Formación de trabajadores sociales e intervención en cabildo indígena: una práctica educativa

Línea de investigación: **derechos humanos y educación**

Autoras:

Celia del Carmen Kerguelén De La Barrera

Nurys Matilde Martínez Guerra

Sugei del Carmen Milanés Martínez

Mónica Patricia Posada Lerech

Asesor:

Tito Hernando Pérez Pérez

Universidad Santo Tomas-CAU Montería

Maestría en Educación

Noviembre, 2015

Formación de trabajadores sociales e intervención en cabildo indígena: una práctica educativa

Trabajo para Optar el Título de Maestría en Educación

Universidad Santo Tomas-CAU Montería

Maestría en Educación

Noviembre, 2015

Agradecimientos

A los miembros del Cabildo Indígena que participaron en la sistematización de experiencias, al Señor Luis Peñata, cacique menor, por apoyo para la realización de las entrevistas y acceso a la información.

A las trabajadoras sociales pertenecientes al Cabildo Zenú, egresadas de la Universidad del Sinú, extensión CERES Bajo Sinú, año 2014, por su contribución directa para que esta sistematización fuese una realidad.

Al programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú por contribuir al desarrollo y divulgación de la presente investigación.

A la Universidad Santo Tomás por abrir las puertas de la Maestría en Educación en Montería para contribuir al mejoramiento de nuestra región.

Al Doctor Tito Hernando Pérez Pérez, asesor de la investigación, quien con su asesoría y apoyo constante nos permitió alcanzar satisfactoriamente la meta propuesta.

A todos los profesores de la Maestría en Educación quienes contribuyeron a nuestro crecimiento profesional.

Dedicatorias

Dedico este trabajo primeramente a Dios por darme la fortaleza y la fe para avanzar con paso firme en alcanzar esta meta.

A Marco José, por su amor, apoyo y paciencia.

A mis hijos Fernando Miguel, Elías José y María Lucía, por ser inspiración y darme su apoyo incondicional.

Celia

A Dios por su permanente compañía en cada uno de mis pasos.

A Fredy, mi esposo, quien me brindó su amor, su cariño, estímulo y constante apoyo.

A mis hijos Angélica y Fredy por ser el motor de mi vida y fuente de inspiración.

A mis padres, quienes me han enseñado a luchar para alcanzar mis metas.

¡Mi triunfo es de ustedes!

Nurys

A mis padres Alba y Arturo, por ser la razón de mi vida, por su apoyo incondicional.

A mi hijo Juan Arturo, por su compañía, apoyo y aliento para seguir.

A toda mi familia que es lo mejor y lo más valioso que Dios me ha dado.

Mónica

A Dios por haberme permitido llegar a tener este logro especial en mi vida.

A mi amado hijo por ser mi mayor motivación e inspiración.

A mi amado esposo, por sus sabios consejos y su apoyo incondicional.

A mi hermana, por su apoyo permanente.

Sugei

Contenido

Introducción **1**

1. Abordaje de la sistematización educativa y la investigación educativa **4**

2. Contexto de la experiencia **8**

2.1. Micro-Contexto 8

2.2. Macro-Contexto 10

3. Focalizando la experiencia **18**

4. Apuesta metodológica **20**

4.1. Investigación Cualitativa 20

4.2. Sistematización de experiencias como método de investigación 27

4.3. Enfoque Epistemológico 32

4.4. Sistematización de experiencia como enfoque metodológico 35

4.5. Estrategias de recolección y sistematización 37

4.6. Técnicas e instrumentos 48

4.7. Análisis de evidencias 55

5. Profundizando la experiencia **61**

5.1. Caracterización de los actores 61

5.2. Eje de sistematización 62

5.3. Descripción de la experiencia 63

5.4. Relato pedagógico: Construcción del saber Pedagógico de la experiencia .. 89

6. Diálogo de saberes 101

6.1. Diálogo de saberes con la sistematización 101

6.2. Diálogo de saberes entre categorías emergentes de la experiencia y teóricos... ... 104

7. Reflexión crítica y prospectiva de la experiencia 125

7.1. Desde las voces de los actores 125

7.2. Desde los investigadores 126

7.3. Proyección 128

8. Recomendaciones 131

Referencias 135

Figuras 140

Apéndices 141

Introducción

La experiencia a sistematizar en el presente trabajo está enmarcada en las prácticas educativas orientadas dentro de la formación del Trabajador Social en el contexto del cabildo indígena Zenú en el departamento de Córdoba, llevada a cabo en el segundo período del año 2013. Su importancia refleja no solo la injerencia en el trabajo de intervención social realizado al interior de una comunidad étnica, sino también la comprensión y análisis de la estrategia pedagógica utilizada por la docente para empoderar a sus estudiantes en la comprensión y actuación para la intervención comunitaria, y por parte de ellas empoderar a los miembros de las comunidades para desarrollar proyectos en pro de la solución de las problemáticas sociales y por ende con fines a desarrollar una mejor la calidad de vida y la transformación social.

La sistematización de experiencia permite realizar la interpretación crítica de la realidad social a partir de una reconstrucción de lo vivido, por lo que exige de un descubrimiento, un ordenamiento lógico de los hechos y lo percibido por los protagonistas, llegando al establecimiento de relaciones entre hechos, circunstancias y razones de lo que se ha dicho, o realizado, dando significado a lo narrado, de tal forma que al estar escrito, el discurso se constituya en un referente histórico de lo que debe o no debe repetirse, de lo que debe mejorarse o mejor aún transformarse dentro del engranaje social en que nos desenvolvemos.

El tipo de investigación propuesta se enmarcó en la investigación cualitativa, con la sistematización de experiencias como método y metodología, bajo el enfoque epistemológico histórico-hermenéutico y aplicación de los métodos e instrumentos se acudió a los aportes que nos brindaron la investigación narrativa, la etnografía y la revisión documental. El proceso de

sistematización y análisis de la información se hizo a partir de elementos que plantea el análisis de contenido. Para la recolección de información se utilizaron técnicas como: fichas de lectura, entrevista, relato y fotografías.

Como fundamento a los principios de sistematización de la experiencia se realizó una revisión bibliográfica de algunos autores que se referencian en este documento tales como Oscar Jara, Henri Giroux, Piedad Ramírez-pardo, Alfredo Ghiso, entre otros, pertenecientes al movimiento de la investigación narrativa con sus contribuciones a la consideración de nuevas formas investigativas coherentes a las ciencias sociales y de la educación.

De la información recolectada se organizaron los resultados en una línea de tiempo para mostrar el desarrollo de la experiencia en diversos momentos, desde los antecedentes pasando por la concepción, el señalamiento de la crisis y su resolución, la implementación, y los avances hasta culminar en el cierre de la experiencia. Con la identificación de las categorías y subcategorías emergentes se elaboró un relato pedagógico que permitió la reflexión crítica para repensar la práctica educativa desde las voces de los actores, la docente, las practicantes y los miembros del cabildo para buscar significados en la comprensión de sus experiencias de las formas organizativas del trabajo comunitario, con lo que se estableció un diálogo de saberes triangulando con otros autores del campo de la sistematización y del ámbito formativo del trabajador social.

Al derivar la potenciación y prospectiva de la experiencia se resaltan factores fundantes de la intervención del trabajador social como el sentido de identidad, la comunicación y el empoderamiento colectivo indígena propiciadores de la transformación social de las comunidades intervenidas validamos las ideas de Freire quien plantea que el empoderamiento es fundamental en los procesos comunitarios para que establezcan las capacidades que les permitan

protagonizar y construir su propio desarrollo. Así mismo, se valida el planteamiento de Rosa María Cifuentes al señalar que la identidad del Trabajador Social es una de las características que dignifica su condición humana para la transformación social sin perder la perspectiva de construir conciencia crítica, reflexiva, estratégica y propositiva en el campo ético-político que permitan aprendizajes democrático, plural y transformador, muy importantes para la favorecer el respeto de los derechos humanos en las comunidades indígenas.

Finalmente, en las recomendaciones se señaló como se puede fortalecer esta práctica educativa en otros escenarios, para otros maestros y otras instituciones con programas de formación en Trabajo Social o similares. El saber pedagógico que surge desde el contexto y la realidad sociales han permitido validar algunos enfoques del Trabajo Social especialmente en lo relacionado con la práctica, dando insumos a los investigadores a realizar sus aportes desde el saber popular y la aplicación de metodologías profesionales propias del Trabajo Social, construir esos saberes populares en saberes científicos después de su análisis e interpretación.

Es necesario que se implemente la metodología de la sistematización de experiencias, estrategia propia de la profesión del Trabajo Social, para la recuperación histórica de las prácticas sociales realizadas por las estudiantes, su compilación en documentos y publicación de estas.

1. Abordaje de la sistematización educativa y la investigación educativa

Comprender los procesos sociales ha sido uno de los retos que afrontamos los profesionales de esta época, para analizar y dar respuesta a las múltiples problemáticas que afectan la vida en sociedad, siendo uno de los ejes fundamentales la educación y la formación de personas comprometidas por el bienestar social y la calidad de vida de las comunidades desfavorecidas.

El conocimiento que se extrae en la investigación educativa (…), es necesariamente, en parte, transferible a otras realidades y, en parte, situacional, específico y singular. Por ello, el objetivo de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos. El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes, de los profesores/as y de los/as alumnos/as. (Perez, 2008)

La sistematización, como ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, sigue siendo una tarea pendiente y hoy –más que nunca- puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular... (Jara, 2001)

Si se asume la sistematización como la interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su reconstrucción y ordenamiento, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué se han hecho de ese modo, es claro que se está frente a procesos investigativos, educativos y evaluativos que pueden aportar en gran medida a reorientar o fortalecer acciones propias del ámbito social.

Giroux citado por Díaz-Villa, enfatiza en el rol de los docentes, maestros intelectuales transformativos, que contribuyen en la dignificación de lo humano, la defensa de los derechos humanos, con nuevas formas de comprensión del desarrollo personal y la educación para la transformación social (Díaz-Villa, 1993). Esto lo puede lograr a través de la perspectiva crítica para abordar las cuestiones sociopolíticas, convertirse en un profesional reflexivo para lo construcción de una sociedad democrática, libre, justa y equitativa. Si asume su sentido político puede identificar contradicciones sociales, ejercer resistencia, dar sentido a la reflexión para el cambio educativo y social formando ciudadanos reflexivos (Ramírez-Pardo, 2012).

Se afirma que la sistematización de experiencias se ha venido convirtiendo en un tema de especial preocupación por parte de instituciones, redes, agencias y grupos de base que promueven educación popular y comunitaria, Trabajo Social y otras formas de intervención social; incluso se puede afirmar que en la década de los 90 se ha convertido en un verdadero campo intelectual. (Torres, 1998)

La sistematización se considera una construcción colectiva de experiencias. Para algunos educadores y profesionales en el área de las ciencias sociales, la sistematización se constituye en una oportunidad reflexiva que permite interpretar críticamente los discursos generados sobre y

desde la práctica, trascendiendo la simple descripción, al profundizar el análisis en torno a las lógicas particulares de las experiencias educativas-sociales. Comprender aquello que configura y da sentido a las prácticas permite generar aprendizajes significativos que aportan al cambio cognitivo, expresivo, emocional y práctico. (Ghiso, 2011)

La sistematización posibilita abrir nuevos mundos de comprensión del acto educativo y las prácticas sociales y así, explorar de mejor forma los escenarios educativos ya sea en el aula o en otros ambientes donde se realice el proceso interactivo de los grupos humanos. "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, 2011). Aquí radica la importancia de los análisis que se realizan para favorecer la comprensión de las problemáticas sociales intervenidas en las comunidades y las miradas de reconstrucción de la memoria de los diferentes actores intervinientes en las prácticas que conlleva a nuevos aprendizajes, al mantenimiento de aquellas acciones o actividades que permiten un mejor convivir en grupos humanos, al rescate de los valores perdidos o de las costumbres desarraigadas, al fomento de los derechos, al encuentro con el otro y los otros a favor de alcanzar una mejor sociedad.

En esta línea de pensamiento se consideró necesario adelantar una labor de sistematización de experiencia que tomara como referencia las prácticas del programa de Trabajo Social, más específicamente con respecto a la intervención en una comunidad indígena de Córdoba. Considerando que se cuenta con el acceso a la experiencia de los docentes de práctica en el programa de Trabajo Social, y el liderazgo establecido por la jefe de programa para coordinar los espacios académicos para la implementación de esta labor de prácticas, que ha generado un impacto en la cobertura de las comunidades intervenidas y beneficiadas con sus

aportes durante el tiempo de funcionamiento del programa tanto en la ciudad de Montería como en su extensión en el 2009 a los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), iniciativa del Ministerio de Educación Nacional de posibilitar el traslado de la educación superior a lugares apartados; estos aspectos mencionadas fueron factores importantes a la hora de incursionar en la sistematización de experiencia de prácticas curriculares en estas zonas lejanas del departamento de Córdoba.

La sistematización que se propone se inscribió en la línea Derechos Humanos, Convivencia y Educación, establecida por la maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en la medida en que básicamente los insumos que la alimentan están orientados a la reconstrucción del tejido social en diferentes grupos comunitarios del departamento de Córdoba en procura de fortalecer lazos armoniosos de convivencia y de mejor organización social de los grupos humanos minoritarios.

2. Contexto de la experiencia

El grupo de investigación se interesó en comprender el proceso de realización de las prácticas curriculares del programa de Trabajo Social, temática directamente relacionada con los fines de la sistematización de experiencias como forma de interpretar las problemáticas sociales, con fines de compartir con otros docentes una mirada reflexiva y útil a tener en cuenta en su mismo quehacer pedagógico. Dentro del grupo investigativo hace parte la directora del programa de Trabajo Social, quien manifestó su idea de aportar toda la documentación necesaria para la realización de la sistematización respectiva, teniendo en cuenta la tradición del programa en el desarrollo de prácticas sociales en diversas comunidades e instituciones, encaminadas al bienestar de la población atendida.

2.1. Micro-Contexto

El programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú-Elías Bechara Zainúm, institución privada sin ánimo de lucro, ha transcurrido desde su creación en 1974 por 40 años de funcionamiento, aportando a las diferentes comunidades en el abordaje e intervención en torno a la solución de las problemáticas sociales del departamento de Córdoba. Inició en 1974 como programa Técnico en Trabajo Social y fue reconocido como programa profesional en julio de 1984, con renovación de su registro calificado mediante resolución 5477 de 2009 otorgado por el Ministerio de Educación Nacional.

En cumplimiento del plan curricular, los estudiantes del Programa de Trabajo Social desarrollan prácticas curriculares en empresas o entidades de carácter público y privadas y en

algunas ONGs, encaminadas a adelantar procesos de intervención de problemáticas sociales identificadas, aplicando los conocimientos y destrezas adquiridos en su formación profesional, estas prácticas dentro de la Universidad son denominadas prácticas institucionales. Así mismo, se cuenta con otras prácticas denominadas sociales por estar directamente relacionadas con una población específica en las cuales se interviene con el fin de contribuir a la solución de problemas específicos de la comunidad o grupo social específico. (Unisinú, 2010)

Desde su inicio hasta la fecha, el programa ha adelantado innumerables prácticas institucionales que de una forma u otra han aportado al desarrollo social del departamento y la región, pero las cuales no han sido ni oportuna ni suficientemente sistematizadas, en términos de su pertinencia, impacto social o aporte pedagógico, como es el caso de las prácticas desarrolladas en la extensión del programa de Trabajo Social en el CERES Bajo Sinú.

Tomando como referencia el período de tiempo comprendido entre 2010 y 2014, el programa de Trabajo Social ha desarrollado más de 50 prácticas en la modalidad institucional o comunitaria, fundamentadas en proyectos elaborados a partir de las necesidades del contexto a intervenir, tales como: la atención psico-social a enfermos, personal discapacitado y en proceso de retiro laboral; bienestar estudiantil; fortalecimiento de valores y promoción del buen trato; escuela de padres; derechos humanos y convivencia; gestión cultural y ambiental; conciliación; atención a desplazados; prevención del abuso sexual; prevención y atención de violencia intrafamiliar; entre otras.

Las prácticas curriculares en Trabajo Social se plantean en dos modalidades: institucional y comunitaria, estas se desarrollan de los semestres VI; VII Y VIII, son dirigidas desde las asignaturas práctica I, II y III, bajo la dirección de un docente profesional en Trabajo Social.

Intervienen en esta práctica los estudiantes, el profesional coordinador instituciones de las Instituciones de prácticas y el docente, durante un periodo académico.

A partir de las experiencias de práctica se organiza anualmente el concurso interno que realiza la institución en el primer semestre del año "Premio Juan Manuel Méndez", que recoge las mejores prácticas sociales de todos los programas que ofrece la universidad como incentivo a la labor desarrollada que fortalece la proyección social en los diferentes campos. Trabajo Social ha ocupado el primer puesto en proyectos de esta índole en varias oportunidades, hecho que le ha representado un reconocimiento dentro de la misma institución.

2.2.Macro-Contexto

El Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento Córdoba – Sucre en donde se realizaron las prácticas de intervención comunitaria dentro de la sistematización de experiencias del presente trabajo, es un territorio ancestral que se encuentra ubicado al noroeste de Colombia y cuenta con una extensión territorial de 83.000 hectáreas según escrituras de la corona española de 1773, con presencia de asentamientos indígenas en los Departamentos de Córdoba y Sucre en quince (15) municipios: San Andrés de Sotavento, Tuchín, San Antonio de Palmito, Chimá, Sampués, Purísima, Sincelejo, Momil, San Onofre, Ciénaga de Oro, Santiago de Tolú, Chinú, Tolú Viejo, San Antero, Sahagún. A principios del siglo XX el Resguardo fue disuelto y muchas familias indígenas perdieron sus tierras.

Hacia la década del año 1950 se preservó la figura de la autoridad tradicional representada en el Cabildo. Luego en la década del 70 y después de recuperar las escrituras coloniales, se fortalece la lucha por la tierra, los indígenas se organizan al lado de los campesinos

y se logran recuperar varias fincas. Para 1986, el pueblo Zenú logra concertar con el gobierno y el INCORA un plan de adquisición de tierras del Resguardo en un área de 10.000 has. En terrenos discontinuos, rodeados por grandes extensiones en posesión de terratenientes que utilizan estas tierras para la ganadería extensiva.

En la presente sistematización de experiencias se delimitará espacial y culturalmente a los municipios Tuchín y Chimá en el departamento de Córdoba, ambos pertenecientes al reguardo indígena del pueblo Zenú debido a que los proyectos de intervención de la práctica comunitaria se realizaron en veredas y comunidades de estos municipios específicamente.

