, el derecho de los mismos a la protección y al respeto de las particularidades y especificidad de su identidad cultural diferenciada de la mayoritaria y la imposibilidad de la neutralidad de la esfera pública o del Estado respecto a las diferencias culturales y a los conflictos que de ellas se derivan. Que el Estado no pueda ser neutral significa que los principios de justicia en los que se fundamenta (o se debería fundamentar) han de presuponer un conjunto de valores y de bienes específicos de una cultura determinada y la mayoritaria (Enguita, 2007. pág. 13)

Teniendo en cuenta lo anterior resaltamos las diversas posturas ideológicas que se percibieron dentro de la intervención, rescatamos como a partir de ella se inicia. Una construcción ciudadana, es decir de lo micro a lo macro y como este ejercicio influyó a resaltar esos cambios de poder y de jerarquía, con esto queremos decir que a partir de ello los practicantes logran lidiar y solucionar diversas situaciones que se presentaron durante su paso por la práctica y son estas las claras situaciones que hacen que los quince practicantes que estuvieron se formaran como profesionales en acción llevando constantemente la teoría y la práctica en su mochila viajera, permitiéndoles ser actores resistentes, transformadores y autónomos de su propia práctica profesional.

- Relaciones de poder.

Como lo señalamos antes, la cultura política está relacionada con el ejercicio de la participación y el poder. En las instituciones educativas los practicantes encontraron que las relaciones entre estudiantes, docentes y directivos, estaban permeadas por diversas ideologías y actitudes autoritarias o verticales, es decir no se desarrollaban ejercicios democráticos, limitando la libre expresión, opinión y sentir de las y los estudiantes.

Las prácticas de participación y los ejercicios democráticos son restringidas en la escuela, en algunos casos se limita o manipula, especialmente en la construcción o aplicación de los manuales de convivencia. Su participación en el gobierno escolar es limitada y en ocasiones es meramente formal pues no hay condiciones o apoyo. Se subvalora.

La intervención en estos casos, tal como se muestra en la experiencia estuvo orientada a revisar y hacer vivo lo dispuesto en estos manuales. Es decir que ellos fueran realmente referentes que permitieran:

“Construir comunidades democráticas: Trabajar para la promoción de ambientes educativos democráticos y pacíficos, en la que se viva una ética del cuidado de sí mismo, que reconozca la responsabilidad social e individual en la formación ciudadana, y segundo el Reconocimiento del territorio: Formar sujetos con pertenencia ciudadana al territorio, con valoración y respeto de los vínculos sociales, buscando que los ciudadanos se vinculen a la construcción de proyectos colectivos y participativos” (Pimienta, Benjumea, Gómez, & López, 2013, pág. 8)

Sin embargo, uno de los retos fundamentales está relacionado con enfrentar las contradicciones que aparecen en estos procesos del gobierno escolar: cuando se instrumentaliza o se reduce a “responder” a entes de control (Secretaría de Educación), como se observó en algunos casos en la experiencia que sistematizamos. Uno de los practicantes manifiesto que:

“Al ver como los manuales de convivencia a veces terminan una expresión restringida dentro de la institución, porque lo que uno observaba es que son escenarios contruados, son reglas de juego que son contruadas de manera unilateral. O sea los contruyen los docentes a puerta cerrada o viene como mandato de la secretaria de educación o demás” (E.2.2012)

A este respecto, del análisis de la experiencia se infiere que pueden haber normas de convivencia que pueden aparecer como arbitrarias e impuestas, en muchos momentos pueden llegar a restringir el carácter público de la educación, existen acciones dentro de los colegios que atentan en gran medida a los principios constitucionales de libre desarrollo de personalidad, de pluralidad y libertad de expresión, ya que al interior de las escuelas se reproducen modelos que responden a ejercicios ideologizados, donde se imponen doctrinas, cultura y formas de comportamiento, tanto así que “por pensar diferente los jóvenes son señalados y es muy difícil allá generar procesos de alternativas política” (E.1. 2012)

Aportar a procesos de gobierno escolar exige conocer y reconocer los diversos mundos presentes en la comunidad educativa, sus relaciones de poder y discursos, tanto entre los actores y estudiantes. Se trata de hacer una etnografía del lugar como se aprecia en una de las notas de campo de la experiencia.

Al llegar a uno de los colegios, casi nos sacan, puesto que allí desde las directivas (directoras y coordinadoras) eran devotas y quieren transmitir la religión en los y las estudiantes, imponiendo cumplimiento de sacramentos que responder al catolicismo. No se entiende ni se comprende desde las dinámicas las libres expresiones culturales, religiosas, políticas e ideológicas. E.2 (2012)