Municipio de Tuchín

Tuchín se convirtió en municipio mediante Ordenanza Nº 009 de 2007, emanada de la Honorable Asamblea departamental de Córdoba. En este municipio se encuentra la Institución Educativa Alvaro Ulcué Chocue, el lugar donde se desarrollaron las clases del programa de Trabajo Social, esta es una institución educativa de carácter pública que fue dispuesta por la Alcaldía a través del convenio establecido para el Centro de Educación superior- Ceres. (PDM, 2012)

El municipio de Tuchín mantiene estrecha relación con los aspectos historiográficos de la cultura Zenú. Su fundación se atribuye al indígena Manuel Talaigua Montalvo, un 26 de diciembre de 1826. Su nombre, según la oralidad de la región, fue tomado de la leyenda Zenú que habla de Mexión y su esposa Manexka, los cuales tuvieron una prole magnifica de la cual hoy son reconocidos fácilmente sus hijos Momí, Arache, y Tuchín. Así mismo se sostiene que deriva su nombre en honor al Cacique Indígena Zenú Tuchizunga, el cual se distinguió por ser uno de los más aguerridos defensores de los indígenas pobladores de esta región.

El municipio de Tuchín se encuentra ubicado al noroeste del Departamento de Córdoba, considerado como el centro del Resguardo Indígena Zenú, con una extensión de 128 Km2. a 106 M.S.N.M; con una temperatura promedio de 28°C.El municipio de Tuchín, limita al norte, con el departamento de Sucre, con los municipios San Antonio de Palmito y Sincelejo, al oriente y sur con el municipio de San Andrés (arroyo Mapurincé al medio) y al occidente con el municipio de Chima y Momil, se halla distante de la capital del departamento a 104 km., para llegar a él se pueden utilizar dos rutas con las vías: Tuchín – Chinú – Montería o Tuchín - Lorica – Montería.

Figura 1. Mapa del departamento de Córdoba. Fuente: PD Tuchín (2012)

En el Plan de Desarrollo de este municipio, se encuentra que Tuchín cuenta actualmente con una población total de 32.226 habitantes, de los cuales el 14% (4.496/Hab.) pertenecen a cabecera y el 86% (27.730/Hab.) pertenecen al área rural. Del total de esta población el 51% (16.421/Hab.) son hombres y el 49% son mujeres (15.805/Hab.). Tuchín cuenta con ocho (8) corregimientos y 65 veredas, enmarcadas dentro del Resguardo Indígena Córdoba - Sucre, con 65 cabildos menores indígenas.

El cabildo políticamente está organizado y coordinado por 10 miembros que forman la junta de cabildo, encabezada por un capitán menor, un secretario, un tesorero, un fiscal, un alguacil mayor, un primer alguacil, segundo, tercero, cuarto y quinto alguacil. La función que cumple esa organización política es gestión y coordinación de una comunidad específica. (Peñate, 2014)

En lo referente a las tradiciones culturales, estas se enmarcan en las costumbres heredadas de los ancestros Zenúes, es así como sus moradores han conservado un gran patrimonio cultural con el cual se han identificado plenamente. Entre ellos podemos mencionar: la celebración de fiestas tradicionales como la semana santa, todos los santos y fandangos: en donde se agrupan numerosas familias para compartir bebidas y platos tradicionales entre ellos: el ron ñeque, chicha de masato, licores de marca, tamales, sancocho de gallinas, bollos y dulces.

Su economía gira en torno al sector artesanal factor que lo tiene ocupando uno de los primeros puestos en industria artesanal en el país**,** presenta un nivel de desarrollo muy destacado en la región Caribe**,** cuya población dedicada a esta actividad corresponde a un 70% aproximadamente, siendo las manos de niños y niñas, hombres, mujeres, ancianos, maestros artesanos indígenas**,** que han sustentado el alimento diario de sus familias por muchas décadas**,** y en donde el sombrero Fino vueltiao es la artesanía por excelencia de Colombia por ello declarado

Símbolo cultural de nuestro país. En él se aprecian claramente sus orígenes precolombinos y por ello no resulta extraño que su principal zona de producción sea el resguardo indígena Zenú de este Municipio.

El sombrero vueltiao es así como también ha sido catalogado por los investigadores como un símbolo de resistencia cultural Zenú, lo cual es corroborado por el Gobierno nacional, al oficializarlo como Patrimonio Nacional a través del Decreto Ley 908 de 2004 y de la Ordenanza 08 de la Asamblea de Córdoba. Lo anterior confirma por qué se mantuvo el sombrero vueltiao y que es verdaderamente un elemento de nuestra identidad cultural nacional.

Municipio de Chimá

En la época del descubrimiento de América, en el territorio que hoy conforma el departamento de Córdoba, se encontraban asentados aborígenes que pertenecían a las familias lingüísticas Arawak y Caribe. Entre las razas que poblaron inicialmente estas tierras se encuentran los Finzenúes. Los españoles que colonizaron las tierras de los Finzenúes, hicieron sus incursiones en el año de 1501.

Chimá –que significa Tierra Bonita- fue fundado por don Juan de Torrezal Díaz Pimienta en 1.740 con el nombre de San Emidgio de Chimá, a orillas del Caño de Aguas Prietas y de la enorme Ciénaga grande; a los 37 años de fundada, o sea en 1.777, don Antonio de la Torre y Miranda cambio la ubicación del poblado, ocho leguas río arriba y a orillas de la misma Ciénaga, en el sitio de San Emidgio, en donde repartió 115 solares entre 595 personas. La zona urbana de Chimá fue reorganizada conforme a las disposiciones urbanísticas de los pueblos españoles formando una cuadricula en torno a una plaza central en la que se construían el templo, los edificios de las administraciones públicas y las casas o negocios de las personas más ilustres del

poblado. De esa manera resultaron cinco calles y siete carreras. En el año de 1.923, Chimá fue erigido municipio, cuando la región del Sinú pertenecía al departamento de Bolívar.

Su geografía cuenta con numerosos arroyos entre los que están: San José, Cisne, Mocha, Arroyo Grande, Guayacán, Sabanero, La Olla, El Pital, El islote y Los Palmitos, y ciénagas como: Maíz, La Barranca, Las Lamas, las Castañuelas y Caimán.

La economía de este municipio está basada desde la antigüedad por ser una encomienda, principalmente en la agricultura, aunque otras actividades como la ganadería, la porcicultura, avicultura y la pesca conforman parte importante del modo de subsistencia de esta población.

La agricultura es la actividad económica más importante del municipio es la agricultura; se cosecha arroz secano, maíz tradicional, maíz mecanizado, patillas, sorgo, ajonjolí, algodón y yuca. La mayor parte de la población chimalera vive de la agricultura y el jornaleo.

Ganadería**:** El ganado bovino es el que tiene mayor importancia en la economía de esta región, debido a la ciénaga grande que otorga pastos naturales y agua permanente para contrarrestar las altas temperaturas que se presentan en la zona.

La porcicultura y avicultura son dos actividades que se presentan en menor escala y con tecnología poco avanzada, la economía también está marcada por la porcicultura y la avicultura. Debido al gran número de arroyos y ciénagas que recorren esta región, un gran número de familias chimaleras subsisten por medio de la pesca.

La organización política del municipio está conformada por ocho barrios conocidos como el 17 de junio, el primero de diciembre, la calle de la cruz, la calle de las flores, la calle del comercio, la calle San Emigdio, la calle Santo Domingo y la Granja. En total, el municipio está

conformado por 2.690 personas aproximadamente, entre las cuales, según el último censo realizado por el SISBEN, hay 1301 hombres y 1389 mujeres.

El municipio de Chimá presenta innumerables problemas al igual que en el resto del resguardo indígena y a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades municipales y las del cabildo resulta bastante complicado su resolución, pues sus habitantes solo velan por intereses personales y han dejado de ser solidarios con los grupos sociales.

El problema que quizás más aqueja al municipio es la falta de vías de comunicación, lo cual dificulta las actividades económicas y el desplazamiento de la población hacia sus actividades económicas, educativas, recreativas etc. También la falta de tierras para los campesinos, pues al igual que en el resto de país, los grandes hacendados poseen tierras que no utilizan para realizar actividades económicas, mientras que los indígenas y campesinos que devengan su sustento de ellas no la poseen.

El municipio cuenta con siete corregimientos que son Arache, Campobello, Carolina, Corozalito, Pimental, Punta Verde y Sitio Viejo. Siendo algunas de estas zonas los lugares donde se realizaron las prácticas de las trabajadoras sociales en formación.

Arache: Este corregimiento tiene aproximadamente 2.159 habitantes, de los cuales 1.096 son hombres y 1.063 mujeres, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Su economía está basada en la ganadería, la agricultura y la pesca. La cultura de este municipio está fundamentada en las creencias en Santa Lucia de Arache y San Roque y las carreras a caballo.

Campobello: Tiene aproximadamente 599 habitantes, de los cuales 305 son hombres y 294 mujeres entre los estratos 1 y 2. La economía de esta zona está basada en la venta de porcinos y artesanías y el cultivo de frutas tropicales. Los productos agrícolas que más se hacen son la yuca, el arroz, el papoche, el ñame y el maíz.

Corozalito: Tiene aproximadamente 1.047 habitantes, de los cuales 552 son hombres y 495 mujeres, entre los estratos 1,2 y 3. La economía se basa en la ganadería, la venta de porcinos; arroz, yuca, plátano, ñame, maíz, y la pesca. La cultura se fundamenta en las carreras a caballos, el porro y las fiestas de toros.

Carolina: Este corregimiento tiene aproximadamente 1.365 habitantes, 745 hombres y 620 mujeres, La mayoría de habitantes de esta región tienen como actividades fundamentales el jornaleo en actividades agrícolas, en donde se destaca la siembra de cultivos como el algodón, el maíz, el plátano, el frijol y la yuca, entre otros. Los pobladores de Carolina también crían animales como las aves, tanto para uso doméstico como para comercializar. En Menor escala se encuentra la actividad Ganadera que ha ganado terreno en los últimos años.

Pimental: La población total de este corregimiento oscila entre los 807 habitantes, 427 hombres y 380 mujeres. En Pimental la economía se basa en las actividades agrícolas, los cultivos de maíz, yuca, algodón y frijol, entro otros y su cultura esta arraigada a las fiestas, los toros, los fandangos y las carreras a caballo.

Punta Verde: Tiene aproximadamente 381 pobladores, este corregimiento es uno de los más importantes es cuanto a la agricultura y la ganadería, siendo parte de la denominada zona sur, que la conforman los corregimientos de carolina, pimental y punta verde siendo esta zona la única despensa agrícola estable y continua del municipio pero de igual forma es uno de los más atrasado de este municipio

Sitio Viejo: está conformado por una población de 1581 habitantes que se encuentran en los estratos 1, 2; La economía de esta región está basada en la ganadería, el cultivo de la patilla y la pesca; la cultura se fundamenta en las carreras a caballo, los fandangos que rigen honor a San Francisco de Asís y la olla de barro.

Fuente: elaboración propia.

3. Focalizando la experiencia

La experiencia a sistematizar en el presente trabajo está enmarcada en las prácticas educativas dentro de la formación de trabajadoras sociales del programa de CERES Bajo Sinú (Tuchín) ubicado en el cabildo indígena Zenú-Departamento de Córdoba. El lapso de tiempo se desarrolló durante el año 2013, llegando a culminarse en el período 2013-2 mediante la realización de la intervención comunitaria con diversidad de proyectos de organización de la comunidad étnica, y que también contó con el acompañamiento pedagógico de la docente asignada con el fin de orientar la actuación de los estudiantes para la solución de las problemáticas y la transformación social.

La sistematización de experiencias permite el establecimiento de relaciones entre hechos, situaciones y razones de lo que se ha dicho, o realizado, como fue la experiencia acaecida en el ambiente del Cabildo por parte de las trabajadoras sociales en formación, con lo que se logra una reconstrucción de lo vivido, dando significado a lo narrado, un ordenamiento lógico de los hechos y lo percibido por los protagonistas. El discurso escrito se puede constituir en un referente histórico de lo que debe o no repetirse, o aún transformarse dentro del ámbito social en el cual también se educa, de tal forma que la interpretación crítica de la realidad social sea un punto de llegada a la comprensión de las vivencias de los actores y de sus situaciones específicas o problemáticas presentadas y su resolución.

La existencia de instituciones educativas superiores en la zona del cabildo le ha permitido a la comunidad tener la posibilidad de que sus pobladores se conviertan en mano de obra calificada para que con su ayuda se mejore la calidad de vida de los habitantes de dichos lugares, zonas apartadas. Es así como el CERES -Centros Regionales de Educación Superior- del Bajo

Sinú en el que se oferta el programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú, ha contribuido a formar profesionales autóctonos del Cabildo, conocedores de sus características políticas, sociales, económicas y culturales, principalmente de los problemas existentes y el anhelo de servir a la comunidad demostrando que a través de la educación se puede transformar la sociedad para conseguir el progreso colectivo sin perder la identidad.

Es así como surge el interés de realizar la presente sistematización de experiencia con fines de interpretar la práctica educativa dentro del proceso formativo de trabajadores sociales, para la intervención en comunidades del Cabildo Indígena Zenú durante el período 2013-2, de esta manera se pretende construir un saber pedagógico a partir de la reconstrucción de dicha práctica.

4. Apuesta metodológica

4.1.Investigación Cualitativa

Los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, manifiestan dos características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales: por un lado, el carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, y abierta al cambio intencional. Y por otro, la dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo. Por tanto, se requiere un modelo metodológico de investigación que contemple las peculiaridades de los fenómenos objeto de estudio de este orden social y educativo. (Perez, 2008)

Irene Vasilachis (2006) hace un recorrido sobre las diferentes concepciones, metodologías, perspectivas y estrategias sobre la investigación cualitativa, señalando entre varios autores algunas consideraciones sobre ésta, afirmando:

> Depende de cuál sea el enfoque, la tradición seleccionada entre las múltiples y muy diversas perspectivas a las que se aplica ese vocablo. Esa presencia simultánea de distintas orientaciones que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, en cuanto a sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla, determina la imposibilidad de sostener que la validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación, que responda a las prescripciones de una entre esas variadas perspectivas y tradiciones. (p.21)

Esta autora también menciona a Cressell (1998) quien considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social. Así mismo, rescata el planteamiento de Flick (2002) quien menciona las más importantes perspectivas y escuelas en la investigación cualitativa: 1) la teoría fundamentada, 2) la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género, 3) el análisis narrativo, 4) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica, 5) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, 6) la etnografía, 7) los estudios culturales, y 8) los estudios de género (p.23). De la cuales se considera la pertinencia dentro de la sistematización como método el uso del análisis narrativo y los aportes de la hermenéutica y la etnografía para el desarrollo de la presente investigación, en la medida que en la recolección de información y en los análisis de ésta dan una utilidad para su interpretación y búsqueda de significados.

Así, nos abocamos a la sistematización de una práctica educativa que está enmarcada en una situación social cultural de un cabildo indígena, relacionada más específicamente con el campo de la educación con los criterios de la formación de los trabajadores sociales en los cuales se dan las relaciones docente-practicante, y como tal se debe abordar desde la mirada cualitativa, debido a que se reconstruye la memoria histórica de la experiencia de la relación entre la docente de práctica como de las practicantes, que estudiaban en el programa de Trabajo Social que se oferta en el CERES del Bajo Sinú, éstas últimas hacen parte de una etnia específica, con características singulares del pueblo Zenú, además de esta relación de carácter social y humano, también incluyó a los miembros del cabildo que pertenecen a diversas veredas de los municipios de Tuchín y Chimá, para dar sentido a los procesos educativos propios de la intervención realizada por las practicantes en mención.

Vasilachis entiende que los distintos enfoques cualitativos tienen sus propias reglas y sus propios procedimientos analíticos y explicativos, por ende se acoge al planteamiento de Mason (2006) que entiende que la investigación cualitativa está:

> a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (p. 25)

En la sistematización de la experiencia educativa nos dirigimos a la comprensión de la misma dentro de un contexto social del cabildo indígena e interpretación de una complejidad, dada la interacción de practicantes pertenecientes al mismo entorno que recibieron orientación de una docente asignada, y con miembros de las comunidades étnicas en las problemáticas sociales intervenidas. Dicha sistematización obtuvo los datos suficientes mediante entrevistas con fuente directa de los actores de la práctica educativa y la revisión documental aportada desde la dirección del programa de la Universidad del Sinú, todo lo cual fue analizado para integrar un diálogo de saberes que desembocara en la explicación pedagógica de dicha práctica educativa, motivo por el cual la investigación cualitativa fue el punto de partida para realizar esta sistematización.

Silverman (2005) citado en Vasilachis valoriza la importancia de la construcción del mundo social mediante la interacción secuencial, y su fortaleza radica en que puede emplear datos «naturales» para ubicar las secuencias interaccionales («como») en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes («que»). Habiéndose establecido el carácter de

un determinado fenómeno, localmente constituido, es posible después de contestar las preguntas « ¿por qué?», examinando cómo el fenómeno está incluido en la organización en la que tiene lugar la interacción. (p.26). En este sentido, la elaboración de la línea del tiempo para describir la experiencia educativa nos posibilitó evidenciar esas secuencias interacciónales docente-practicantes, practicantes-comunidades, comunidades- instituciones y comprender ese entramado de relaciones, de sinergias para provocar resultados en términos de proyectos participativos para bien de la misma comunidad.

Otro autor señalado es Morse, quien plantea que la investigación cualitativa es significativa en la relación con su creación, con la teoría y la interpretación, es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume; al igual que las estrategias cualitativas no están aisladas, los métodos cualitativos de investigación forman un conjunto coherente y consistente de procedimientos que no pueden separarse del todo. (p.26).

A la hora de plantear la sistematización de la práctica educativa de formación de trabajadores sociales es muy importante que estos procesos de elucidaciones, traducción, descubrimiento y construcción dialogarán con teorías y se someterán a interpretaciones para explicar significados de los comportamientos, pensamientos y acciones formativas de la relación docente educativa y la complejidad interaccional de la acción de la práctica de intervención en sí. Por ende, los métodos utilizados y las estrategias y técnicas involucradas coherentemente dieron un orden sistemático a esta sistematización de experiencias.

El investigador cualitativo se aproxima a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que son preexistentes, o tuvieron lugar, o se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. Los

investigadores observan, analizan esas situaciones, procesos, sucesos o sus consecuencias, acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como ocurren realmente, evitando no controlarlos, ni influir sobre ellos, ni alterarlos, y no modificarlos (Vasilachis, 2006). Estos procesos son los que se implementaron en la sistematización a partir de los relatos de los actores participantes sin ningún tipo de manipulación: por un lado, las situaciones vividas en la comunidad del cabildo, las acciones de la docente y de las practicantes, los sucesos de la intervención bajo directrices de la normatividad de la práctica de formación del Trabajador Social; y por otro lado, se escucharon las voces de los actores participantes en esta experiencia educativa para captar sus significados y darles sentido rescatando el saber pedagógico en su accionar.

Ya centrándonos en los ámbitos educativos consideramos la postura de Pérez (2008) al plantear las deficiencias sentidas por las personas que investigan y por los profesores/as en la producción de conocimiento válido para la práctica educativa dentro del modelo de investigación positivista, que han provocado el surgimiento y desarrollo de un modelo alternativo, bajo diferentes denominaciones: cualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo (Guba, 1983: Erickson, 1989) que se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen. Es así como se aborda directamente a los miembros del cabildo, a líderes de sus comunidades, se contacta a las practicantes en formación en su propio contexto de vida, se indaga a la docente directamente relacionada en la supervisión de la práctica comunitaria, a la directora de programa en su institución para conocer sus realidades y entorno educativos para interpretarlos,

Desde el punto de vista social que el mundo social no está acabado, ni es estático o fijo, sino dinámico y cambiante por su carácter constructivo. Así como la realidad es histórica,

inacabada también puede transformarse, destruirse o reconstruirse. Y para comprender esta realidad son tan importantes tanto los hechos como las representaciones subjetivas que se hagan de los mismos. De esta forma es que se puede llegar a comprender los fenómenos educativos abordándolos desde los significados compartidos por grupos, comunidades y culturas, y esto es posible mediante la investigación cualitativa.

En palabras de Pérez A. (1989): "Los fenómenos sociales y educativos existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad o en el aula, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos." En los ambientes de prácticas estudiados dentro del cabildo indígena Zenú, no se encuentran las paredes del aula, pero la práctica comunitaria requiere de la comunicación de la docente con sus estudiantes practicantes el mismo cabildo se vuelve el espacio de aprendizaje y de consolidación de las competencias procedimentales del Trabajador Social en formación, las ideas y pensamientos compartidos por ellos conforman el acervo de información para analizar y comprender su realidad.

Las características de la investigación cualitativa se establecen según se refieran: a quién y qué se estudia (a), a las particularidades del método (b), y a la meta de la investigación (c):

> a) las características que se refieren a quién y qué se estudia: la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. b) las características que aluden a las particularidades del método: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexible y sensible al contexto social en el que los

> datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. c) las características que se vinculan con la meta, con la finalidad de la investigación: la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre. (Vasilachis, 2006, p.28)

En nuestro caso se realiza el levantamiento del contexto cultural de una comunidad, que busca identificar y reconocer su estilo de vida, a partir de la descripción y reconstrucción de las prácticas educativas de intervención de trabajadoras sociales en formación que permitan una interpretación de la cultura, su forma de vida, su estructura social, política y económica de la etnia. El discurso es un vehículo que posibilita llegar a la búsqueda de significados de dichas experiencias narradas. De ahí que el lenguaje y la comunicación son objeto y práctica investigativa educativa, se oyen las voces de las practicantes, de la docente, del grupo étnico del cabildo, de la directora de programa, de tal forma que puede ser analizada desde su contenido para comprender mejor esa realidad y mejorarla.

Oscar Jara (2012), realizó una explicación muy didáctica de la relación existentes entre sistematización de experiencias, la evaluación y la investigación social, al llamarlas “hermanas de una misma familia” en la medida que todas tienen como propósito conocer la realidad para contribuir a la transformación de la misma, se retroalimentan mutuamente. Por su parte la sistematización se dirige al conocimiento de la práctica, realizar un ejercicio de abstracción desde la práctica y para pasar de la práctica a una reflexión conceptual más elaborada es

necesario relacionar el conocimiento producido con otros conocimientos teóricos acumulados y estructurados existentes. En palabras de este autor se retoma:

> La investigación social nos permite comprender las experiencias en un marco de referencia más amplio y también nos permite explicar las interrelaciones e interdependencias que se dan entre diversos fenómenos de la realidad histórico-social. De esta manera, las investigaciones pueden enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa que realiza la sistematización de experiencias, aportando al diálogo de saberes con nuevos elementos conceptuales y teóricos, permitiendo llegar a un mayor grado de abstracción. (Jara, 2012)

De esta manera la sistematización de experiencia como evento investigativo aporta conocimientos y saberes reflexionados que enriquecen el ámbito educativo y pedagógico a partir de las prácticas sistematizadas en un momento histórico y social determinado como es el caso de la práctica educativa de intervención comunitaria de practicantes de Trabajo Social en el Cabildo Zenú.

4.2.Sistematización de experiencias como método de investigación

La sistematización de experiencias es una forma de investigación que se ha venido consolidando en los últimos tiempos, por sus aportes a la construcción de comunidades de aprendizajes y a su capacidad de transformar la realidad. Ramírez (2010) afirma que:

> La sistematización busca describir el proceso vivido, primero, para instituir una memoria de la experiencia, que necesariamente opera como elemento vinculante entre los actores; y segundo, para poder convocar un ―objeto sobre el cual los actores buscan alcanzar una comprensión mediada por su reflexividad. La sistematización no se agota entonces en la descripción de la experiencia, sino que ésta constituye una especie de paso previo o de

> elemento de entrada que debe conducir a los actores participantes a un proceso de reflexión cuyo resultado es una comprensión compartida y más elaborada de lo acaecido.

Esta memoria se reconstruye a partir de abrir camino a las voces del cacique, de miembros de la comunidad, de las practicantes, de la docente, es decir de los protagonistas, al ir ellos trayendo al relato de lo vivido gracias a la pregunta que posibilita el develar una realidad del cabildo indígena, ya acompañada de reflexión de lo acontecido, por lo tanto más enriquecido.

También la experiencia al ser sistematizada, queda plasmada en el papel para ser recordada por la otredad decantado en un fin concreto, en un propósito que fue incitado por el grupo de investigadores para revivir una experiencia vivida, que servirá también para que otros tengan ese saber y este reconstruir se enriquece más con los diversos pensamientos compartidos, que simplemente vivido para ellos. A la vez al hacerlos recordar y reflexionar sobre lo vivido, se suscitan nuevos pensamientos y preguntas de quienes lo reciban o lo lean como un saber social. En este sentido cabe resaltar el siguiente planteamiento que explica la importancia de complementar lo narrado o descrito con lo reflexionado, analizado e interpretado de tal manera que no quede plana la experiencia, sino que evidencia una crítica deconstructiva de la realidad de las experiencias.

> Describir la experiencia no basta, sea porque se describe desde una mirada que puede ser muy detallada pero que privilegia solo una voz, sin que contenga la pluralidad de voces de los agentes sociales que han participado en ella; incluyendo sus disensos; o bien sea porque esa descripción incluye esa multiplicidad de voces, pero sin llegar a decantar una mirada crítica y retrospectiva sobre lo sucedido. (Ramírez, 2010)

Las palabras de Jara aclaran con mayor fuerza la comprensión de los conceptos experiencias y sistematización, cuando afirma que:

> Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. Y con respecto a la palabra sistematización "en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a "ponerlos en sistema". Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto "sistematización": sistematizar datos o informaciones. (Jara, 2003)

Ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.

Por otro lado, una experiencia siempre está constituida por acciones, es decir, por lo que hacemos las personas de forma intencionada o no, planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización sin reconocerla. En toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.

Todas estos elementos fueron tenidos en cuenta en la experiencia educativa de la formación de trabajadores sociales que siendo miembros del Cabildo Zenú estaban estudiando su carrera y debían intervenir las comunidades de su etnia para poder contribuir a un mejoramiento social a una mejor organización, por el hecho de hacer parte y a la vez jugar el rol de practicantes, se evidenciaron sus ideas, emociones, sus formas de actuar y relacionarse, su

receptividad de las orientaciones de su docente, y con respecto a esta desde su rol de docente se plasmó su pensamiento, su ideario, su estilo de trabajo para orientar la práctica, por lo que lo acontecido antes, durante y después de la realización de la práctica para comprenderla y darle significado.

Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente. La interrelación de todos estos factores crea reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales -por una parte han sido mediadas por todos los elementos anteriores y -por otra- son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

Entonces, en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos se constituye lo que llamamos "experiencia", no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias. La sistematización de experiencias se refiere a procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, en los que se crean cambios continuos y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto (Jara, 2006).

La sistematización nos lleva a ver múltiples realidades interconectadas, redes comunicacionales en acción, para comprender los sentidos de los participantes, como sus

idiosincrasias, sus pensamientos como grupo cultural y étnico, que integra un saber ancestral de su etnia, y se abre a una intervención desde un programa profesional para compartir saberes en pro de construir un modo de vida mejor. La sistematización permite a un grupo social, a una comunidad, a una colectividad, un avanzar histórico con mayor conciencia de lo vivido, propendiendo por una responsabilidad, y hacia una mejor forma de vivir con mayor humanidad.

José Darío Herrera hace una disertación en la que plantea que:

> Las bases epistemológicas de la sistematización están fundadas por un lado, en el descentramiento del saber social, por cuanto la producción del saber social pertenece al ethos y en la práctica hay un saber, y por otro lado, el saber social tiene una ética política que desde el nivel crítico social propuesto por Habermas tiene más validez cuando se enuncia el criterio político del cual está validado, por lo tanto hay un reconocimiento de la dimensión política en el saber. La narrativa por sí misma no lleva a la investigación en sistematización de experiencias, es la reflexión de la experiencia que se hace desde la teoría de la investigación crítica y desde la lógica de la investigación, dando lugar mediante pasos que implican una planeación, ordenación de la experiencia, revisión para documentar, hacer el ejercicio de la escritura, señalar supuestos, creencias, imaginarios, representaciones sociales que sería la primera reflexión hermenéutica para llegar a una conceptualización de la experiencia mediante la codificación y categorización y armar estructuras de sentido.
>
> La sistematización de experiencia ha abierto su espacio de reconocimiento por su forma para el establecimiento de legitimación del saber pedagógico, que es un saber práctico, un saber de las ciencias de la educación. Por lo tanto, se constituye en una racionalidad práctica. (Herrera, 2012)

Brinda entonces la sistematización de experiencia la posibilidad de dar un status a la experiencia educativa narrada porque además que perdura en el tiempo al escribirse, también se alimenta cuando se documenta, se le imprime un peso de método con una epistemología concreta para conceptualizar, y decantar en categorías que permiten el análisis y la síntesis como en un juego de ajedrez de lo vivido frente a lo reflexionado, dando sentido no solo para los que al participar quedarán en una historia plasmada, y creando un nuevo saber a favor de la comunidad de trabajadores sociales, un saber para el cabildo, otro reconocimiento de lo realizado por la docente y sus practicantes con sus aportes, aciertos y esfuerzos. Es una labor que trasciende su mundo de formación en una práctica que no quedó desapercibida, sino que mereció darse a conocer por la letra escrita para legitimarla como un conocimiento investigado.

Con respecto a la práctica educativa, que esta es susceptible de sistematizar a partir de una realidad que se estudia, pero que a la vez el sujeto que conoce pertenece a esta dentro de una complejidad de aspectos involucrados, por lo que no se puede hablar de objetividad separada de la subjetividad. Considera tres nociones de la experiencia educativa: como acción social, intervención social, y acción de intereses e intencionalidades. (Ramírez, 1998)

La sistematización de experiencias educativa como práctica investigativa es favorecedora de la cualificación de la práctica debido a su incidencia en la transformación de la misma que tienen los agentes involucrados en la esfera de la realidad social, los miembros del cabildo, las practicantes, la docente de práctica, entre otros actores participantes, de quienes se trae a memoria el cúmulo de experiencia trasegada en los momentos de la práctica contextualizada en el Cabildo Zenú.

4.3.Enfoque Epistemológico

Los fines de esta labor de sistematización de prácticas de Trabajo Social exigen una epistemología que fundamente su viabilidad. En tal sentido, se tomaron los aportes del enfoque histórico-hermenéutico a través del cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto. Científicamente, a la labor interpretativa se le ha asignado el nombre de Hermenéutica, etimológicamente, bien se puede ubicar el término desde una amplia tradición griega; el verbo hermeneuein, expresa con claridad la acción de interpretar. Ernst Cassirer (cita en Galindo), afirma que la base de la reflexión científica de la contemporaneidad está del lado de la historia, con una clara pretensión hermenéutica. Para "comprender e interpretar símbolos tenemos que desarrollar métodos diferentes a los de la investigación de las causas", propios de los enfoques positivistas que poco pueden aplicarse a los procesos sociales. (Galindo, 1998)

Gadamer, da cuenta del alcance metodológico y filosófico, poniendo como punto de partida al conocimiento como elemento fundamental para comprender su mundo e interpretar el pasado, el acontecer histórico, lo cual le concede la posibilidad de darle un significado. (Gadamer, 1998). Apoyándose en la línea heidegeriana, en lo que refiere a la comprensión e interpretación, admite el concepto de círculo hermenéutico subrayando el todo y las partes como interrelacionadas para favorecer la comprensión. El hombre no solamente tiene en cuenta a donde va o a donde tiende, sino también considerar lo que fue, es decir, mirar a su pasado. (Lugo, 2014), Según este autor el propósito de la hermenéutica es liberar el pensamiento para la comprensión del acontecer del sentido. El horizonte se configura en la historia en la que interactúan las experiencias humanas. Este horizonte no está al margen del pasado y exige el dominio de la tradición (Cialaman, s.f.). De ahí, se fundamenta que el elemento tradicional del acontecer de la población objeto de este trabajo de sistematización en el Cabildo Zenú, debe

tener en cuenta como punto de partida una mirada retrospectiva sobre los hechos y momentos históricos trascendentales del origen de este grupo étnico, y su transcurrir a lo largo de los años de su conformación social, política y económica, que le han llevado a construir y ser lo que hoy son como comunidad reconocida legalmente en el país.

Dilthey (citado en Martínez 1989:120), en su ensayo "Entstehung der Hermaneutik (Origen de la hermenéutica), sostiene que no sólo los textos escritos, sino toda la expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica". Esta apreciación es uno de los soportes de esta sistematización de experiencia, que permite la intercomunicación y la comprensión de una realidad y una práctica comunitaria contextualizada ante la intervención de la estrategia docente y el empoderamiento que otorga a las estudiantes practicantes para intervenir en la vida cotidiana del cabildo, no solo a través del relato de lo vivido por la docente que dirigió la práctica, sino también con participación de otros actores principales como el líder del cabildo, cuya voz también cuenta para plasmar luego en el lenguaje escrito su sentir, su pensar, su vivir, y otras voces como las de las practicantes, o la de otros miembros de la comunidad. Todos ellos permiten que se complemente una dinámica, una configuración de elementos a partir de todas las percepciones, opiniones, pensamientos, significados, para explicar y comprender los fenómenos y hechos propios de la experiencia narrada y para ser interpretada.

Esto se logra si el texto se abre a las condiciones contextuales del producto comunicativo, al proceso de comunicación en que se inscribe y a las condiciones psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y recepción de las expresiones comunicativas con las que aparece (Piñuel Raigada, 2002); consideración importante para favorecer la comprensión de la situación social y cultural de la comunidad indígena ubicada en el contexto del departamento de Córdoba más específicamente en el Bajo Sinú.

4.4.Sistematización de experiencia como enfoque metodológico

Para comprender la aplicación de la metodología de la sistematización se toma el aporte de la ecuatoriana María de los Angeles Pierola, autora de un "Manual para la Sistematización de Experiencias de Educación", publicado el año 2001 por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), texto que se complementa por otro, “Avances sobre Sistematización" publicado por CEBIAE y la Red de Documentación Educativa Latinoamericana y del Caribe (REDUC) de su misma autoría el año 1986. Esta autora afirma que:

> La sistematización es un proceso que está precedido por la descripción, la documentación, el análisis y la evaluación de los diferentes aspectos de los proyectos, experiencias sociales, o programas. Su realización permite identificar los aciertos, los errores, las dificultades, los aportes, los cambios y los reajustes de las prácticas institucionales, teniendo como referente el marco teórico y la propuesta inicial del proyecto. Pero el proceso no se detiene ahí, ya que su principal cualidad es la posibilidad de la toma de distancia de la práctica para teorizarla a partir de su propio desarrollo. Efectivamente, la sistematización permite un proceso de teorización que aporta a la creación de nuevos conocimientos sobre las temáticas trabajadas o la afirmación de los presupuestos teóricos que sirvieron de marco inicial, con el importante aporte que dan la práctica social y la realidad misma. (Pierola, 2001)

La sistematización de experiencias es considerada como una modalidad de investigación cualitativa, orientada a la producción de sentidos mediante el análisis crítico y autocrítico, para registrar de manera argumentada logros, fracasos, dificultades y posibilidades de mejora. Metodológicamente la sistematización puede realizarse en tres fases que no son necesariamente

secuenciales: 1) Reconstrucción, que se relaciona con la descripción de la experiencia, 2) Interpretación, que permite identificar temas recurrentes y significados que los actores dan a la experiencia; 3) Potenciación, comprensión de la experiencia desde su perspectiva transformadora y posibilidades futuras. (Sánchez, 2010).

La sistematización es una tarea participativa, tanto colaborativa como elaborativa, que genera conocimiento social, e implica realizar grupos de discusión, recabar testimonios, diseñar y aplicar entrevistas semiestructuradas, con el fin de lograr "una trama intersubjetiva, donde se busca y se logra, en forma consciente, la triangulación de testimonios" (Messina, 2008).

Por ello la sistematización permite plasmar la acción humana, la vivencia, en una memoria de lo cotidiano en un contexto determinado como es un Cabildo Zenú conformado por personas con una idiosincrasia particular, mediante el uso del diario de campo como evidencia de la percepción de los investigadores responsables de la narración de esta experiencia que permita darle un significado para favorecer la compresión de sus realidades y la forma de abordar sus problemáticas.

Por tanto, la noción de práctica educativa se refiere "a un universo de acciones, ambientes, relaciones, actores y dinámicas que se movilizan temporal y espacialmente, orientadas por saberes implícitos (representaciones, mitos, ritos, símbolos) que no son reflexionados crítica, permanente y consistentemente por los y las educadoras que las implementan" (Ramírez, 1998). De ahí, que una de las formas contemporáneas de comprender y mejorar la práctica educativa es gracias a los procesos de sistematización de experiencias y de la investigación de la práctica educativa abordados hasta el momento puesto que al acercarnos a la realidad de la comunidad étnica del Cabildo Zenú, y plasmar su pensamiento, describir su accionar, revelar sus creencias y cosmovisión de la vida y de su organización social y cultural,

intervenida por practicantes de Trabajo Social pertenecientes a su mismo cabildo con una mirada más enriquecida desde su profesionalismo.