En este orden de ideas, pensar en una intervención profesional que promueva una

Escuela para la democracia,... una escuela que esté alejada de cualquier forma de adoctrinamiento. Hay que fomentar en los alumnos su capacidad de participación en La vida social en Un sistema democrático, es decir, en Un sistema en El que existe igualdad de derechos y de deberes para todos con independencia de su posición Social o de sus creencias. Creo que lo único que debe ser inviolable son los principios democráticos tal y como están expresados en la Constitución o Norma fundamental. La formación que se da en las escuelas debe permitir que los alumnos elaboren sus propias opiniones, para que puedan elegir las creencias que les parezcan mejores, más justas, más racionales, más acordes con el funcionamiento social. Por tanto, igual que no se debe inculcar una ideología política, tampoco es la escuela el lugar para inculcar una ideología religiosa y cada uno debe adoptar las creencias religiosas que le resulten más coherentes y respondan a sus necesidades. (Delval , 2012, pág. 43)

Con lo anterior surge la importancia de generar espacios de participación que incidan no solo escolarmente, sino, también a nivel municipal, pensar en una formación de estudiantes líderes, conocedores de sus derechos y deberes como sujetos políticos. Siendo la escuela un escenario propicio para apoyar y fomentar en los estudiantes la participación e iniciativas de trabajo conjunto para debatir y combatir las vulneraciones que se presentan en la realidad Soachuna; por ello a partir de esta lectura, análisis y reflexión se pensó en crear un instancia a municipal, la cual se le denominó red de personeros estudiantiles, con el fin de generar conciencia política, lecturas reflexivas y hacer análisis a partir del día a día en las

instituciones educativas y así identificar, interiorizar y aplicar la importancia que tiene el fortalecimiento del gobierno escolar en el desarrollo y construcción de una sociedad autónoma, consciente, reflexiva con un sentido ciudadano, además de romper con imaginarios, brechas y estereotipos que restringen, limitan e imposibilitan el desarrollo de la ciudadanía.

La participación como escenario de diálogo, discusión y análisis fue lo que se logró conformar dentro de la red de personeros, fue esa relación vertical que favoreció a los líderes estudiantiles reconocer cuáles son sus funciones y lo tan importantes que son, esto es un saber e acción, como a partir de la intervención y reflexión de los practicantes que se listó un cada líder promover la participación en sus colegios y salones de clase, acompañado del diálogo y la fundamentación de la palabra cuando se pretende a portar al cambio social.

Otro aspecto importante fue reconocer cuáles eran las reglas y el juego del poder y como los practicantes llevaron a realizar acciones reflexivas a los estudiantes frente a su entorno social, cultural y educativo y como desde el diálogo, el reconocimiento y conocimiento de aspectos que desconocían, pueden participar, aportar y proponer diversas posturas frente a sus intereses. Esto fue otro resultado de estos procesos reflexivos, prácticos y teóricos que permitieron que los practicantes pudieran reflejar y tener como resultado dentro del macro proyecto.

- Incidencia en espacios de deliberación pública

La creación de una instancia a nivel municipal que permitiera el encuentro y el debate en la agenda pública del municipio sobre la situación del derecho a la educación fue una de las principales riquezas de la experiencia. Esta Red de Personeros se gesta en el año 2012, puesto que el macro proyecto buscaba fortalecer el gobierno escolar, a través de ella también se potenció la participación y formación en los 21 personeros estudiantiles de los colegios de Soacha Cundinamarca; la red de personeros permitía fue un espacio democrático, de deliberación y construcción colectiva entre los estudiantes líderes de los colegios. Una de las practicantes manifestó que la creación de esta instancia municipal

“fue significativa, ya que, ver a los estudiantes empoderarse de la red de personeros fue gratificante en ocasiones unos más que otros pero eso hace que sean posibles los encuentros y se interiorizan los mensajes” (E.3. 2012)

De acuerdo a lo anterior, con la Red de Personeros se logró visibilidad y liderazgo en los estudiantes en temas de educación y gobierno escolar, concientiza a los mismos que la escuela es un escenario de posibilidades, debates y participación, donde generaron conciencia crítica de las dinámicas que se viven en las instituciones educativas. Estos espacios permitieron identificar las problemáticas generales y particulares de cada colegio. Por otro lado los estudiantes crearon agendas en cada colegio, donde se hizo una apuesta a la voz, voto, participación y organización de estudiantes.

“se lograron muchas cosas en ese sentido. Se puso una agenda pública en el municipio, Entonces la intervención por un lado estaba dentro del territorio y estaba dentro del colegio, la

red es un espacio conjunto donde todos se pudieran encontrar y que a partir de las dinámicas de cada colegio ellos pudieran identificar que hay una problemática general y obviamente cada colegio también tiene sus particularidades” E.2 (2012)

Es importante reconocer que la red de personeros estudiantiles, motiva y fomenta la visualización de nuevos panoramas, inquietudes, sugerencias, opiniones y lecturas crítica de realidades vividas cotidianamente comparándolo con problemáticas que marcan el contexto Colombiano.