Esta tendencia, está centrada en los datos narrativos, es decir, en la narrativa como metodología y, busca analizar, desde las dimensiones sincrónica y diacrónica, los acontecimientos objeto de narración. Las secuencias, el qué, cómo, cuándo y por qué ocurrieron los sucesos de una historia narrada dan lugar a la identificación de las categorías que serán objeto de indagación e interpretación en la investigación. Esta propuesta, en oposición a los grandes meta-relatos y meta-narrativas, reivindica al sujeto personal, parte de la fusión entre la subjetividad del narrador y la del sujeto investigador, con el objeto de interpretar una realidad social y cultural, así como ingresar en el mundo de la identidad personal y colectiva.

El presente trabajo tiene como finalidad realizar una sistematización de la práctica docente dentro de la formación de Trabajadores Sociales en la intervención comunitaria en el cabildo indígena Zenú. Articulando la experiencia pedagógica con los enfoques metodológicos aplicables a las investigaciones educativas y las ciencias sociales, ésta se enmarca en la investigación narrativa, considerado un campo de conocimiento y objeto de estudio perteneciente a la investigación cualitativa.

4.5.Estrategias de recolección y sistematización

Para comprender el trabajo de intervención social realizado al interior de una comunidad étnica, la comprensión y análisis de la estrategia pedagógica utilizada por la docente y el empoderamiento de las practicantes en su actuación con el fin de dar solución de las problemáticas sociales dirigidas a mejor la calidad de vida y generar transformación social en las comunidades indígenas a partir del conocimiento de la realidad de los implicados y el

reconocimiento de las voces de esos actores, se realizó la aplicación de estrategias e instrumentos de la investigación narrativa, la etnografía y la revisión documental. Para la recolección de información se utilizaron técnicas como: Fichas de lectura, entrevista, relato y fotografías. En el proceso de sistematización y análisis de la información se utilizó el análisis de contenido y la triangulación de la información.

Como estrategias de recolección y análisis de la información se tuvieron en cuenta algunos elementos de la Etnografía como la entrevista, el grupo focal, y el análisis de contenido como técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados donde pudieran existir toda clase de registros de datos, trascripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos.

Así mismo, se tuvo en cuenta a la Narrativa, como metodología que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, desde el contar las propias vivencias, e interpretar dichos hechos a la luz de las historias que los protagonistas narran, y se realizó la construcción del relato narrativo desde las voces de los actores de la docente, los miembros del cabildo, las practicantes de Trabajo Social. Igualmente, la revisión documental, permitió rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se utilizaron como materia prima en esta sistematización de experiencia educativa, que explicaremos en forma más detallada en breve.

4.5.1. Etnografía: El término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura. La etnografía no es una técnica, para la realización de una etnografía se utilizan técnicas diversas en función de la voluntad del etnógrafo y de las cuestiones que desean estudiarse. Precisamente, Hammersley y

Atkinson (como se cita en Serra, 2004) han indicado que uno de los rasgos distintivos de la etnografía contemporánea es el uso de técnicas y fuentes de información muy diversas.

Estas técnicas van desde la observación participante hasta las entrevistas, la elaboración de cuestionarios, las historias de vida o el análisis de contenidos de documentos primarios como diarios, fotografías o informes de la institución (Serra, 2004). El etnógrafo mira, pregunta y examina; en este sentido podemos destacar otras técnicas de recogida de datos:

- ✓ Las entrevistas a través de las cuales se obtiene la perspectiva interna de los participantes.
- ✓ El análisis de contenido. Para analizar determinados productos culturales o documentales representativos de las situaciones planteadas.

De los anteriores, se rescata la intencionalidad de utilizar tanto entrevistas como el análisis de contenidos como técnicas de recolección de información, su utilidad para la presente investigación es indiscutible y muy pertinente para conocer las voces de los actores como la docente, las practicantes, los miembros del cabildo, la directora del Programa de Trabajo Social, y poder así dar los significados a las acciones dentro de la experiencia educativa dentro de un cabildo indígena.

Debido al carácter fenomenológico de la etnografía las estrategias de obtención de la información favorecen la interacción social del investigador con los sujetos del escenario, permitiendo mantener la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias y garantizando la información cualitativa.

El trabajo de campo se ha convertido en la base principal de la etnografía, es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, es una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples. De ahí que en la presente sistematización de experiencia se apropió de diversas técnicas de corte etnográfico como la entrevista

semiestructurada y análisis de contenidos muy útiles en la recolección de información dentro del Cabildo Zenú y con los actores principales participantes.

4.5.2. Narrativa: La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos que es la perspectiva que se aplica a la presente sistematización de experiencia, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Como tal, se ha defendido que constituye un enfoque propio (y no solo metodología "cualitativa" más), que altera algunos supuestos de la investigación sobre el profesorado y la enseñanza, así como el propio lenguaje de la investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Como metodología "hermenéutica" permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al "mundo de la vida" mediante el lenguaje. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. (Bolívar, 2001)

El marco biográfico –entendido, en primer término, como la *investigación* que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social– hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido. En él tienen cabida todos los enfoques y metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográfícos (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias

vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido.

Se entiende la narrativa como una experiencia expresada como un relato; por otro lado (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es –entonces– una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, como ha puesto de manifiesto Ricoeur (1995), que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento. Una narración bien estructurada es, también, dependiente de pautas culturalmente establecidas. Frente a la mera descripción (sucesión o yuxtaposición de enunciados), la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye con un sentido, trama o secuencia.

Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción.

En este contexto, la investigación biográfico-narrativa emerge como una herramienta pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes "sin voz", de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. Podemos decir que, en un mundo globalizado, la gente siente una necesidad imperiosa de referentes identitarios, donde el refugio en el propio yo se convierte en un asidero seguro. Esto explica, en parte, el *giro narrativo* ("narrative turn") y, por eso, hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales y que el

enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes, se esté volviendo de mayor interés.

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005). Inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos. Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas.

En el marco de los contextos académicos en los que se preserva, genera y difunde conocimiento a través de documentos escritos, la argumentación lógica es una condición intrínseca del discurso que le aporta solidez al escrito y prestigio personal al productor del texto (Rodríguez Bello, 2004). El propio reconocimiento de los docentes de que ellos mismos poseen tanto una competencia argumentativa propia de su labor, que han adquirido un saber específico, enseñando, reflexionando y tomando decisiones para adecuar, y preparar sus intervenciones pedagógicas en sus clases, si asumen esta función de posición estratégica para la producción de saber pedagógico en los espacios educativos, serán actores centrales tanto de la ejecución del currículum como de su propia formación y desarrollo profesional.

En la presente sistematización de experiencias también se utilizó la técnica el Relato Autobiográfico, que significa la narración de una vida o la historia hecha por la propia persona sobre ella misma, mostrando su nacimiento, orígenes, acontecimientos importantes, experiencias personales destacables, logros y fracasos.

La entrevista autobiográfica oral o relatos de vida nos informan sobre la realidad psicológica y social de las personas (Sparkes, como se cita en Magante, 2015). Esta técnica se utilizó para conocer algunos aspectos de la personalidad y vida de la docente de práctica, por lo cual se le solicitó a ésta que elaborara a partir de unas orientaciones esquemáticas dadas por el grupo investigador, una narración descriptiva de los momentos importantes de su vida que marcaron su rol tanto profesional del Trabajo Social como de docente, señalando algunas fechas o etapas de vida que pudieran ser señalados como hitos de cambio o de avance en su desarrollo humano tanto personal como familiar, y aquellos aspectos que considerara importantes para darlos a conocer como una de los actores intervinientes en la sistematización de la práctica educativa en un contexto de cabido indígena en un momento histórico determinado.

4.5.3. Revisión documental. Es una técnica que permite rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se utilizan como materia prima en una investigación. Las fuentes de información pueden ser Primaria y Secundaria.

Fuentes primarias: fotografías, mapas, cartas, declaraciones, procesos judiciales, documentos notariales y eclesiásticos.

Fuentes secundarias: monografías, informes de investigación, biografías, cartografías, memorias de personajes y obras generales sobre la región o grupo que se estudia.

Las ventajas son el bajo costo del material informativo. En algunos casos los documentos tienen un carácter periódico (prensa, revista, anales del congreso), así mismo, el investigador no requiere producir el material, su tarea es ubicarlo, recopilarlo, seleccionarlo, y analizarlo. La exclusividad del material y la historicidad también son aspectos positivos en esta técnica de recolección de información porque los escritos, las imágenes, las voces grabadas permanecen en el tiempo si se archivan y se conservan. (Aristizábal Botero, 2008)

El acervo de información recopilada de fuente directa en el programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú-Elías Bechara Zainúm tenida en cuenta para la presente sistematización consta de:

-Cuatro carpetas de prácticas Trabajo Social CERES (Bajo Sinú) de los periodos 2012-1, 2012-2,2013-1 y 2013-2 que contienen Informes de prácticas en físico y medio magnético (CDs) con evidencias fotográficas de las practicantes. Esta revisión se realizó con el fin de obtener información directamente relacionada con las prácticas realizadas por cada una de las prácticas, sus diagnósticos, proyectos, con actividades realizadas en los campos de práctica. En estos documentos se obtuvo información de las problemáticas sociales del cabildo intervenidas por las practicantes con la asesoría de la docente de práctica. Todos estos documentos son requisitos del proceso de la práctica y evidencia del trabajo desarrollado y el impacto alcanzado en la población atendida.

-Un Documento Proyecto Educativo del Programa-PEP: este permitió conocer la estructura curricular y académica del programa de Trabajo Social, las políticas, estrategias y metas curriculares en coherencia con el PEI de la Universidad.

-Manual de Prácticas de Trabajo Social: Este documento brindó información sobre los lineamientos y alcances de las prácticas, sus tipos, sus características, sus requisitos, roles y responsabilidades de cada uno de los actores del proceso de la práctica.

-Cuatro Informes de Gestión en los CERES de Jefatura de Programa de períodos 2012-1 al 2013-2: en estos se obtuvo información consolidada de los indicadores de gestión, con análisis estadísticos cuantitativos y cualitativos con informes descriptivos por períodos lectivos en los años señalados y el impacto de los proyectos.

4.5.4. Análisis de contenido. El análisis de contenido, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, trascripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos; el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.

En ese sentido es semejante en su problemática y metodología, salvo algunas características específicas, al de cualquier otra técnica de recolección de datos de investigación social, observación, experimento, encuestas, entrevistas, etc. No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. Todo contenido de un texto o

una imagen pueden ser interpretados de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente.

Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido. En este momento ya estamos en posición de realizar un primer acercamiento a las definiciones más características del análisis de contenido y de los distintos elementos que las componen.

Berelson (cita en Kaplún,1998, p.18) sostiene que el análisis de contenido es "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación". Según esta definición el análisis de contenido ha de someterse a ciertas reglas. La "objetividad" se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. La "sistematización" hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado (J. Andréu, 1998). En realidad estos dos elementos como indica Krippendorff (1990) confluyen en el requisito de "reproductividad" de todo instrumento de investigación científica, es decir, que las reglas que lo gobiernen sean explicitas (objetivas) y aplicables a todas las unidades de análisis (sistemáticas).

El análisis de contenido cualitativo consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos. Al igual que el análisis de contenido cuantitativo clásico parte de la lectura como medio de producción de datos. Estas técnicas cualitativas aunque tienen una amplia tradición en el ámbito de las ciencias sociales se han ido desarrollando en el terreno del análisis de contenido aplicado fundamentalmente a partir de los años ochenta en investigaciones como las de Ulich, Hausser y Mayring (1985). La principal idea de estos procedimientos es preservar las ventajas del análisis de contenido cuantitativo desarrollando nuevos procedimientos de análisis interpretativo. El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. Los aspectos formales dentro del proceso de comunicación así como sus inferencias estadísticas quedarían en las primeras etapas del análisis de contenido. Así define Krippendorff (1969, p. 103) el análisis de contenido cuantitativo "como un método válido y replicable a través de inferencias estadísticas desde el texto a sus fuentes y propiedades".

Mientras que el análisis de contenido cualitativo es definido como un nuevo marco de aproximación empírica, como un método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto, estableciendo un conjunto de reglas de análisis, paso a paso, que les separe de ciertas precipitaciones cuantificadoras. Básicamente el análisis de contenido cualitativo quiere conservar las ventajas del análisis de contenido cuantitativo profundizando en la interacción de los textos previamente clasificados.

Luego de la recolección de la información se procedió a organizarla en cuadros de transcripción textual de las fuentes primarias en las voces de los actores de la práctica, se

clasificó la información teniendo en cuenta los momentos de la línea del tiempo de la experiencia por cada uno de los instrumentos codificados utilizados.

Se continuó con la consolidación de toda la información en un cuadro general que integrara en cada uno de los momentos las voces de los diferentes actores que permitió construir la "descripción de la experiencia" y posteriormente se analizó el contenido cualitativo dando sentido a dichas voces con el señalamiento de palabras claves redundantes con preguntas que se hacían a la luz los investigadores, de las cuales surgieron subcategorías que se agruparon para conformar categorías emergentes. Se retomaron las categorías dándole una estructura que da cuenta a la clase y orden por medio de mapas conceptuales de los diferentes momentos de la línea del tiempo y con un mentefacto integrador, herramienta aportada de la pedagogía conceptual, para descubrir con criterios de supraordinación, isoordinación, infraordinación, y exclusión, la relación de dichas categorías, destacando los aspectos más relevantes de la experiencia.

A partir de la comprensión derivada de estas categorías, se logró la construcción del relato pedagógico y posteriormente, del análisis de contenido se hizo la triangulación con la fundamentación teórica de las diferentes categorías, y la reflexión de los investigadores para construir un saber pedagógico en torno a la experiencia de la práctica educativa

4.6.Técnicas e instrumentos

En la presente sistematización se experiencia se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

4.6.1. Fichas bibliográficas. Las fichas se utilizan para registrar y resumir los datos extraídos de fuentes bibliográficas (como libros, revistas y periódicos) o no bibliográficas.

Tradicionalmente las fichas eran tarjetas de forma rectangular de diversos tamaños Son aquellas fichas que registran datos de un periódico o revista de donde se extrajo alguna información para registrar al medio impreso donde fue extraída la información.

En este caso se realizaron fichas bibliográficas para la revisión de autores de sistematización y del diálogo de saberes desde las categorías emergentes, se consultaron informes de las prácticas de las practicantes, para la revisión del Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social, al consultar el Manual de Prácticas del programa, entre otros documentos.

4.6.2. Entrevista semi-estructurada. La entrevista en cualquiera de sus tipos o modalidades es uno de los instrumentos más flexibles e importantes dentro de la investigación cualitativa, es una técnica que permite sobre la marcha ir corrigiendo o previniendo ciertos errores, además que asegura la validez de las respuestas, mediante aclaraciones, replanteamiento de las preguntas, entre otras, con la entrevista se puede acceder a las percepciones, las actitudes y opiniones de los participantes. (Aristizábal Botero, 2008).

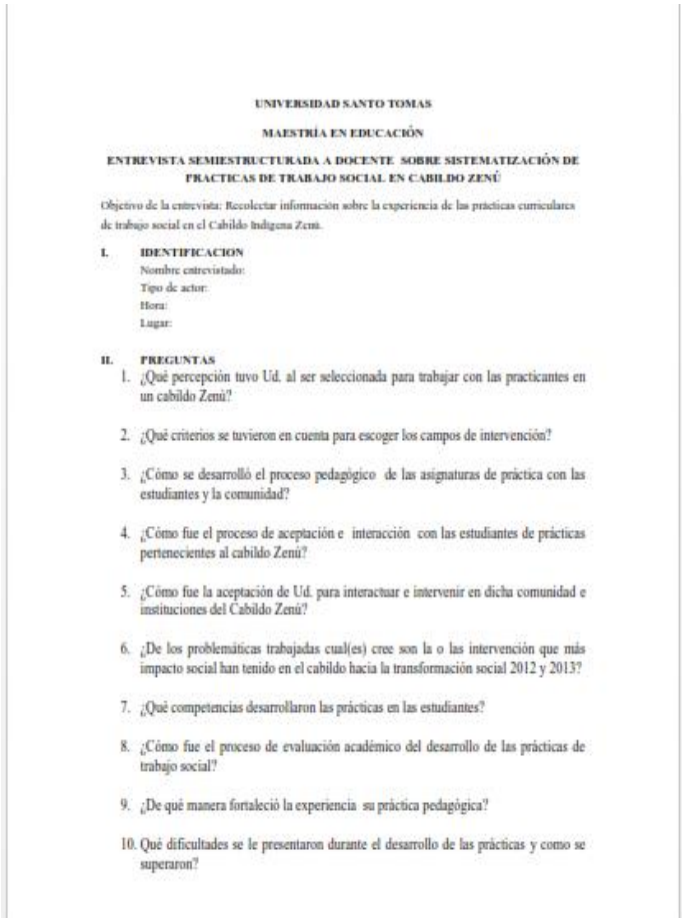
La entrevista es una conversación entre dos o más personas, siendo uno el entrevistador y el otros o los otros los entrevistados; se dialoga bajo ciertos temas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, con propósito profesional, la búsqueda de los sentidos y significados del entrevistado frente a lo que se pregunta. Desde el punto de vista metodológico, la entrevista debe darse como un proceso de cooperación entre los participantes, donde se implementen estrategias que motivan la narración, a recordar eventos que pueden contarse y a expresar ideas en torno al tema tratado, lo cual provee a la entrevista de una red de significaciones que posibilitan la construcción de sentido en su desarrollo.

Las entrevistas constituyen un medio adecuado para recoger datos empíricos donde el investigador puede tomar la decisión acerca de respetar el lenguaje de los entrevistados y cuidar que sus categorizaciones o expresiones no distorsionen u obstaculicen los significados que les asignan sus informantes. O bien su decisión puede inclinarse por analizar, organizar y mostrar los datos empíricos según sus propias categorizaciones y teorías sustentadas.

La entrevista semi-estructurada es aquella en que el investigador lleva una pauta o guía con los temas a cubrir, términos a usar y orden de las preguntas, los que frecuentemente cambian el curso de la entrevista, surgiendo nuevas preguntas de lo que dice el entrevistado. Las preguntas pueden ser abiertas aportando flexibilidad y ventajas como ampliar información, hacer aclaraciones, facilitan cooperación y empatía, saber que tanto conocimiento tiene el entrevistado o conocer mejor su forma de pensar, pueden producir respuestas inesperadas. (Robson, 2011).

Este método de recolección de datos se ha utilizado con los actores representativos de la sistematización de la experiencia educativa de la formación de trabajadores sociales, y se aplicó a la docente de práctica, la directora de programa, y al líder indígena. Se realizaron tres instrumentos con formato entrevista conteniendo el objetivo de la entrevista, identificación y preguntas, teniendo como referente la Guía de la Línea del Tiempo, con el fin de obtener información fundamental para reconstruir, comprender y reflexionar acerca de la experiencia en sistematización. Estos instrumentos que guiaron las entrevistas semi-estructuradas fueron:

- Entrevista Semiestructurada a Docente sobre Sistematización de Prácticas de Trabajo Social En Cabildo Zenú.: Consiste en un instrumento de diez preguntas con el objetivo de recolectar información de la docente de práctica sobre su ejercicio pedagógico en la supervisión de prácticas en el Ceres Bajo Sinú. Como se observa en la siguiente imagen.



UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTE SOBRE SISTEMATIZACIÓN DE PRACTICAS DE TRABAJO SOCIAL EN CABILDO ZENÚ

Objetivo de la entrevista: Recolectar información sobre la experiencia de las prácticas curriculares de trabajo social en el Cabildo Indígena Zenú.

I. IDENTIFICACION

Nombre entrevistado:
Tipo de actor:
Hora:
Lugar:

II. PREGUNTAS

1. ¿Qué percepción tuvo Ud. al ser seleccionada para trabajar con las practicantes en un cabildo Zenú?
2. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para escoger los campos de intervención?
3. ¿Cómo se desarrolló el proceso pedagógico de las asignaturas de práctica con las estudiantes y la comunidad?
4. ¿Cómo fue el proceso de aceptación e interacción con las estudiantes de prácticas pertenecientes al cabildo Zenú?
5. ¿Cómo fue la aceptación de Ud. para interactuar e intervenir en dicha comunidad e instituciones del Cabildo Zenú?
6. ¿De los problemáticas trabajadas cual(es) cree son la o las intervención que más impacto social han tenido en el cabildo hacia la transformación social 2012 y 2013?
7. ¿Qué competencias desarrollaron las prácticas en las estudiantes?
8. ¿Cómo fue el proceso de evaluación académico del desarrollo de las prácticas de trabajo social?
9. ¿De qué manera fortaleció la experiencia su práctica pedagógica?
10. Qué dificultades se le presentaron durante el desarrollo de las prácticas y como se superaron?

- Entrevista Semiestructurada a Jefe de Programa sobre Sistematización de Prácticas de Trabajo Social En Cabildo Zenú. Es un instrumento con diez preguntas dirigidas a la Directora del programa para indagar sobre las intencionalidades de la práctica, su organización y la experiencia educativa objeto de sistematización.

- Entrevista a miembro de la Comunidad Cuesta Abajo del Cabildo Zenú: inicialmente dirigida a un grupo de la comunidad, pero se realizó a la sola persona con el objetivo de conocer las percepciones de miembros de la comunidad frente al proceso de prácticas de la comunidad.

- Entrevista Semiestructurada a Grupo Focal Indígena sobre Sistematización de Prácticas de Trabajo Social En Cabildo Zenú. En este instrumento se organizó un cuestionario de diez

preguntas dirigidas a miembros de la etnia del cabildo para dar cuenta de su percepción frente al proceso de prácticas comunitarias desarrollados por las practicantes.

-Entrevista Semiestructurada a Grupo Focal de estudiantes sobre Sistematización de Prácticas de Trabajo Social en el Cabildo Zenú: Este instrumento se elaboró con una guía de diez preguntas para describir su experiencia y su participación en el desarrollo de sus prácticas dicho cabildo.

4.6.3. Grupo Focal. Es una técnica de "levantamiento" de información en estudios Sociales. La técnica consiste en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, desde esta se analiza el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social**.** Robert Merton (en Calderón) define los parámetros para el desarrollo de grupos focales en su artículo "La entrevista focalizada":

> Hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación; requiere de un guión de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar – hipótesis o caracterizaciones - y que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas. (Calderón Saldaña, 2015)

En este sentido el grupo focal se constituye en una herramienta de recolección de información en la sistematización de las prácticas sociales en el cabildo indígena. En esta sistematización de experiencias se realizaron dos grupos focales. Las personas asistentes al primer grupo focal 1 fueron las practicantes y el grupo investigador.

Fuente: Grupo Focal 1. Realizado con las practicantes en Tuchín

El grupo focal 2 estuvo conformado por algunos miembros de la comunidad cuesta Abajo y su capitán menor más el grupo investigador.

4.6.4. Relato. Dentro de la literatura el término relato se refiere a contar, narrar, acontecimientos o sucesos que se desarrollan en un determinado lugar y en un determinado tiempo. Aterrizándola dentro un proceso de sistematización esta es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas. (Suárez, 2005).

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico- formal. “El objeto de la narrativa –dice Bruner (1988, p. 27) – son las vicisitudes de las intenciones humanas*”* (Aristizábal Botero, 2008)

4.6.5. Fotografía. A partir de su desarrollo tecnológico y su transformación en herramienta masiva, se consolida como fuente de información visual y de indagación perceptual de gran utilidad para la investigación y sistematización educativa pues presenta una perspectiva metodológica sobre las posibilidades que ofrecen la fuente directa a la investigación en este caso para la descripción y comprensión del proceso de intervención educativa y social.

La imagen, según Cruder (2008) se encuentra, en el orden de las representaciones icónicas, en la ilustración, el dibujo, la pintura y el grabado; y en el orden de las imágenes icónico-indiciales, en la fotografía. Según esta autora:

> Esta deviene en símbolo para acceder a lo sagrado como consecuencia de ver en la imagen algo más que una simple presentación de la realidad; funciona bajo los imperativos de un régimen discursivo que le arrastra y le impone condiciones de significación, una enunciación del cuerpo y del contexto en las condiciones que impone un determinado régimen histórico cultural y social. Así, en la fotografía que se utilizan en una investigación se abre la posibilidad de un «descongelamiento» que requiere del uso de los códigos de lectura de las ciencias sociales. (p. 21)

Es de gran importancia la utilización de la fotografía en la sistematización de experiencia pues se convierte prácticamente en la prueba fehaciente de que los hechos contados y sistematizados ocurrieron en realidad del cabildo como están sucediendo, ya que al trascender los códigos y los signos que contiene la fotografía se puede profundizar en la búsqueda de sentido a través de la simbolización o de la significación de tales códigos, se descubren las relaciones sociales, de producción, de consumo, de poder, de saber, de usos, etc.; los juegos e interjuegos de poder que fluyen entre las culturas.

La fotografía, no puede concebirse fuera de su marco referencial y su efectividad pragmática. (Fischman, 2006) “En ese sentido una fotografía es una acción social y no solo la mera expresión de un logro técnico”.

> La fotografía permite preservar un fragmento del pasado, una imagen de algo que no volverá a repetirse, y que incluso puede haber desaparecido. Las fotos explican, hacen sentir algo y ordenan el conocimiento. Son tres procesos de elaboración del conocimiento importantes. Suponen una forma peculiar de conocer la realidad social, pero también de crearla. (De Miguel, 1994)

La fotografía fue usada como referencia a las evidencias de los proyectos realizados por las practicantes en los avances de la experiencia, y por otro lado, como evidencia de las actividades realizadas en la aplicación de instrumentos por parte del grupo investigador.

4.7.Análisis de evidencias

4.7.1. Triangulación. En la sistematización de la práctica educativa la triangulación se llevó a cabo a partir de la información recolectada mediante las diversas técnicas e instrumentos, confrontando con los teóricos representativos tanto de la sistematización como de las categorías emergentes y subcategorías surgidas en el análisis de contenido.

La incorporación de la triangulación dentro del análisis de la información permite confrontar diversos puntos de vista garantizando mayor precisión e incrementando la validez de los resultados en la investigación educativa. Dentro de las diversas formas de triangulación bajo los aportes de autores se plantean varias formas entre las cuales la triangulación teórica es

aquella que permite el aporte de críticas y polémicas desde varias perspectivas teóricas, se basa en las preferencias de teorías alternativas o competitivas, y permite el uso de distintas perspectivas para analizar un mismo grupo de datos. (Vallejo, 2009)

4.7.2. Categorización: categorías previas y categorías emergentes. Para la elaboración del presente relato pedagógico se llevó a cabo un proceso de categorización mediante el análisis de contenido para dar cuenta de los temas, las ideas subyacentes, las intenciones y mensajes redundantes o significativos de los actores participantes, que conllevaron a identificar categorías y subcategorías emergentes condensadas en mapas semánticos y estructuradas en un mentefacto de la experiencia educativa desde los momentos de la línea del tiempo contemplada. Fue necesario hacer ajustes con el fin de dar coherencia a la articulación de las categorías y subcategorías para establecer los actores principales y las unidades de análisis para la interpretación de la experiencia. En ocasiones se dio la necesidad de reagrupar subcategorías por su semejanza en el tema planteado por los actores de la experiencia y la conexión interrelacional entre los mismos.

4.7.3. Construcción de campos semánticos. A continuación se presenta la figura 2 que sintetiza las categorías emergentes señaladas en los antecedentes de la experiencia, como se observan surgen: la práctica comunitaria, la formación del Trabajo Social y la experiencia docente y sus subcategorías respectivas.

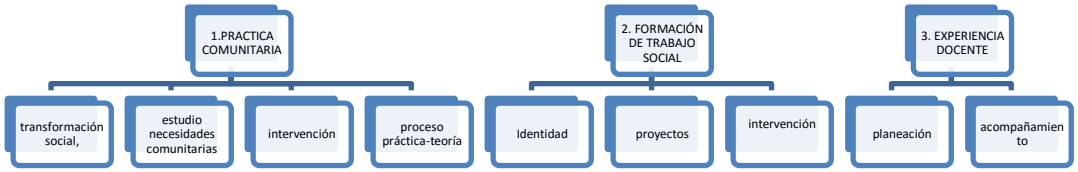


Figura 2. Mapa Semántico Antecedentes de la Experiencia

En la etapa de concepción de la experiencia fue significativo el tema de la práctica comunitaria, su organización y funcionamiento, que dio luces del contexto institucional del programa de Trabajo Social y de la relación teoría- práctica para la consolidación de las competencias en la formación de este profesional. Desde la práctica comunitaria, las subcategorías correspondientes son la transformación social, la intervención, proceso teoría práctica-teoría, estudio de las necesidades comunitarias. Con respecto a la formación en Trabajo Social, emergieron subcategorías de la identidad, proyectos e intervención. Con respecto a la categoría experiencia docente se correlacionan la planeación y el acompañamiento.

De forma similar se rescata la identidad de las practicantes o estudiantes en prácticas, en la que se destacan el pertenecer al cabildo indígena, conocer la región y sus problemas, y sus cualidades desde el concepto de la comunidad, de la directora de programa, y de la docente, tales como el ser responsables, puntuales, de buen nivel académico, muy profesionales. Asumieron en su momento un empoderamiento en su rol de practicantes y luego lograron empoderar a las comunidades intervenidas a favor de viabilizar los proyectos que implementaron en las veredas.

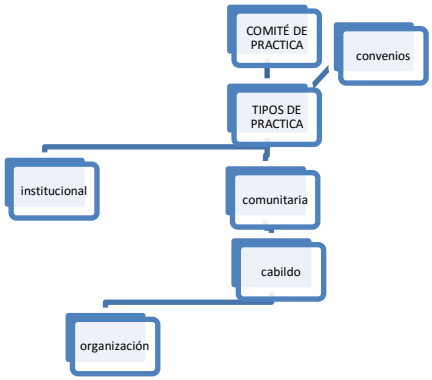


Figura 3. Mapa semántico Concepción de la Experiencia

Dentro del proceso de sistematización de la experiencia se evidenciaron dos categorías emergentes: por un lado, el trabajo comunitario en el cual se destacan la participación de la comunidad del cabildo, la cual contó con el apoyo del cacique en las reuniones programadas por las practicantes, y por el otro, la promoción de la organización que se logró desarrollar mediante la aplicación de técnicas diagnósticas del Trabajo Social como el árbol de problemas, permitiéndose así el aprendizaje de nuevas maneras de asumir la identificación de prioridades dentro de los problemas comunitarios. Otra categoría fundante es la experiencia docente de la práctica, de la cual surgieron sus características pedagógicas y diversas alternativas que propuso que le llevaron a ser considerada gran docente, sus actitudes de apoyo y guía para sus estudiantes practicantes. Esto fue graficado en la siguiente figura que muestra el mapa conceptual correspondiente.

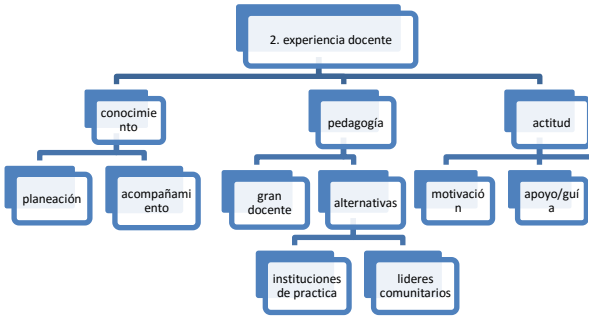


Figura 4. Mapa semántico Implementación de la experiencia

En la etapa de crisis de la experiencia como se evidencia en la siguiente figura 5, se encontraron algunas dificultades relacionadas con la incomprensión de los proyectos que llevó al retiro de las personas participantes debido a su tergiversación ante un recelo político, situación que es repetitiva en el cabildo y por otro lado se presentó resistencia a los trabajos en comunidad originando contradicciones dentro de la forma de realizar el proceso.

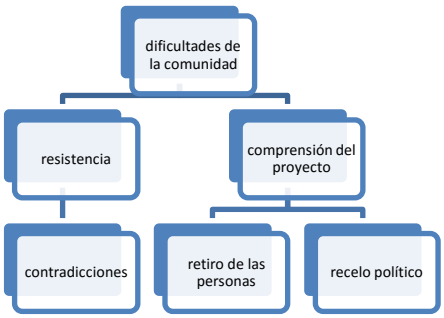


Figura 5. Mapa semántico Crisis de la Experiencia

La resolución de la crisis se origina en la confianza derivada de las explicaciones dadas por el líder de la comunidad del cabildo posibilitando el trabajo en equipo, el compromiso y la continuidad del trabajo, como se observa en la figura 6.

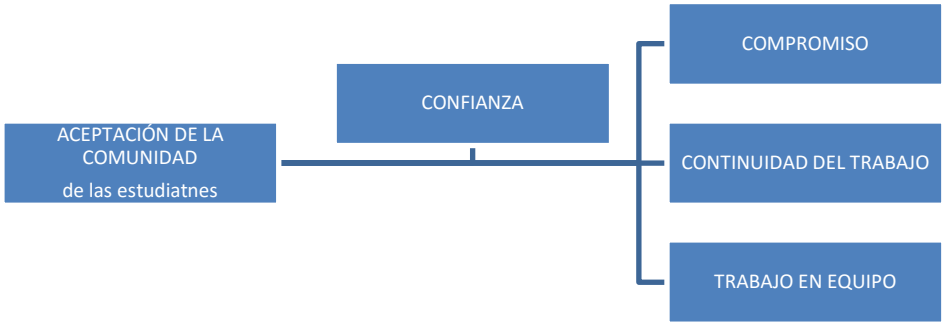


Figura 6. Mapa semántico Resolución de la Crisis

En los avances de la experiencia emerge la categoría modo de vida y de producción del cabildo, gracias al cual se pudo concretar la elaboración de proyectos de medio ambiente y de organización comunitaria, como enganche de estrategias de Trabajo Social a partir de necesidades comunitarias, con lo cual se pudo llevar a cabo una gestión interinstitucional. En cuanto al aspecto medio ambiental se incluyeron organizaciones de base lográndose así un reconocimiento y empoderamiento de la comunidad como tal.

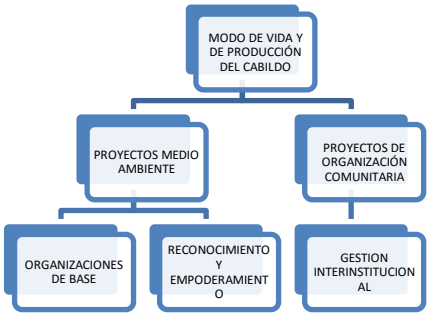


Figura 7. Mapa semántico Avances de la Experiencia

Al cierre de la experiencia según el mapa semántico de la figura 8, se encontraron diversas categorías de importancia relacionadas con el impacto de la práctica en: los servicios institucionales en los cuales se realiza el empoderamiento de las comunidades y la prospectiva

comunitaria; así mismo, el trabajo comunitario, que con la intervención del Trabajo Social permite que se realice el cambio en los patrones de comportamientos de los miembros de las comunidades; los derechos humanos y las políticas públicas relativas al cabildo; el perfil de trabajadoras sociales que comprende las competencias, la intervención, los reconocimientos y premios, de lo cual fue significativo el hecho que las practicantes fueran reconocidas por haber ganado un premio a nivel institucional; en cuanto al papel del Trabajador Social, las practicantes son vistas profesionalmente como gestoras de cambio y esto les ha llevado a su ubicación laboral dentro del cabildo en instituciones del Estado.

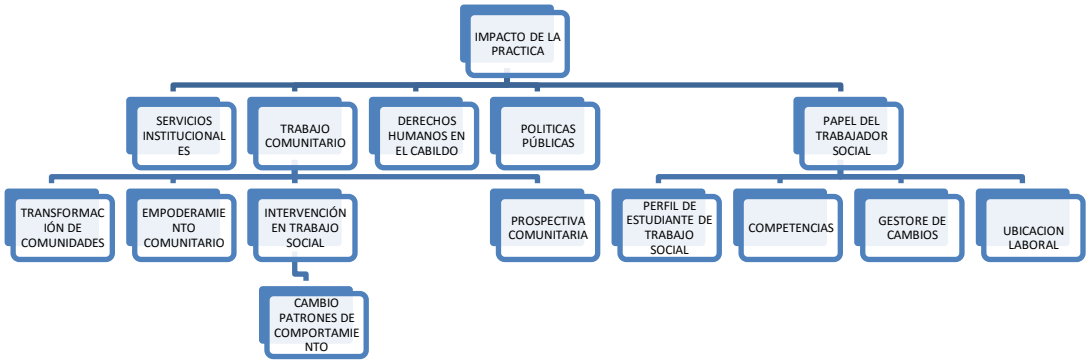


Figura 8. Mapa semántico Cierre de la Experiencia

Posteriormente, se procedió a la integración de estos mapas semánticos preliminares en un mapa integrador mentefacto en la figura 10 más adelante presentado.