La convivencia democrática es un modo de ser y de actuar que promueve la construcción participativa y solidaria de alternativas pedagógicas, curriculares, administrativas, culturales y sociales que propicien mejores ambientes institucionales. Por tal razón una educación de calidad pasa necesariamente por mejorar el ambiente humano en la escuela y en la sociedad; la calidad de la educación se concreta en cada institución educativa y tiene que ver con la relación entre la vida escolar, las propuestas de desarrollo para la convivencia y la demostración de una democracia participativa que permita mejorar la vida de las comunidades y formar los ciudadanos que el país y las regiones necesitan para su transformación (Pimienta , Benjumea , Gómez , & López , 2013. Pág. 142)

Posterior a lo anterior y desde el análisis, podemos decir que los saberes en acción de gobierno escolar surgieron a partir de la red de personeros que se instauró en el municipio de Soacha, resaltando una participación activa, directa e influyente de los líderes estudiantiles de las veintinueve instituciones escolares, esto fue el resultado de los procesos de intervención, análisis e investigación de los practicantes dentro del municipio acompañando estos procesos formativos, reconociendo diversas estrategias de intervención y desarrollando procesos de inclusión escolar aportó en gran medida a descascar Rolando procesos reflexivos, críticos y de análisis frente a diferencias que existen en las instituciones llevándolos a abogar y rescatar el cumplimiento de sus derechos como estudiantes y como ciudadanos de un municipio que ha estado en constante conflicto al interior de los barrios de las instituciones educativas, e incluso en sus hogares.

Es por ello que analizamos Como el trabajo de docentes y estudiantes contribuyó de manera positiva contribuyendo al cambio social. Dentro de estos aspectos, rescatamos como a partir de estos procesos reflexivos qué hacían los estudiantes practicantes durante todas sus experiencias, cuyas son escritas en los diarios de campo, protocolos, charlas y encuentros entre compañeros se rescatan estos saberes que desde la práctica son reflejados en su crecimiento profesional transformándolos en: formador de formadores. Reflejando como desde algo propuesto, pensado y diseñado en aportar el trabajo social en las escuelas, los estudiantes tomarán partida de ello y se a propinaran tan afondo de su labor como personero estudiantil dentro de su institución educativa.

5.2.2. Cultura política

Esta dimensión se aborda en las siguientes aspectos: - cultura política y la educación en tiempos del neoliberalismo; cultura política en la escuela; viviendo y ejerciendo el derecho, y cultura de la participación democrática. Se presenta un análisis de estos cuatro aspectos, como lo hemos mencionado la experiencia analizada le apostó a la formación en cultura política, no sólo para la vida escolar sino más allá, pues es allí donde se forma sujeto político capaz de participar en diferentes escenarios sociales.

- **La cultura política y la educación en tiempos del neoliberalismo**

A partir de la llegada del neoliberalismo surgieron grandes problemáticas que en marcaron aún más la desigual social que viven muchas personas. En este sentido nos enfatizaremos específicamente al tema de la educación puesto que es uno de los temas centrales de nuestra sistematización.

Se hace necesario afirmar que con la llegada del neoliberalismo la educación deja de ser un derecho y se convierte en una mercancía. Es decir se vuelve comercializable, fuente de ganancia y dominación. Entonces la educación es tomada como objeto de consumo y se despoja de cualquier sentido de formación humana, ético y social.

Ahora bien desde la perspectiva del Estado social de derecho implantado en nuestro país donde la educación debería ser un derecho intransferible. El cual su principal objetivo es velar por la formación integral, académica, intelectual y moral de los sujetos con una serie de valores el cual forma ciudadanos de bien, con intereses en forjar un mejor mundo equitativo e igualitario.

--Martha Cecilia Herrera (2005) afirma que:

La lucha por el cumplimiento del Estado social de derecho en Colombia debería brindar una educación con calidad pues como sabemos en nuestro país es muy visible la desigualdad social, la mala distribución de los recursos públicos, la indiferencia política y la desigualdad en temas tan importantes como la salud, la cultura y la educación.

Dicho descuido se ve reflejado en la precariedad y en la miseria en que se encuentra el sector educativo, en especial la educación (pública) por tal motivo se exige una educación de calidad, que permita a los colombianos ser libres y tener los conocimientos para analizar los problemas que aquejan nuestra sociedad, tener participación activa en dicho contexto y contar con cultura política que le permita generar reflexión y debate crítico frente a diversos temas que aquejan a los ciudadanos, dicho de otra forma

La educación debe contribuir a un alcance de ambiente de paz y convivencia para el país de acuerdo a la formación en cultura que se construye desde la escuela, proponiendo que cultura política se basa entonces en conceptos de ideas que tienen las personas sobre la vida en sociedad, sobre el poder y la autoridad, sobre ideas con las que se aprecia lo que ocurre y que se convierten en costumbres que muchas veces se realizan sin saber lo que significan. (Martha Cecilia Herrera, 2005)

Dentro de esta noción de cultura política y su desarrollo en el ámbito académico como parte del conocimiento que adquieren los jóvenes para generar participación en el sistema democrático conduciéndolos de tal modo a niveles más altos de cultura política.