5. Profundizando la experiencia

5.1.Caracterización de los actores

En primera medida para comprender mejor la articulación de los contextos y los actores participantes protagonistas de la experiencia educativa se tiene el siguiente esquema:

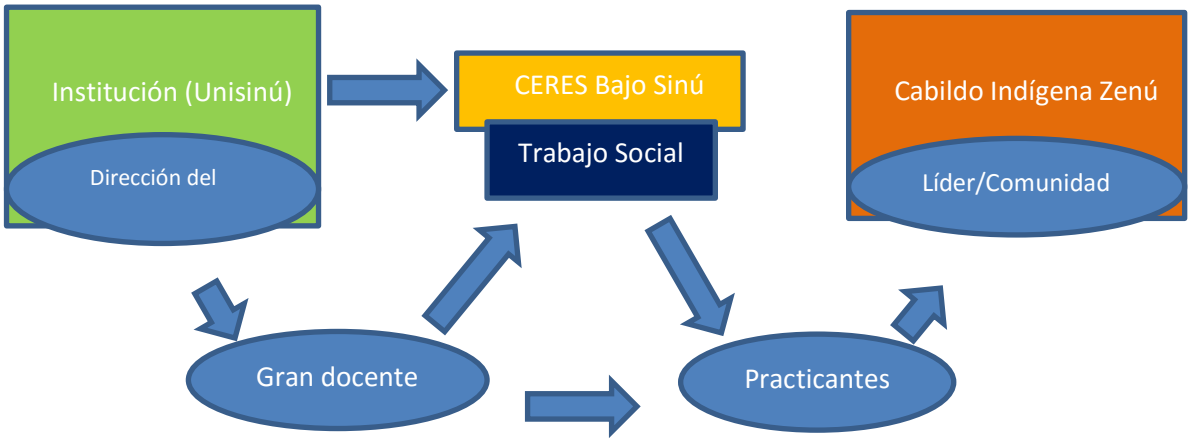


Figura 9. Mapa semántico relación de Actores e Instituciones de la práctica educativa

Como se observa en el anterior gráfico la Institución de Educación superior tiene el programa de extensión de Trabajo Social en el Ceres del Bajo Sinú, un área de influencia de varios municipios que también coexisten y hacen parte de la comunidad del Cabildo Indígena Zenú. Desde la dirección del programa de Trabajo Social se designa una docente para liderar la asignatura de prácticas en dicha extensión, considerada "Gran docente" por sus practicantes a cargo, quienes son las que actúan directamente en el trabajo comunitario mediante el diagnóstico y la intervención en la comunidad o comunidades del Cabildo con el apoyo del líder encargado.

5.2.Eje de sistematización

Se estableció un eje de sistematización de la práctica educativa dentro del proceso formativo de Trabajadores Sociales para la intervención en comunidades del Cabildo Indígena Zenú durante el período de 2013-2 hacia la transformación social y afianzamiento de sus

derechos, y de esta forma nos llevase a la comprensión de dicha práctica desde su inicio, desarrollo y culminación para identificar el éxito y las dificultades en el proceso de intervención comunitaria y comprender los aportes de la sistematización de la práctica educativa objeto de investigación. Sintetizado en las siguientes palabras:

Sistematización de la práctica educativa en el proceso de formación Trabajadores Sociales y su intervención comunitaria en el Cabildo Indígena Zenú hacia la transformación social y afianzamiento de sus derechos durante el período de 2013-2.

5.3.Descripción de la experiencia

Para ilustrar los acontecimientos acaecidos en la práctica educativa objeto de esta sistematización se realiza una línea del tiempo en la cual se agrupan las acciones, ideas, percepciones, sentimientos, emociones, representación de los actores en diversos momentos que marcan hitos importantes del transcurrir de los hechos relatados por la directora del programa de Trabajo Social, la docente de práctica, las practicantes de Trabajo Social y algunos miembros del Cabildo Zenú. Es así como se reconstruye una historia de la experiencia iniciando por los antecedentes, que nos remontan al segundo semestre del año 2012 cuando se da inicio al proceso de prácticas curriculares con el grupo de estudiantes pertenecientes al CERES Bajo Sinú ubicado en la zona del Cabildo Indígena Zenú. Luego se continúa con la concepción de la experiencia, en la cual se narran los aspectos estructurales, organizativos y normativos de las prácticas.

Posteriormente, se describe la implementación de la experiencia, etapa en la cual se desarrollaron cada una de las actividades direccionadas por la docente y la intervención propiamente dicha de las practicantes en las comunidades del cabildo. Seguidamente, se presentan las crisis de la experiencia y la resolución de las crisis, en los momentos de interacción

inicial aparecen ciertas dificultades que deben resolver. Se procede a narrar los avances de la experiencia, que contempla los aprendizajes y resultados obtenidos, en las voces de los diferentes actores. Finalmente, se hace un cierre de la experiencia que limita la parte final hasta donde se contempló la sistematización de la práctica educativa y el impacto de los alcances al finalizar la práctica comunitaria.

5.3.1. Antecedentes. En el segundo semestre del año 2012 se da inicio al proceso de prácticas curriculares con el grupo de estudiantes pertenecientes al CERES Bajo Sinú ubicado en el municipio de Tuchín. Basada en experiencias anteriores no satisfactorias con los resultados de las prácticas en dicho centro, la dirección del programa consideró importante y pertinente la asignación de una docente con mayor trayectoria en las prácticas curriculares, dadas las circunstancias de los CERES y las características específicas de las comunidades a ser intervenidas por las practicantes dentro del cabildo indígena con su área de influencia en los municipios de Tuchín, San Andrés de Sotavento, Chimá y sus alrededores. Es así que toma la decisión de escoger una de sus más experimentadas docentes de práctica y le convence explicando las razones para lograr un buen trabajo en dicha comunidad, por lo cual asigna a una docente Trabajadora Social con 25 años de experiencia docente universitaria.

> Al respecto, la Directora del programa hace los siguientes comentarios sobre la docente: Es la docente coordinadora de las prácticas de todo el programa, (…) tiene una amplia experiencia y lo maneja de manera muy excelente, además tuvimos en cuenta que en otros Ceres también manejamos las prácticas, entonces teniendo en cuenta que necesitábamos cumplir con unos objetivos planteados desde currículo de cada asignatura necesitábamos a alguien que tuviera la experiencia, que tuviera la disponibilidad y que nos permitiera alcanzar los objetivos planteados en cada asignatura; (…) igualmente ha

> sido docente de otras asignaturas que también les permitieron como un preámbulo para el reconocimiento de las estudiantes y el reconocimiento de algunas problemáticas sociales existentes en el cabildo, que de alguna manera nos permitieron construir una línea de base para poder llegar luego a las prácticas y realizar el trabajo que se debía hacer. (ESE2)

Para la docente el proceso de aceptación e interacción con los estudiantes que le correspondieron para realizar la práctica le representó facilidad por cuanto les había dado clases anteriormente, al respecto ella comenta:

> Fue bastante fácil puesto que los estudiantes venían con un proceso conmigo hace algún tiempo en otras asignaturas; entonces, ya como docente de práctica específicamente tuvimos la oportunidad de interactuar, es más, desde la asignatura de investigación que se dio en semestres anteriores fuimos perfilando más o menos que necesidades se estaban dando en la comunidad y como podíamos intervenir en ellas. (ESE1)

Al respecto la directora de programa considera:

> La docente realmente fue muy estratégica en articular los trabajos de las estudiantes y los diagnósticos que ya había identificado anteriormente desde otras asignaturas como te había comentado, a partir de allí fue que ella hizo el proceso de identificación de los campos y de las problemáticas sociales. (ESE2)

La docente es quien asume el reto planteado por la directora de programa y debe trasladarse semanalmente a realizar sus labores de acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los municipios del Bajo Sinú, ubicados en tiempo de recorrido de una hora y media aproximadamente desde la ciudad de Montería. La misma profesora es coordinadora de prácticas y tuvo continuidad en los tres cursos de práctica I, II y III.

La labor de la docente que acompaña a las practicantes consistían en visitar las instituciones, llamar telefónicamente a los responsables de supervisar a los estudiantes y verificar su asistencia en planillas, y cuando las prácticas son comunitarias, ir periódicamente a hacer algunas visitas a la comunidad, verificar las evidencias fotográficas, entre otras, eran los mecanismos de seguimiento estudiantil, así como la revisión de los informes.

> El grupo estaba conformado por 14 estudiantes de sexto semestre en el segundo periodo del año 2012 y daban inicio a su primera práctica, para ello la docente utilizó estrategias y metodologías propias de Trabajo Social que les permitieron la identificación, diagnóstico y formulación de varios proyectos de intervención desde cada uno de los sitios de prácticas dispuestos para este grupo. En este sentido la docente afirma: "seleccionamos a los estudiantes bajo dos criterios: uno la ubicación o sitio de vivienda de los estudiantes y otra la motivación que tuvieran los estudiantes frente a las diferentes instituciones y las diferentes comunidades donde se fue dando la práctica" (ESE1).

Los procesos de práctica profesional cuentan con la conjugación de diversos roles participantes de las actividades. Al preguntar a la directora de programa sobre quienes intervienen en esa práctica, ella comenta:

> Interviene el estudiante, el coordinador de la práctica que es el profesional para el caso de las instituciones, el profesional en Trabajo Social y para el caso de las comunidades los líderes comunitarios y los representantes de las organizaciones de bases, la docente y participo yo desde la parte administrativa en el seguimiento y evaluación del proceso; como va, porque a la universidad hay que rendirle unos informes, tres informes exactamente de cómo se desarrollan esas prácticas (ESE2).

En las primeras prácticas, las estudiantes desarrollaron proyectos dentro de las instituciones en temáticas como: el fortalecimiento de las familias en la convivencia y la armonía (ICBF- San Andrés de Sotavento), prevención y orientación sobre la violencia intrafamiliar (Cerros Vidales), Integración de las familias de los niños beneficiarios de los servicios del comedor Santa Teresita (Tuchín), Calidad en la prestación de los servicios de la salud (Tuchin), Apoyo Psicológico, económico y social en niños y adolescentes discapacitados; Implementación de acciones para el mejoramiento de la calidad educativa en el colegio Alcue Chocué (Tuchin); Promoción del desarrollo integral en los adultos mayores (San Andrés de Sotavento); Fortalecimiento de las escuelas de seguridad ciudadana mediante estrategias lúdicas, recreativas y psicosociales (Tuchín).

En San Andrés de Sotavento, Promoción del autocuidado como estrategia de mejoramiento de la calidad de vida de 50 familias beneficiarias del programa Más Familias en Acción en las comunidades de la zona norte rural (San Andrés de Sotavento); Implementación de acciones participativas, encaminadas al aprovechamiento de las capacidades psico-afectivas y de emprendimiento de las mujeres víctimas de la violencia intrafamiliar durante el período 2012 (San Andrés de Sotavento); Encuentro cultural de los saberes ancestrales en la Etnia Zenú, de los beneficiarios del programa adulto mayor (Tuchín). Siendo el elemento común el trabajo con comunidades indígenas de la zona de influencia.[1]

[1] Estos proyectos constituyen evidencia de la revisión documental física y digital de los archivos de la jefatura de programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, realizados durante los años 2012, 2013.

Los proyectos presentaron su continuidad para el período 2013-1 hasta llegar a alcanzar los objetivos propuestos dentro de la modalidad de prácticas institucionales. Las evidencias se encuentran en archivos físico y digital en las oficinas de la dirección de programa.

5.3.2. Concepción de la experiencia. Dentro de la concepción de la experiencia docente, se establece claramente la estructuración de las prácticas de trabajadores sociales se realiza en tres de los ocho semestres de la carrera, la cual se oferta en el departamento de Córdoba en la ciudad de Montería y en los Centros Regionales de Educación Superior-CERES- en los municipios de Tierralta, Valencia y Tuchín (Bajo Sinú). En palabras de la Directora de programa, los y las estudiantes:

> Deben cursar las prácticas porque están contenidas dentro de su plan de estudio y obligatoriamente deben desarrollar tres prácticas durante su proceso de formación que son: la práctica uno, la práctica dos y la práctica tres, que se desarrollan en sexto, séptimo y octavo semestre respectivamente. (ESE2)

Acerca de la forma como se conforman las prácticas en el programa de Trabajo Social, tanto en Montería como en la extensión del programa a los CERES, la Directora de programa informa:

> Las prácticas en Trabajo Social, están estructuradas en dos modalidades una es la práctica institucional y la otra es la práctica comunitaria; la práctica institucional se desarrolla en dos momentos; en la práctica uno, en sexto semestre y la práctica dos en séptimo semestre como lo había comentado inicialmente, estas prácticas tienen 5 créditos y 10 créditos la segunda y hay una segunda modalidad que es la comunitaria que se desarrolla en octavo semestre donde se tiene 12 créditos para la asignatura, cada una de las asignaturas de prácticas tienen unos contenidos que se deben desarrollar y unos documentos que se deben suministrar por parte de los estudiantes, donde se va midiendo

cual ha sido su impacto dentro de ese proceso y toda la planeación de esa práctica. (ESE2)

Sobre las prácticas III asociadas directamente con la presente sistematización de experiencia, la directora de programa comenta:

> En el octavo semestre el estudiante va a comunidad; […] e identificar los lideres para primero hacer un proceso con ellos de sensibilización que lo hizo la doctora Norla, para posteriormente mostrarles cual era el trabajo de intervención que se iba a realizar allí en esa comunidad, los estudiantes debieron presentar un plan de un proyecto, la presentación de un diagnóstico comunitario y la evaluación de las prácticas durante todo su proceso, como ellos están solamente cuatro meses en el campo de práctica y en la comunitaria es solamente un semestre no se les pide una sistematización de experiencia, porque realmente el período es muy corto para desarrollar un proyecto y sistematizarlo inmediatamente lo que si se hace con la práctica uno y dos porque están durante un año en la institución en el mismo proceso.[2]
>
> El programa de Trabajo Social pretende trascender en la formación del hombre desde lo puramente técnico hacia el logro de seres de gran calidad para la consecución de una sociedad más justa, principio que interpreta y aplica a través de la asignatura práctica III en la cual el estudiante se convierte en un conductor de la transformación de las

[2] Entrevista realizada a: Nurys Martínez Guerra, Trabajadora Social, Esp. Ética y Pedagogía. Jefe de programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú. Quien en su descripción describe el perfil de la docente y su trayectoria en la asesoría en los procesos de prácticas, Además, explica la estructuración de las prácticas y los objetivos de cada una de ellas.

> comunidades marginadas y débiles, en organizadas y gestoras de su propio desarrollo.[3](ESE2)

5.3.3. Implementación de la experiencia. Posteriormente, en el período 2013-2 las practicantes pasaron a la realización de las Prácticas Sociales correspondientes a su plan de estudios, por lo que la directora de programa describe las actividades que debían realizar:

> En las que debían seleccionar una comunidad específica de la zona de Influencia del CERES Bajo Sinú y trasladarse a trabajar directamente dentro de ésta con el fin de dar un aporte a la solución de sus problemas particulares. Lo anterior en coherencia con el objetivo del curso práctica III, con el cual se brinda a los estudiantes los elementos necesarios para el estudio y manejo del trabajo comunitario, utilizando para ello el reconocimiento, el análisis que les permita realizar un diagnóstico de las problemáticas sociales; a fin de implementar estrategias que conlleven a la búsqueda de alternativas de solución a los problemas detectados. (ESE2)

Sobre los actores de las prácticas, la directora del programa afirma: "los actores […] son los estudiantes, los directivos de las instituciones con sus coordinadores, la supervisora de la práctica que es la docente y los líderes comunitarios o representantes de las organizaciones de bases*"* (ESE1). Por tanto, en este relato se tienen en cuenta las voces e historias de las personas involucradas en las prácticas comunitarias dentro del cabildo, como son: el cacique menor, su líder, las estudiantes practicantes y algunos miembros de la comunidad; con respecto a la universidad, se oyen los relatos de la directora de programa y de la docente coordinadora de las prácticas.

[3] Contenido programático curso Práctica III.

Dentro de las múltiples propuestas, surgieron varios proyectos originados al interior de las mismas necesidades que planteaban los líderes del cabildo juntamente con los miembros de las comunidades y que posteriormente con el uso de las estrategias dirigidas por la docente, pudieron ser desarrollados al interior de las mismas, a saber: Prácticas Comunitarias en la Vereda Arroyo Hondo – El Cruceiro Municipio de San Andrés de Sotavento (Judith Velásquez Bravo, Erika Carpio Flórez, Petrona Donado Ciprian); proyecto Fomento de Cultura Ciudadana en los habitantes de la Comunidad de Campo Bello, Municipio de Chimá (Yuley Orozco Posada, Guiomar Pérez Fabra); proyecto Organización Participativa en los Miembros de la Comunidad de Cuesta Abajo, Municipio de San Andrés de Sotavento Córdoba (María Angélica Banda Contreras, Sara Yépez Fabra).

Proyecto Organización Comunitaria de los Habitantes de Tambor, Municipio de Chimá – Córdoba (Ana María Sibaja Duran, Gina Feris Montoya, Karina Ballesta Racero); proyecto Implementación de la Escuela de Padres para Optimizar el Cuidado Integral de los Niños y Niñas Menores de Cinco Años en la Vereda Cariñito del Municipio de Tuchin (Oliva Cogollo Quiñonez, Berena Beltrán Tarra); proyecto Organización Comunitaria, para la Adecuación de un Espacio Recreativo para los niños y niñas de la Comunidad de Tierra Altica del Municipio de Tuchin (Arlis Torres Morales, Yury Posada Machado), finalmente el proyecto Impulso a la Sana Convivencia en las Familias de los niños del Comedor Santa Teresita Del Municipio De Tuchin (Berena Beltrán Tarra).

Para aclarar la forma como se realiza el seguimiento académico al trabajo de la docente y evaluación desde la dirección del programa de Trabajo Social, la directora del programa de Trabajo Social explica lo siguiente:

El comité de prácticas… se reúne e identifica también las instituciones, los estudiantes, el perfil de los estudiantes, allí se tienen en cuenta los convenios, porque debe existir un convenio para poder desarrollar las prácticas donde no existe ese convenio se establece, sobre todo en el campo comunitario, el estudiante y la docente concertan su comunidad, se toman las decisiones de cómo va a ser todo ese proceso. El comité está estructurado por todos los docentes que trabajan en las asignaturas de prácticas en los Ceres de Tuchín, Tierralta, Valencia y en Montería, está conformado por la coordinadora de práctica, en este caso la doctora Norla Montoya cumple los dos papeles, como docente y como coordinadora de práctica, la jefatura del programa y en algunas ocasiones nos acompaña la Decana de la Facultad. Ese comité es el que define el plan general de las prácticas, es el que aprueba y el que le suministra a la oficina de proyección social de la universidad los campos de práctica y los estudiantes que van a estar asignados dentro de ese proceso. Para el caso de Tuchín, que es una extensión que tiene el programa a través de CERES en el que no contamos con las mismas posibilidades que en la sede de Montería, la docente jugó un papel importante en el proceso de identificación de las instituciones, en la asignación también de los estudiantes, porque como del cabildo indígena hacen parte los municipios de San Andrés de Sotavento, Momil, Tuchín, también tenemos estudiantes de esos municipios incluyendo Purísima y Lorica, entonces la docente también fue estratégica en ubicar a los estudiantes que vivían en determinado municipio con instituciones localizadas en la zona para facilitarles el trabajo, para ayudarles en la parte económica porque son estudiantes de bajos recursos, y también utilizando como estrategias la cercanía de las estudiantes con las comunidades, quienes eran conocidas en

> éstas y eso permitió que el trabajo fuera fácil, que fueran reconocidas y que se pudiera ingresar al interior del resguardo indígena.
>
> También existen unas funciones para todos los organismos que regulan este proceso, el coordinador de práctica que es el funcionario de la institución que orienta y apoya el trabajo de los estudiantes, preferiblemente debe ser Trabajador Social, … y cuando no lo hay, se permite alguien que sea de las ciencias sociales, psicólogo, sociólogo, un antropólogo, dependiendo de la institución, buscamos que el docente que apoye ese proceso sea de las ciencias sociales que de alguna manera tiene afinidad con nuestra profesión. (ESE2)

Desde el momento de establecer el contacto iniciando con el permiso de los líderes de la misma de permitir la implementación de un proyecto de intervención enfocado desde las prácticas sociales, se resaltó el acompañamiento de las estudiantes y la docente. Sobre esto una de las entrevistadas afirma:

> Inicialmente nos pareció muy bien acá la doctora o la docente Norla Montoya llegó primero nos conoció, luego hicimos los contactos con las diferentes instituciones que habían acá dentro del municipio de San Andrés de Sotavento y en el municipio de Tuchín teniendo en cuenta que no todas somos de aquí, somos de diferentes partes, hay de diferentes comunidades incluso de Lorica, estamos todas mezcladitas, entonces fue muy gratificante la docencia de ella porque, porque nos impartió mucha experiencia muchos conocimientos que ella había vivido a los largo de su carrera, transmitirlo con nosotras fue muy bueno porque a veces no solo es hablar de un docente sino todo lo que ha vivido

el docente y todo lo que nos ha llevado a nosotras desde la manera pedagógica hablando positivamente, entonces fue muy buena[4]. (GF1-E6)

La docente inició su labor llevando a sus practicantes a señalar por sí mismas la comunidad a intervenir, dentro de sus posibilidades, sin encasillar o ser directiva al respecto, logrando un empoderamiento permanente en cuanto a responsabilidades, cumplimiento de la tarea, expectativa del logro y de la satisfacción que genera el trabajo en las comunidades cuando se incursiona en ellas y los resultados que se obtienen.

Siempre estuvo presta para interactuar con sus estudiantes, escuchar sus dudas, apoyarles en superar los obstáculos y orientar permanentemente el desarrollo de sus actividades con la participación directa de todos los miembros de dichas comunidades.

En cuanto al desarrollo del proceso pedagógico de la asignatura de práctica con las estudiantes, cabe recalcar las estrategias utilizadas por la docente para el acercamiento, teniendo en cuenta que las poblaciones indígenas son poco permisivas en el ingreso de otras personas diferentes a su etnia o comunidad, por los valores que manejan a su interior y sus propias leyes y normas.

Del proceso pedagógico la docente explica:

Se inicia desde la práctica uno donde empezamos a mostrarle a los estudiantes, como es la relación institución – Trabajador Social – usuario, y se mira un poco y se hace un diagnóstico de la situación y empiezan los muchachos a mostrar un proyecto que se desarrolla en el semestre dos de práctica, luego en la práctica tres, se hace ya lo que es la práctica comunitaria, un proceso pedagógico que culmina en la práctica integral en donde

[4] Entrevista realizada a: Erika Cárdenas, egresada del programa de Trabajo Social año 2014 CERES Bajo Sinú.

> el muchacho no solamente adquiere todas las competencias del saber sino también del ser que son bastante importantes en el desarrollo del profesional. (ESE1)

Así mismo, las estudiantes practicantes manifestaban que la profesora presentaba una forma pedagógica muy cercana a ellas, basada en su propia experiencia y de seguimiento. Una de ellas afirma:

> De la forma pedagógica, de cómo dar las clases, cómo llegar a nosotras las estudiantes, de cómo enseñar, la menara de enseñar es muy específica al momento de hablar ella, nosotras todas entendíamos, nos aclaraba dudas si le preguntábamos ella estaba allí al momento de realizar las prácticas ella se trasladaba a las comunidades, cosas que de pronto en otras universidades no se ve, se trasladaba hablaba con los integrantes de cada una de las comunidades, con los líderes comunitarios, que si como íbamos, que si había alguna falencia, como se podía de alguna forma solucionar, básicamente de eso se trató la experticia con la docente Norla Montoya[5]. (GF1-E4)

Para realizar su labor de intervención, las practicantes se acercaron directamente a las comunidades para detectar las necesidades sentidas de las mismas y elaborar su plan de trabajo y proyecto. Al respecto, algunas percepciones de las practicantes se reflejan de la siguiente manera:

> La tercera práctica que fue la comunitaria la hice en, la desarrolle con una compañera Arlis Torres en la comunidad de Tierraltica, bueno lo principal que hicimos fue organizar primeramente a la comunidad, llegarle, decirle lo que de pronto queríamos hacer y también hacer el diagnostico, mirando que necesidades habían primordiales en la

[5] Entrevista realizada a: Yury Posada. Estudiante de Trabajo social quien ha sido denominada entrevistada E 1

comunidad, y con la colaboración de ellos, gracias a Dios fue una comunidad que nos colaboró mucho, mucho y estuvieron siempre activas, siempre activas ayudándonos, ayudándonos, lo que realizamos allá, fue un parque recreativo para los niños porque sinceramente los niños no tenían donde jugar ni donde divertirse, y fue lo que hicimos con la ayuda toda de la comunidad miramos que recursos habían en el medio que nos podían servir y utilizar para hacer ese parque y así activamente todos colaboraron, salimos y les dejamos hechos el parquecito a los niños. (GF1-E1)

Nosotras allí fue donde entramos a las familias no a cambiar radicalmente el punto de vista de ellos, sino pues a que cambiemos de poquito a poquito la manera de pensar que todo en la vida de pronto es el subsidio que reciben, sino, pues que se vea que las familias necesitan apoyo, más que el dinero necesitan un acompañamiento, una guía, y nosotros durante ese proceso estuvimos acompañándola a las diferentes familias en eventos que realizamos, talleres que dictamos, acompañamiento, tuvimos allí una experiencia muy bonita porque nos dimos a conocer nos enamoramos más de nuestra carrera ese fue el primer paso para llegar como quien dice a la realidad, a la realidad de las personas, de qué veces las cosas aparentan ser, estar bien pero no. (GF1-E4)

Las anteriores apreciaciones se refieren a la forma como se perciben las practicantes dentro de su rol como trabajadores sociales y la trascendencia de sus acciones de intervención en los grupos de la sociedad y las transformaciones que se derivan de estas en la vida de las personas y familias atendidas. Cuando se refieren a las prácticas comunitarias afirmaron:

Luego cuando pasamos a las prácticas comunitarias, todavía mucho más porque nos mezclamos mucho más con las persona con las familias, con las realidades de ellas, y como decían mis compañeras porque nosotras trabajamos las tres juntas, nosotras no

podemos llegar a una comunidad decir vamos a trabajar sobre tal problemática, lo importante es mirar la problemática que ellos realmente están viviendo, porque uno ve muchas cosas y a veces uno dice, me gustaría trabajar en tantas problemáticas que las comunidades tienen, pero no, vamos a enfocarnos en la esencial de ellos y trabajar y la verdad es que ha sido una experiencia muy significativa para nuestras vidas, para mi vida para mi profesión porque me ha servido muchísimo.(GF1-E4)

El proceso de práctica fue un proceso muy importante para cada una de nosotros, no solo digamos para la vida profesional, la vida estudiantil sino para la vida personal porque, porque allí empezamos nosotras como a evolucionar del modo social y de allí en adelante a desenvolvernos nosotras también con lo que tienen que ver con el programa de Trabajo Social, entonces muy importante, muy significativo, ya en el proceso cuando iniciamos, empezamos con práctica I que era institucional, mi persona, o sea yo estuve haciendo las prácticas en la Comisaria de Familia, aprendí mucho, muchas cosas, nos dieron. (GF1-E6)

Para la segunda práctica fue institucional grupal, ya teníamos un proyecto, teníamos una población directa si, una población directa a la cual nosotros podíamos recurrir con ese proyecto. Para la práctica comunitaria ya si fue con una comunidad fue con la compañera Sara Yepes, también de San Andrés de Sotavento, la comunidad es de allá del mismo municipio se llama Cuesta Abajo, fue muy importante, la hicimos, se llamaba la práctica como organizar la manera participativa que ellos tenían dentro de la comunidad porque, porque era una comunidad por decirlo distanciada allá funcionamos con cabildos indígenas, allá articulamos con cada comunidades, entonces al finalizar la práctica concluimos y evaluamos que fue muy buena, muy significativa la práctica, porque

logramos en si crear un impacto, el impacto fue ese lograr la organización entera de la comunidad, para trabajar en sí. (GF1-E6)

Fuente: revisión documental

5.3.4. Crisis de la experiencia. Dentro de toda experiencia suelen presentarse situaciones que pueden ser vivenciadas como negativas o consideradas como obstáculos, y de las cuales existe la necesidad de asumirlas, enfrentarlas o buscarle alguna solución. Señalando algunas dificultades de la experiencia educativa, estas se encontraron en el contacto inicial de las practicantes con los miembros de las comunidades intervenidas, al respecto la docente comenta:

> Dificultades como tal no se presentaron, tal vez un poco de recelo en cuanto al poder, porque estos caciques están acostumbrados que se les vea como la figura principal de la comunidad y en un momento determinado que llegara la universidad a mostrarles y a guiarles de pronto el trabajo, ellos en un primer momento estaban como reacios con nosotros. Pero se contó con un elemento fundamental que fue el que las estudiantes fueran integrantes de la comunidad y eso también ayudó mucho que ellos quitaron esa resistencia. (ESE1).

Otro aspecto que representó enfrentar la dificultad fue el hecho que las practicantes pertenecían al cabildo. Al respecto uno de los líderes, Luis Peñata, cacique menor de Cuesta Baja, afirmó:

> Tuve la percepción de que en algunos casos me pareció que no eran las personas indicadas porque se dan los casos de que dicen algunos por allí, algunos eslogan que dicen "nadie es profeta en su propia tierra" y por lo general en las comunidades indígenas y campesinas siempre le prestan atención al forastero, al foráneo, a un cachaco a un paisa, entonces yo lo vi como que no podía ser, lo vi como algo negativo parece que no me va a resultar porque son de aquí mismo que es la misma gente (GF2-E11).

En el siguiente pensamiento del Cacique Menor se aprecian otro tipo de dificultades pertenecientes a la comunidad étnica como tal y sus hábitos adquiridos de trabajo grupal frente a organismos gubernamentales y no gubernamentales*:*

> Hubo algunas dificultades como la impuntualidad de algunos miembros de la comunidad. Las niñas fueron puntuales, algunos miembros de la comunidad hubieron algunos que bajaron la guardia, porque ellos esperaban, muchos confunden, o sea los proyectos, piensan que un proyecto es solo llevar especies a una comunidad, llevar incentivos económicos, o incentivos comestibles, se confundieron de pronto algunos y pensaron que las niñas iban a traer plata, comida, mercas, no sé, o utensilios. Tocó de nuevo retomar y con el conocimiento de ellas aclararles que el proyecto era de tipo social, que era más valioso ese proyecto de tipo social que un proyecto económico, porque la plata hoy la tienes y mañana no, pero lo que aprendíamos del proyecto social con las niñas iba a ser para toda la vida y que se iba a impactar en nuestra comunidad.

De esta manera superamos esas dificultades, cierto, algunos comenzaron como que a retirarse y tuvimos de nuevo llamarlos y con el conocimiento de las niñas, aclararles que era un proyecto de tipo social que allí no íbamos a esperar plata sino conocimientos e impacto social y ambiental. (GF2-E11)

Fuente: reunión con miembros de comunidad Cuesta Abajo-Cabildo Zenú.

5.3.5. Resolución de la crisis. Tener presente el liderazgo dentro de los ambientes comunitarios fue uno de los elementos importantes a la hora de ganar confianza y aceptación por parte de las comunidades indígenas, de lo cual la docente comparte*:* "los líderes tienen hacia uno -después que uno entra a trabajar con ellos- cierto respeto y compromiso, si ellos tenían una reunión con uno, cumplían a cabalidad, no tuvimos dificultad en cuanto la aceptación y en cuanto al trabajo en conjunto"[6] (ESE1).

El aporte de los líderes en las estrategias de motivación y de participación de toda la comunidad para que se alcanzaran los logros propuestos en los proyectos de intervención realizados por las estudiantes. Esta confianza en las comunidades intervenidas era lograda gracias al acompañamiento de los líderes y caciques a cada casa de las familias del cabildo en

[6] Entrevista realizada a: Norla Montoya Buelvas, Trabajadora Social, esp. Ética y pedagógica, Coordinadora y docente de prácticas de la Universidad del Sinú.

veredas y zonas apartadas con difícil acceso, caminando jornadas cuando no era viable el uso de mototaxis, y era una forma de evitar que se les fuera a percibir a las estudiantes como emisarias políticas, y por lo tanto, fue una necesaria etapa que debían vivir las practicantes.

Fuente: proyecto ambiental con miembros de la comunidad

Generar ambientes de confianza era uno de los retos más importantes para la docente de prácticas, y logró involucrar estos líderes a los procesos de seguimiento y evaluación de las intervenciones realizadas por las estudiantes. Su método principal consistió en transmitir más que teorías, compartir su experiencia de intervención en comunidades a partir del reconocimiento de sí mismo, de la propia valoración personal, llevando a sus estudiantes a que se sintieran ya profesionales, con sentido de autonomía para tomar decisiones, con seguridad interior, y mediante una interacción dialéctica, supo llevarlas al descubrimiento de aplicar el conocimiento adquirido en su recorrido académico a las vivencias de las realidades vividas en cada comunidad.

5.3.6. Avances de la experiencia. Por ello es importante anotar el pensamiento de la docente de práctica:

> Para mí muy muy importante entender que no solamente estaba trabajando con una comunidad que merecía un respeto y un respaldo, sino también con un grupo de estudiantes que hacían parte de ella y que lo principal hacían parte de nuestra comunidad educativa, y eso fue para mí, realmente relevante. (ESE1)

Las estudiantes en práctica o practicantes hacen parte del Cabildo Zenú, algunas pertenecen al municipio de Tuchin, otras a San Andrés de Sotavento, fueron conocedoras de la realidad del interior del cabildo y de la región, teniendo su residencia en la zona y en esos momentos que realizaban la práctica comunitaria se encontraban en el último semestre de su carrera como trabajadoras sociales; así mismo, fueron identificadas por el líder y las comunidades como personas responsables, puntuales, líderes, que les guiaban, les enseñaron muchas cosas, algunas parte de su proceso de intervención y otras de sus conocimientos personales. La directora del programa informó al grupo investigador que las estudiantes en práctica tenían un buen rendimiento académico en sus estudios del pregrado, y también en sus resultados de las pruebas Saber Pro o pruebas de Estado.

Algunas actitudes y características de su forma de ser o de actuar fueron evidenciadas por el grupo investigador en la realización del grupo focal con un grupo de ellas, como se registró en la guía de observación, en cuanto a sus actitudes: colaboradoras, atentas, dispuestas y receptivas a las preguntas; en sus emociones: Alegría, seriedad, satisfacción, seguridad. Se evidenció una expresión verbal fluida, buen vocabulario, buena postura, comodidad, desenvolvimiento. Mostraron profesionalismo, dominio de su profesión.

Otro de los aprendizajes complementarios de algunas practicantes fue el hecho de compartir su conocimiento en las labores propias de la etnia Zenú en el área de la artesanía, conocimiento adquirido al ser parte del mismo cabildo, como lo explica una mujer miembro de la comunidad Cuesta Abajo:

> También nos enseñó a hacer hamaca que eso es otra cosa que nosotras no sabíamos, yo tenía ese anhelo de aprender y gracias a Dios tuvimos la última oportunidad porque nosotros no estábamos cuando ellos se reunían, las otras que se reunían no aprendieron,

yo fui la que me quedé con la hamaca y aprendí y le doy gracias a Dios por ese talento que nos dejó a nosotros.[7](GF2-E13)

El seguimiento fue fundamental, lo que sus estudiantes identificaban como acompañamiento, sea en visitas a las comunidades sin importar dificultades de acceso, o con llamadas y algunas reuniones con los líderes del cabildo indígena.

Una de los miembros de la comunidad indígena de Cuesta Abajo, explica acerca del trabajo de las practicantes en su zona: "fue excelente, porque muchas cosas [que] no sabíamos aprendimos con ellas, hicimos cosas que fueron increíbles en el lago, que nunca se habían hecho, se vio hermoso … ojalá algún día vuelvan a apoyarnos para nosotros seguir adelante con ellas"[8](GF2-E11).