- **Cultura política en la escuela**

- **Realidad de la cultura política en los colegios**

El recorrido por las instituciones educativas se hizo con el objetivo de apoyar en temas como las elecciones de personeros en el primer periodo, por medio del cual se analizó y estudió los temas propuestos, cómo iba a ser el tema electoral en el colegio, todo esto con el fin de conformar la red de personeros estudiantiles y formar estudiantes en cultura política. Así mismo el reconocimiento del territorio fue de gran importancia pues el permitir conocer

más a fondo su propio contexto, la vulneración de sus derechos. Siendo un contexto lleno de desigualdades que viven día a día los ciudadanos de este municipio es algo que tenían que reconocer los estudiantes, pues si interpretan su realidad desde lo macro, su incidencia en la institución sería positiva; donde posiblemente pueden hacer sentir sus voces. Esto podría aportar a la solución de las necesidades estudiantiles.

A raíz de esto es conveniente precisar que con la implementación de cultura política en las instituciones educativas dio base para que los estudiantes conocieran los diferentes mecanismos de participación ciudadana los cuales son una serie de herramientas establecidas en la Constitución de 1991 lo que asegura e incentiva la movilización de los ciudadanos en Colombia. Permitiendo asegurar su participación en la toma de decisiones y la solución de las diferentes problemática que afectan su entorno, contribuyendo al cambio social.

De acuerdo con Reguillo “Los jóvenes van a ser pensados como un sujeto con competencias para referirse en actitud objetivamente a las entidades del mundo, es decir, como sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales.” (Reguillo, 2000, pág. 36, como se citó en el MD1 Cultura Política)

Partiendo de lo anterior la cultura política se concibe entonces como los comportamientos y actitudes con respecto a la política y los conocimientos que poseen sobre el funcionamiento del sistema político es decir la democracia, por lo cual los sujetos se tienen que adaptar a las continuas transformaciones de las realidades sociales mediante procesos de socialización, participación, formación y educación.

- Viviendo y ejerciendo el derecho

Formación en ciudadanía

Otro punto importante es la identidad territorial. Pues como nos comenta la practicante entrevistada afirmando que: “intentamos recuperar la identidad del territorio ya que los chicos no tienen esa apropiación por el territorio y eso hace que cada vez nosotros nos desliguemos más del tema político” (E1)

Pensamos que es un tema de gran relevancia puesto que es importante que los estudiantes conozcan de dónde vienen, su contexto que se ha hecho, cómo se relacionan e interactúan unos con otros etc. conocimientos y conceptos que cada uno forma desde su ser individual, debido a que el hombre es un ser político, que busca identificarse con otros que le permitan desarrollar su personalidad, formas de subsistir, que luchen por ser escuchados por tener participación en diferentes ámbitos con la finalidad de respetar los derechos y deberes de los sujetos.

Dentro de las instituciones se formula la creación de manuales de convivencia donde todos tienen el derecho de participar es su construcción es importante mencionar que hubo poco interés por parte de los estudiantes a la hora de implementar opiniones o ideas. Entonces se pudo analizar que los jóvenes no habían sido formados para participar.

Creo que nuestro proyecto lo que hizo fue darle oportunidades a los chicos abran su mente a nuevas posibilidades y que piensen más allá de que crean que con cosas alternativas así sean pequeñas se volverán gigantes y de cambio al sistema con cosas pequeñas se logran, vale la pena luchar por implementar la cultura política pues al formar jóvenes que luchen por fortalecer sus derechos que generen una participación, que implementen las herramientas para forjar un mejor futuro es algo que da motivación. (E1)

Por consiguiente en relación con cultura política implementada en las instituciones educativas se resalta la formación de los sujetos como personas críticas, pensantes; lo que contribuiría a la formación de ciudadanos. Son varios los retos que tienen no solo la escuela sino el país con respecto a la formación en los jóvenes a su vez el compromiso de los jóvenes hacia el país. Por ende escuela se convierte en un escenario propicio para que los sujetos puedan acceder al escenario participativo y democrático.

La ciudadanía es una “invención”, una forma “inventada” –dijimos- de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que conjunta y garantiza a los individuos unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. Es una forma de ser persona en sociedad que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y de unos derechos. Se trata de una construcción históricamente muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otros: condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás: una identidad. (La Formación de Ciudadanos: La Escuela, un Escenario Posible, 2016)

Concluyendo este punto vale la pena resaltar que la formación para el ejercicio de la ciudadanía es un gran desafío para la escuela al que se le debe apostar. Es oportuno señalar que la transformación en las prácticas socioculturales y educativas que se implementaron en el proyecto permitió dar una nueva mirada a la participación tanto estudiantil como en el marco de la ciudadanía.

- **Cultura de la participación democrática**

De acuerdo a esto el estudiante formado desde cultura política debe ser un sujeto activo de la política, un miembro de la sociedad con capacidad, habilidades y potencialidades que luchen y velen por la defensa de sus derechos, para ser escuchado ya sea en el contexto Institucional como Municipal y Nacional, esto con el propósito de sumergirse en la vida política siendo una participación voluntaria por parte de estos en los diferentes escenarios.

La universidad el sueño americano

La situación del país no es de las mejores, algo paradójico es que aquellas personas con condiciones de vida inapropiadas día a día se les obstaculizan aún más poder surgir y salir adelante ya sea por la falta de oportunidades o el desconocimiento que poseen para enfrentar con autonomía y exigir sus derechos, vale destacar que este proyecto ejecutado permitió que los estudiantes lideraran positivamente su contexto académico es algo que vale la pena resaltar, la cultura política debe ser derecho y deber de todos pues al participar en diferentes escenarios se forman sujetos críticos con mentalidad crítica, analítica y con proyección.

Al interior de los colegios el permitir que los estudiantes expresen sus diferentes opiniones e ideales con respecto a lo que les parece y no les parece sobre las diferentes problemáticas que ocurren al interior de la institución es algo de gran importancia e impacto porque colectivamente entre toda la comunidad se podrán encontrar soluciones que los beneficien a todos y sería uno de los primeros pasos que les irían abriendo otras puertas. En relación con esto algo importante a resaltar de una entrevista realizada a uno de los practicantes donde planteó que:

La educación sigue siendo un derecho, pero se demuestra que es mayor la educación privada que pública, más de 160 colegios privados, como es posible esto en una población así que la gente no tiene condiciones económicas, y a la educación que logra acceder es de muy baja calidad, y la educación por

concepción tiene que tener mecanismos de movilidad social tienen el estereotipo de que si mi papá era pobre yo también lo seré en ese sentido movilidad social donde se haga exigible este derecho, si hay educación pública pero donde están los colegios si se están cayendo, los profesores con sobre carga laboral. Ejemplo: el colegio compartir no le cabe más gente, por eso educación como mecanismo de movilidad social logrando visibilizar eso trabajamos juntos trabajamos una agenda pública movilizarse y luchar chinos, eso es lo importante de que los pelaos supieras que podían participar y que vieran que los pelados estaban muy arraigados a esto, que los chicos puedes hablar que los escuchen. (E2)

Por ende fue fundamental trabajar en conjunto por conseguir algo que favoreciera a toda la comunidad donde se resalta la cultura política que se implementó y que estaba siendo visible pues lograr que algunos acuerdos y beneficios en una agenda pública es causado por la participación de personas que esperan mejorar sus condiciones tanto escolares como de vida. Apuesta a la cultura política porque, La cultura es el conjunto de símbolos, normas, creencias, ideales, costumbres, que da significado los distintos quehaceres sociales y lo político vendría siendo la interacción de los actores sociales en el campo de las relaciones de poder es decir participación en escenario públicos donde las personas velen por sus derechos.

Debido a lo anterior es importante mencionar la trascendencia que ha tiene la inserción de la cultura política en las instituciones educativas. Pues sabemos que hoy por hoy vivimos en un mundo globalizado, económico, político y cultural pero evidentemente inequitativo, inmerso desde mucho tiempo atrás en un conflicto interno armado que ha impactado de diferentes formas a la sociedad se trata de un conflicto que afecta a diversos grupos poblacionales, tales como: niñas, niños, mujeres, adolescentes e indígenas. En este sentido llevamos este contexto del cual hablamos de manera general a la realidad que viven día a día los Soachunos, donde se puede observar a simple vista un sin número de necesidades que aquejan a la población y que en primera medida se ha visto enmarcada por ese conflicto interno, donde la distribución de poderes manejados de manera inapropiada ha causado miseria, desigualdad y mala calidad de vida a sus pobladores.

Por tal razón como hemos mencionado una de las grandes categorías fue apostar a la formación en cultura política la cual juega un papel importante en la sociedad y en la escuela. Pues es allí donde se forma sujeto político capaz de participar en diferentes escenarios sociales.

6. APRENDIZAJES

La sistematización de experiencias que realizamos, nos permitió identificar aprendizajes, cambios y hacer reflexiones críticas y analíticas para que potencializáramos esta práctica hacia el futuro para nuevas intervenciones en escenarios educativos en temas del fortalecimiento de gobierno escolar.

De acuerdo a lo anterior, nosotras como Trabajadoras Sociales en formación, nos enfrentamos a diversos retos y desafíos que van dando fuerza y forma a nuestro quehacer profesional. Por ello, una de las apuestas es tener mayor incidencia en los espacios escolares, entendiendo la educación como un espacio para la transformación social.

Así mismo la importancia de trabajar en escenarios escolares surge a partir del fortalecimiento de espacios de formación, debate y construcción en la que los estudiantes hacen reflexión y lecturas críticas de su realidad para transformarla.

Como trabajadores sociales intervenimos en espacios escolares los cuales generan la transformación de la cultura política, aportando a cambios en los estigmas frente a la participación y el ejercicio real de la democracia trascendiendo del escenario escolar al escenario familiar y local.

Desde el Trabajo Social, intervenir en escenarios escolares nos permite dar pautas, alternativas e iniciativas de promover la participación. Siendo esta, un espacio potente en el cual es posible crear proyectos, programas o agendas públicas que sirva para la construcción de ciudadanía y formación en los jóvenes desde el contexto escolar y territorial.

Es de gran importancia, conocer el territorio en donde se va a intervenir, ya que permite romper con brechas, estigmas e imaginarios sociales que se tienen. Una de las ventajas del Trabajo Social es que está inmerso en los contextos, hace parte de la realidad, es testigo de una y mil vulneraciones, es decir, da cuenta de la violencia sociopolítica que se trasciende de un marco nacional, a lo regional y local.

Nosotros como Trabajadores Sociales en formación apostamos a la reflexión de los sujetos a partir de su cotidianidad, en la distinción particular y colectiva de problemáticas internas y externas del territorio, conocer el territorio implica reconstruir memoria, patrimonios culturales y conocer condiciones socioeconómicas del mismo entre otras.

Ahora bien, la organización interna de equipos de trabajo y delegar funciones, son aspectos fundamentales para llevar a cabo un trabajo riguroso, minucioso en pro de un objetivo común; de igual forma para construirnos como sujetos, es necesario contar con un acompañamiento que permite formarnos a partir de la experiencia y acompañamiento continuo.

El acompañamiento y ser acompañantes permite estar en constante intercambio de experiencias y conocimientos entre diferentes actores; el seguimiento, asesoramiento y orientación dentro de un proceso de intervención marcan pautas para desarrollar y hacer lecturas particulares de varias perspectivas las cuales sirven para formar desde escenarios escolares a los jóvenes en ejercicios democráticos, llevando lo aprendido a diferentes contextos. Además permite a través de la escuela entender un contexto macro y así hacer comparaciones con contextos micros.

El Trabajador Social, responde a responsabilidades éticas, tenemos a cargo el manejo de la información brindada por los sujetos. Leer la realidad de diversos contextos nos permite como profesionales interactuar y generar relaciones lo que se convierte en el objeto de la profesión; además se forma un sujeto y un Trabajador social con capacidades, habilidades y destrezas para transformar la realidad, es por ello la importancia que tiene la práctica, la teoría y la sistematización de experiencias para ir más allá de dar resultados, sino, dar cuenta de todo un proceso de emociones, decepciones, aciertos, desacierto, hitos y avances que enriquecen el quehacer del profesional.

Uno de los grandes aprendizajes al reconstruir experiencias es aprender de ella, de los sujetos, de sus historias de vida y que esos aprendizajes sirvan para plasmarlos y trascienda a las lecturas críticas de la realidad de la sociedad. Entender y comprender que los cambios surgen a partir de pequeñas cosas, que nos permita hacer un análisis minucioso juicioso para dar soluciones que vayan más allá del asistencialismo. En el proceso de reconstrucción de la experiencia, identificamos la importancia de la elaboración de instrumentos que dan cuenta del día a día del trabajador social, del paso a paso de nuestra intervención, como diarios de campo, elaboración de protocolos y diagnósticos. Elaborar estos documentos son un insumo fundamental para que el trabajador social se habitúe a procesos de reflexividad sobre su quehacer, en los que se forma y se transforma.

La práctica profesional que analizamos hace parte de un proyecto que se planteó a tres años, en el proceso de intervención los practicantes se vieron enfrentados a diversos dilemas, por un lado es necesario cumplir con los objetivos que se han propuesto desde la formulación del proyecto, pero en las instituciones se encontraron con una realidad en la que docentes y directivos no aceptan la participación política de los estudiantes como un derecho y por lo tanto crean barreras que impiden que se puedan desarrollar a cabalidad las actividades que se tenían previstas.

Las relaciones entre la comunidad educativa, las diversas luchas por el poder, hacen parte de esos escenarios en los que los Trabajadores Sociales en formación inmersos en la escuela están obligados a leer y comprender; es por ello que ese lograr el reconocimiento de los actores de la comunidad estudiantil reconociendo aportes de cada integrantes es un desafío para la escuela, la democracia y el Trabajo social:

“Uno de los retos que tiene la educación para lograr el ejercicio de la democracia, a partir de las transformaciones de las prácticas educativas, de las formas de aplicar la disciplina, el control y el tipo de relaciones que se establecen con los integrantes de la comunidad educativa. Con estos cambios en la educación se puede hablar de impactar los procesos de convivencia en la escuela.

Consideramos que la creación de espacios de participación, es importante tener en cuenta los ejercicios de acción-reflexión, permitiendo ser críticos sobre una realidad especialmente en el ámbito escolar por medio de estrategias que faciliten la comunicación de los estudiantes. Desde la experiencia de los compañeros practicantes, futuros Trabajadores Sociales, afirmamos que la escuela juega un papel fundamental en torno a la formación de los sujetos, ya que, esta es la encargada no solo de brindar aprendizajes cognitivos, sino, también se muestra la importancia formar sujetos políticos con el fin de ser críticos ante las diversas situaciones que se presenten y así mismo darle solución al conflicto, que responde a valores que dan cuenta al respeto por el otro y la autonomía misma.

En esta sistematización consideramos necesario reflexionar acerca de la Personería que fue la institución que respaldó la práctica, teniendo en cuenta que el proyecto de fortalecimiento del gobierno escolar surgió a partir de las ejecuciones extrajudiciales de jóvenes habitantes del municipio de Soacha, situación que desencadenó que la Universidad de La Salle se hiciera presente en este territorio para iniciar un proceso de acompañamiento a las familias de estos jóvenes. En ese momento la personería tuvo un papel muy importante al reconocerse como un actor que cumplió la función para la que fue creada, defender los derechos humanos. En la actualidad los cambios de administración han generado una postura diferente hacia las madres de Soacha, ya que se han cuestionado y rechazado sus reclamos en pro de la justicia y verdad.

Esa relación con la Personería durante el tiempo de la práctica, fue distante, se caracterizó por ser incluso contradictoria, como se mencionaba anteriormente en las situaciones de los llamados “falsos positivos”, esta situación incidió en que no se contara con un respaldo institucional fuerte que realmente apoyara la labor de los estudiantes. Por lo tanto concluimos que en el proceso de práctica no se contó con una institución que respaldará y acompañará las acciones de los y las estudiantes de Trabajo Social.

Al reflexionar acerca de cómo esta relación incidió en la ejecución del proyecto, retomamos a Freire quien afirma *“El conformismo, que muchas veces instala la perspectiva tecnocrática que domina los campos de acción en que se desenvuelven las prácticas de intervención social, debilita la actividad crítica y, con esto, a quienes se involucran en ella”*. (Bonney, 2009)

La experiencia de práctica se caracterizó por su alto nivel de autonomía, no se dependía de las normas o reglas de las instituciones, por lo tanto fueron los estudiantes de Trabajo Social quienes tuvieron la misión de posicionar el trabajo, de acuerdo a lo anterior el practicante tiene un desafío en cuanto al posicionamiento de la profesión y su identidad. Nohora Aquin afirma que la Identidad del Trabajo Social es todo aquello que, independientemente del campo de acción, del nivel de intervención y del contexto en el que se ubique, le permite al profesional reconocerse a sí mismo como Trabajador Social. Este es el reto inicial al que se vieron enfrentados en el contexto escolar, que además busca trascender a lo municipal.

Durante esta sistematización pudimos llegar a la conclusión de que el proyecto fue una apuesta política por formar formadores, que buscarán el reconocimiento de su realidad desde miradas críticas en el que se formen sujetos políticos, líderes que sean capaces de gestar procesos de transformación desde la construcción de una postura política en la que parafraseando a Hugo Zemelman se concluya que el ser sujeto político se manifiesta en diversos contextos, mediante el ejercicio de la participación democrática en espacios particulares y colectivos; en estos últimos el ser humano supera su condición individualizada para comprometerse en proyectos conjuntos, involucrándose en procesos de lucha por los derechos humanos y en la construcción de nuevas realidades, mediante el ejercicio de la ciudadanía consciente y responsable; y parafraseando a Orlando Fals Borda se trata de aportar a una subversión, que de los cambios necesarios para la construcción de la nueva sociedad que queremos, es así que es de vital importancia, desde las aulas aportar a la formación de sujetos subversivos.

En la práctica se trabajaron los temas de cultura política, derechos humanos y memoria histórica que se constituyeron como los ejes en los que se desarrolló el proyecto, estos

contenidos son coherentes con los principios del trabajo social en el que la justicia social y la lucha por los derechos humanos se consideran fundamentales para el ejercicio de esta profesión. Por eso creo que esta práctica profesional nos llevaba a una constante lucha por la búsqueda de la identidad del trabajador social en el espacio de la escuela, en el que se vincula con la intencionalidad de empoderar a las comunidades estudiantiles frente al reconocimiento y el ejercicio de sus derechos como sujetos políticos, estas acciones se fundamentan no solo desde los análisis conceptuales, sino que se espera que emerjan desde su subjetividad, reflejado en la práctica de sus acciones políticas, en el que las relaciones cotidianas favorecen o impiden que el encuentro interpersonal sea construido con base en el ejercicio de los derechos, que van más allá de lo teórico o lo aprendido en una asignatura.

Escuela y trabajo social

Consideramos que el ejercicio profesional es sustentado desde una perspectiva compleja, donde se asume la imposibilidad de conocer *las partes* implicadas en determinada situación sin conocer *el todo* de las mismas, considerando a su vez imposible conocer *el todo* sin conocer *las partes* antes mencionadas (2000); desentrañando la situación planteada desde el meollo del asunto, debe ser pues aterrizado a la práctica profesional del trabajador social propuesta por Freire, en tanto que no se busca darle un hito reduccionista, sino con el ánimo de plantear la situación en el campo profesional.

En concordancia con lo anterior, asumimos una postura desde la vinculación íntima del hombre con el mundo en una relación perpetua *hombre-realidad, hombre-mundo*, donde el hombre en su ser inmediato se aparta del mundo para trascender de su condición inanimada, en interrelación del ser como sujeto comprometido; se devela entonces la esencia que subyace a la realidad de un trabajador social en tanto que se vislumbra la esencia de un acto comprometido en su labor, donde se pone en acción su capacidad de asumir los actos reflexivos dentro de su búsqueda profesional, en un ejercicio donde pueda saberse en el mundo siendo capaz de alejarse de su contexto pero quedándose con él para poder trascender las barreras de tiempo y espacio.

El ejercicio profesional se reconoce en una segunda instancia asumiendo una postura concienzuda, donde el profesional se abstrae y regresa al mundo concreto en situaciones determinadas, allí se verá reflejada su acción previamente reflexionada, cuya importancia estriba en la labor emprendida que estará en construcción y en pro de una transformación, en que el ejercicio en acción legitime los procesos de reflexión e introspección. En síntesis, nuestra labor como profesionales cuyo contacto es ejercido de forma directa con la sociedad, consideramos condición esencial realizar ejercicios reflexivos que estén íntimamente ligados al accionar motivados por el deseo de contribuir a la transformación y construcción de procesos de humanización.

A partir de lo anterior, situamos nuestra reflexión en torno al compromiso que asumimos en nuestra práctica profesional, cuya labor no se reduce al accionar vacío y sin una motivación transformadora, nuestro compromiso es producto de la reflexión ejercida en el contexto escolar, donde se vislumbra la necesidad de formar ciudadanos con una conciencia crítica, capaz de responder a un contexto globalizado, enmarcado en la enseñanza clientelista que responde a unos modelos neoliberales cuyas prácticas de homogeneización abren paso a la negación del individuo en su relación con el mundo. Es por ello que como trabajadoras

sociales realizamos una intervención en la escuela para generar transformaciones de fondo en la promoción del pensamiento crítico, articulada a los procesos de participación en escenarios de construcción democrática, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de interlocutar y contribuir en los espacios de construcción colectiva, convirtiéndose en sujetos políticos protagonistas de su realidad social.

“La Educación Popular se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, sicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas”. (Freire)

Nuestra experiencia sistematizada parte de la escuela como escenario en el que los estudiantes son asumidos en el entorno escolar como sujetos vacíos a quienes es necesario llenar de información; La propuesta generadora partió de un ejercicio pedagógico en que como trabajadoras sociales concebimos y trabajamos para la promoción de la educación vista como función constitutiva e inherente al individuo, centrada en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con el medio de forma directa, permitiéndoles construir conocimiento en esa constante relación. En dicha intervención trabajamos arduamente para dejar de lado eso que Freire llama la educación bancaria, que le permitió al individuo, ya no concebido como individualidad sino como parte constitutiva del engranaje que compone la función primordial que es el saber en acción, esto le brindará pues las herramientas que le permitirán construirse a sí mismo como *sujeto en el mundo*.

Bibliografía

- Aquín, N. (agosto de 2003). El Trabajo Social y la identidad profesional. (U. d. Escuela de Trabajo Social, Ed.) *Boletín electrónico SURÁ*, No. 85.
- Bolívar, I. J. (2006). Identidades y Estado: la definición del sujeto político. En I. J. Bolívar, *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia. Colonización, naturaleza y cultura* (págs. 3 - 50). Bogotá D.C. : Ediciones Uniandes .
- Cifuentes Gil, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Argentina: Lumen&Hvmanitas.
- Cifuentes, M. R. (2011). Identidad y formación en Trabajo social. En G. d. Intervención, *Naturaleza, desafíos y perspectivas contemporáneas de la intervención en Trabajo Social. Memorias I Seminario internacional* (págs. 167 - 208). Medellín: Lumen - Hvmanitas.
- Cifuentes, R. M. (2015). Enseñar a sistematizar experiencias en trabajo social: lecciones aprendidas, desafíos avizorados. En G. Londoño Orozco, *Experiencia docentes universitarias: matices desde su reflexión y sistematización* (págs. 53 - 87). Bogotá : Universidad de la Salle.
- Ghiso, A. (2006). *Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización*. . Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Grupo de investigación Educación y cultura política. Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La escuela: mirando a través de la ventana*. Bogotá : Unión Gráfica Ltda.
- Jara Holliday, O. (septiembre - diciembre de 2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano una aproximación histórica. *Diálogo de saberes* No.3, 118 - 129.
- Martínez Yepes, S., & Patarroyo Martínez, A. (2012). *Fortalecimiento del gobierno escolar en cultura política, memoria histórica y derechos humanos en instituciones educativas públicas de Soacha*. Bogotá D.C. : Línea de derechos humanos y fortalecimiento democrático. Programa de Trabajo Social. Universidad de La Salle.
- Mosquera Rosero-Labbé, C. (2006). Conocimiento científico y saberes de acción en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. Una lectura desde los países de América del Norte. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*.(8), 131 - 142.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México D.F.: Colofón S.A.
- Torres Carrillo, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, 47 - 54.
- Zuñiga B., R. (1991). Sobre el sistematizar. *Trabajo social*(61), 1 - 17.