La anterior apreciación del miembro de la comunidad del Cabildo Zenú hace referencia al proyecto "Promoción de la organización participativa en la Comunidad de Cuesta Abajo, municipio de San Andrés de Sotavento", el cual participó en un concurso institucional en el año 2014 con otros proyectos de ocho carreras, siendo escogido como el proyecto ganador del primer puesto en la reciente entrega de los tradicionales premios Juan Manuel Méndez Bechara, actividad que se desarrolla desde hace 11 años en nuestra Institución y que busca exaltar las mejores prácticas sociales universitarias realizadas por estudiantes de los diferentes programas de la Universidad del Sinú–Elías Bechara Zainúm. [9]

[7] Entrevista realizada a: Ledys Medina, miembro de la comunidad Cuesta abajo del Municipio de San Andrés de Sotavento, en esta comunidad se desarrolló el proyecto denominado Organización Participativa en los Miembros de la Comunidad de Cuesta Abajo, Municipio de San Andrés de Sotavento Córdoba

[8] Entrevista realizada a: Greis Peñate, miembro de la comunidad Cuesta abajo del Municipio de San Andrés de Sotavento, Cuesta Abajo, en Esta comunidad se desarrolló el proyecto denominado Organización Participativa En Los Miembros De La Comunidad De Cuesta Abajo, Municipio De San Andrés De Sotavento Córdoba.

[9] Boletín Prensa & Comunicaciones Unisinú. 2014.

Este proyecto fue categorizado por los miembros del jurado como novedoso, que apunta al trabajo comunitario hacia una auto sostenibilidad y fue desarrollado por estudiantes del programa de Trabajo Social, específicamente del CERES en el Bajo Sinú. El jurado calificador encargado de seleccionar a los ganadores en esta oportunidad estuvo conformado por el doctor Rafael Stand Niño, presidente del Centro Internacional de Responsabilidad Social y Sostenibilidad; el doctor Eduar Vargas, director de proyectos de la Fundación Surtigas y la rectora de Unisinú, Montería, doctora Adriana Suárez de Lacouture.

Esta experiencia se considera significativa por cuanto ha representado beneficios para la comunidad, y para la transformación social de la misma. En palabras del cacique Luis Peñata:

> Con ellas aprendimos que el Trabajo Social es indispensable en la realización de cualquier actividad que se realice, en una comunidad para el desarrollo social de la misma; de qué manera, organización, participación, metodología, porque fue metodológico, conocimientos adquiridos con ellas y la recopilación de datos de otras experiencias vividas.[10](GF2-E11)

El beneficio del trabajo desarrollado por las practicantes en las comunidades del Cabildo Zenú tuvo una acogida en los líderes y las comunidades.

> Me queda como aprendizaje de que siempre necesitamos el apoyo, necesitamos el respaldo de personas capacitadas en determinadas áreas del desarrollo comunitario, en este caso Trabajo Social, no son solo trabajadoras sociales son madres, son trabajadoras sociales, son médicos, son agrónomos, porque desempeñaron el papel de ingenieras agrónomas, son ambientalistas porque cuidaron muy bien el ambiente (…) pues no serían

[10] Entrevista realizada a Luis Péñate, capital de la comunidad Cuesta Abajo del resguardo indígena Zenú quien participo como apoyo en el proceso de las prácticas al igual que en el proceso de evaluación de las estudiantes.

trabajadores sociales serían trabajadoras universales, las consideraría yo porque tienen un conocimientos en todas las demás áreas de desarrollo social.[11](GF2-E11)

Fuente: proyecto fortalecimiento organización comunitaria en Arroyo Hondo-Cabildo Zenú

Dentro de los aprendizajes logrados, fue importante contar con las guías y orientaciones recibidas de los tutores para ir delimitando el eje a sistematizar dentro de ese acervo de información a la cual tuvimos acceso e ir centrando y clasificando la información a trabajar, al descubrimiento de cual era realmente lo significativo para la selección de dicha experiencia, al acercamiento a la realidad través de las entrevistas y charlas con los protagonistas docentes de prácticas, y demás documentos institucionales. Las siguientes son palabras del cacique menor:

> A simple vista con el cambio que tenía el lago, la fuente hídrica y con el cambio en los hogares de cada quien, porque también hubo ese cambio, las niñas también trajeron semillas para sus casas y también hicieron las huertas caseras con sus semillas de la que dio Umata y con la metodología del proyecto, para mejorar la calidad de vida y la alimentación de cada uno, y toco así retomar de nuevo, reunirles y aclararles que el proyecto era de carácter social que no era de carácter económico, que no era productivo más sin embargo hubo producción. Porque se hicieron como les dije algunos cultivos de

[11]ibidem.

maíz, frijol, arroz y hortalizas y algunos frutales que quedaron allá plantados que allí van a estar para nosotros. (GF2-E11)

5.3.7. Culminación de la experiencia. Mientras se tuvo contacto con las practicantes entrevistadas, se constató que todas se encuentran trabajando en la zona correspondiente a su cabildo indígena, en instituciones y organizaciones de la comunidad, contribuyendo significativamente a la transformación social de sus pueblos.

En este sentido se expresa la docente, cuando afirma:

Como práctica pedagógica me encantó, la práctica comunitaria que también tuvo muchísimo impacto en la comunidad, pero, desde la ayuda a la población como tal no hay que desconocer que la institucional juega un papel muy importante, porque desde la policía comunitaria, por ejemplo, desde la Comisaria de Familia de Tuchin, del ICBF de San Andrés de Sotavento, Familias en Acción también de San Andrés de Sotavento, la Secretaria de Salud también de Tuchin, pudimos establecer un tipo de relación directa con la gente y yo creo que los jefes de los cabildos saben mucho, de trabajo comunitario, pero los usuarios que acuden a las instituciones saben muy poco de la ruta de atención, entonces el papel de los estudiantes en esas instituciones me parece que fue fundamental y muy productivo, […] a nivel personal la práctica comunitaria, a nivel de ayuda a la comunidad me quedo con la práctica institucional.(ESE1)

La directora del programa comparte sus apreciaciones sobre los aportes de las prácticas de Trabajo Social al Cabildo Zenú:

Realmente los aportes son muchos, porque a partir de las intervenciones de los estudiantes pudimos atender a partir de la intervención muchas de las problemáticas sociales que se presentan en el cabildo indígena, como el trabajo con niños, el trabajo del

medio ambiente, el trabajo con familias, el trabajo con salud, el trabajo con justicia relacionados con deberes y derechos humanos, (…) desde el punto de vista de la práctica institucional los estudiantes le enseñaron a los usuarios y beneficiarios de las instituciones donde ellas estaban a como reclamar sus derechos y cuales eran también sus deberes frente algunas políticas públicas que existen para las poblaciones vulnerables, entonces ellos hicieron mucho énfasis en capacitar a las comunidades y a la población en general sobre los servicios y las funciones que tienen esas instituciones y como ellos deben acceder, cual es la ruta acceso para la atención en los diferentes casos que se manejaron o en los diferentes proyectos que se manejaron (…)

Para el caso de las prácticas comunitarias el impacto es el empoderamiento de la comunidad de ser ellos mismos gestores de su propio cambio, de dejar capacidades instaladas en la comunidad que una vez el estudiante terminó su proceso de práctica el proceso no quedó allí, sino que eso siguió adelante, las preparaciones y formación que hicieron las estudiantes, no quedaron estancados, sino que la comunidad se apropió de todo ese proceso y dieron continuidad, y generando de cambios en las conductas: en el manejo de los espacios, en lo relacionado a la convivencia, que fueron un trabajo que hicieron ellas pero que ya en la comunidad quedo un reconocimiento y una disposición a seguir trabajando en eso, entonces ya ellos no se van a seguir comportando como lo hacían antes porque ya quedó un aprendizaje y ese también se va a transmitir a su familia porque ellos no trabajaron únicamente con la persona, también trabajaron con los niños, con las mujeres, con la tercera dad edad y ese cambio se va a ver reflejado en la familia y consideramos que también se van a ver modificados algunos patrones de

comportamientos dentro de la familia de manera positiva a través de la implementación de estos proyectos. (ESE2)

Las actividades académicas de la docente durante el período 2013-2 se desarrollaron mediante 10 talleres dirigidos a estudiantes a partir de los contenidos programáticos de la asignatura que guiaron los procesos de intervención comunitaria de las trabajadoras sociales en formación, 15 asesorías relacionadas con las situaciones de cada contexto con el fin de orientar el trabajo de las estudiantes, 4 socializaciones de experiencias como espacios con los estudiantes para compartir las prácticas y experiencias de la labor que están realizando en diversos ámbitos, 3 evaluaciones directas de la docente hacia los practicantes, y 3 co-evaluaciones con la participación de los coordinadores de los campos de práctica de las comunidades, 24 visitas a las comunidades. Así mismo, la docente organizó un foro prácticas para la socialización de los proyectos y productos desarrollados, ejecutados e implementados en las diversas comunidades intervenidas en el cabildo indígena.

La población atendida por las practicantes fueron 50 familias de la comunidad de Arroyo Hondo (San Andrés de Sotavento), que generaron aumento en los índices de participación y gestión o desarrollo de la comunicad, participación de género, del incremento en seguridad alimentaria y cuidado del medio ambiente. En la comunidad Cuesta Abajo (San Andrés de Sotavento) 52 familias atendidas logrando procesos de organización comunitaria a través de la autogestión y participación hacia el mejoramiento del espacio público, y del medio ambiente. Así mismo, 30 familias en la vereda Campobello (Chimá) lográndose cuidado de los espacios públicos y mejores relaciones en la comunidad, con un impacto de mejor convivencia ciudadana con respeto a los derechos humanos. 55 familias en la vereda Tambor (Chimá), obtuvieron logros

de participación, organización y autogestión comunitaria, que generaron entornos más saludables.

En la Parroquia Inmaculada Concepción de Tuchín atendieron 50 niños y sus familias, con logros en padres de familia que practican la convivencia familiar y comunitaria y un impacto de relaciones interpersonales más empáticas. En la comunidad Tierraltica (Tuchin), 25 familias con logros de organización y autogestión comunitaria, que generaron mejoramiento del medio ambiente y de los espacios públicos. 60 familias de la comunidad de la vereda Cariñito (Tuchín) en los cuales se alcanzaron logros como la creación de la escuela de padres, mejoramiento de las condiciones físicas de la comunidad, y el impacto de ese proyecto fueron mejores relaciones familiares, mayor cuidado y atención de los niños.

Las estudiantes además de los informes hicieron una sistematización de sus prácticas como parte de las exigencias contempladas en éstas, sin embargo, en la revisión de las mismas, se observó que no son trabajos tan rigurosos de investigación, sino tienen menos requisitos dado el poco tiempo de su elaboración que corresponde a un período exclusivamente para ello.

5.4.Relato pedagógico: Construcción del saber Pedagógico de la experiencia

El siguiente relato pedagógico pretende describir densamente una práctica educativa que tiene lugar en el contexto del cabildo indígena, en el cual las personas que lo habitan se constituyen en actores principales y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores como la directora de programa de Trabajo Social y la docente de práctica dan cuenta de ellos. El grupo investigador espera que esta lectura sea lo suficientemente dinámica para que el lector conozca las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en la combinación de situaciones de prácticas del Trabajador Social en proceso de formación, institucional y

comunitarias, contextualizadas, es decir ubicadas geográfica e históricamente. Por ello se determinó el siguiente eje de sistematización que articula la coherencia de nuestra narración de los acontecimientos y los significados dados para comprender dicha experiencia educativa.

Se constituyeron unas categorías emergentes e iniciales, como son: la *práctica en la formación del Trabajador Social* con un perfil comunitario que se lleva a cabo en una extensión del programa a zonas alejadas del centro educativo como es, el CERES bajo Sinú; y la *práctica contextualizada,* por su riqueza en el contenido de los propósitos formativos del Trabajador Social, con miembros del resguardo indígena, que implica establecer nuevos parámetros para la planeación y desarrollo de la práctica comunitaria, cuyos resultados fueron positivos tanto para las practicantes intervinientes como para los miembros del cabildo.

En un inicio se consideró que un eje integrador partía del deseo de sistematizar la práctica realizada en el cabildo indígena Zenú, y posteriormente delimitarla a la práctica comunitaria, quedando el interés genuino de sistematizar la práctica docente desarrollada por Norla Montoya, Trabajadora Social con 25 años de experiencia como profesora de prácticas universitarias en la Universidad del Sinú y que fue designada por la Directora del programa para dicha labor en el CERES, donde se oferta como extensión su programa de Trabajo Social; Sin embargo, se resalta que la formación del Trabajador Social ha sido uno de los elementos que ha permanecido en el transcurrir del proceso de sistematización y fueron surgiendo otras categorías que daban cuenta de manera emergente aspectos adicionales que convergieron en el resultado de un proceso de impacto para las comunidades intervenidas en la zona de influencia del CERES.

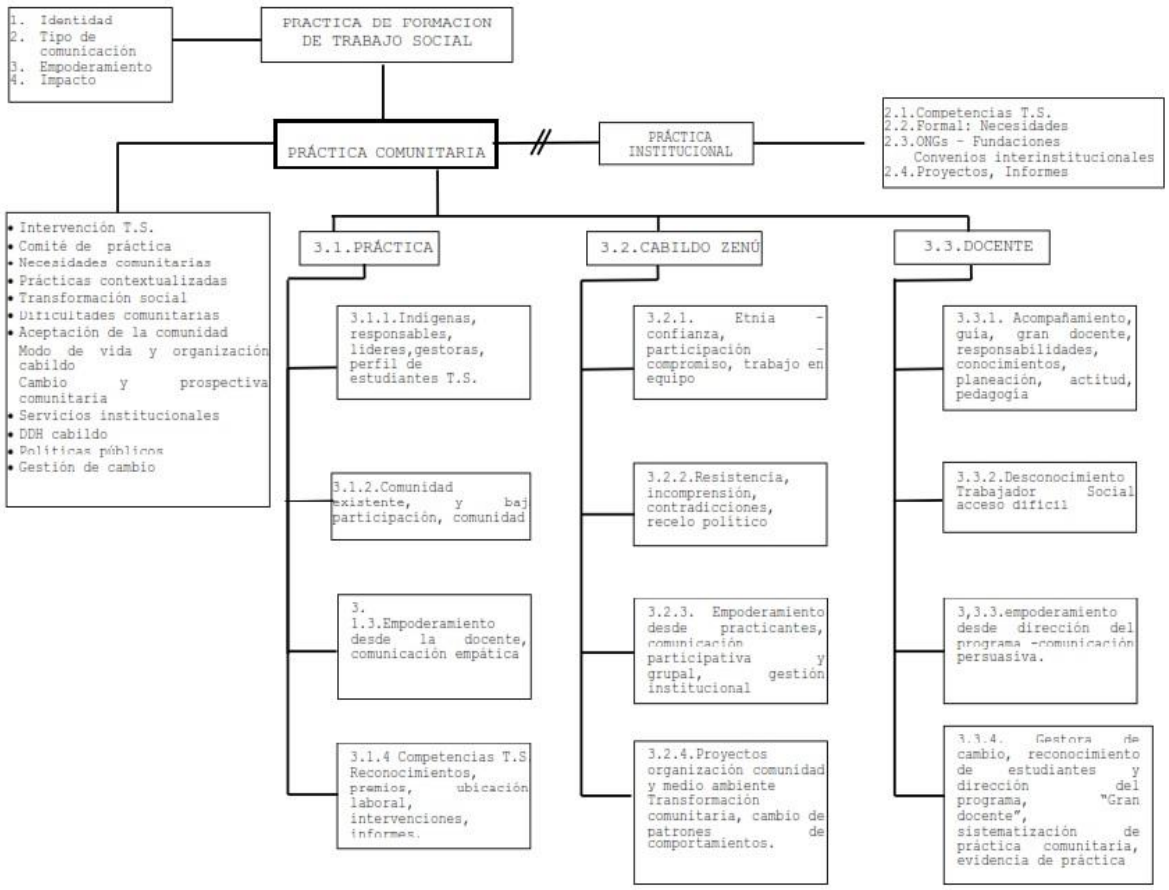


Figura 10. Mentefacto integrador de la experiencia educativa**.** Elaboración propia

Para construir un sentido a las experiencias contextualizadas en la línea del tiempo presentada anteriormente, se elabora este relato en el cual se entretejen categorías emergentes que dan sentido y permiten interpretar a la luz de la realidad de la experiencia vivida por practicantes y su docente, para construir un saber pedagógico que amplíe la visión formadora del Trabajador Social en su intervención práctica, con sentido ético y con respeto a los derechos humanos en comunidades étnicas. Es así como se pueden reconstruir los acontecimientos y comprensiones de las formas de pensar y actuar de comunidades indígenas, sus vulnerabilidades

y la apertura a la intervención profesional con miras a la transformación social de su ethos; y de esta forma nos llevase a la comprensión de dicha práctica desde su inicio, desarrollo y culminación para identificar el éxito y las dificultades en el proceso de intervención comunitaria y comprender los aportes de la sistematización de la práctica educativa.

Para dar cumplimiento al plan de estudios de formación de Trabajadores Sociales en la extensión del programa en el CERES Bajo Sinú, ubicado en el municipio de Tuchin- Córdoba y atendiendo al contexto del cabildo de la etnia Zenú, se vio la necesidad de buscar una docente que correspondiera al reto de empoderamiento para la coordinar y asesorar a las estudiantes de manera apropiada y responsables.

Para construir un sentido a las experiencias contextualizadas en la línea del tiempo se elabora este relato en el cual se entretejen categorías emergentes que dan sentido y permiten interpretar a la luz de la realidad de la experiencia vivida por practicantes y su docente, un saber pedagógico que amplíe la visión formadora del Trabajador Social en su intervención práctica con sentido ético y con respeto a los derechos humanos en comunidades étnicas.

La práctica comunitaria es un pilar fundamental en la formación del Trabajador Social, como un tipo de práctica curricular requiere del aval del comité de prácticas y de la existencia de convenios interinstitucionales o con grupos sociales como campos de acción, le otorga identidad al practicante y se fundamenta en una comunicación clara y directa que facilite el empoderamiento para la intervención, de la cual se obtienen logros e impacto en comunidades. La práctica institucional, se diferencia de la comunitaria porque se desarrolla en instituciones públicas y privadas, las competencias que consolida son específicas al contexto en la cual se desarrolla, parte de las necesidades de las poblaciones o de los usuarios intervenidos en las

instituciones, y culmina con la realización de proyectos específicos para dar respuestas a problemáticas presentadas.

En la práctica comunitaria se realiza la intervención del Trabajador Social partiendo de las necesidades comunitarias, por lo cual se identifican como "prácticas contextualizadas" centradas en el modo de vida y la organización del cabildo, con el fin de propiciar un cambio y una prospectiva futura hacia la transformación social.

Dentro del proceso de intervención se presentaron inicialmente, algunas dificultades comunicacionales con la población intervenida en las distintas comunidades, que fueron superadas con la comunicación persuasiva, empática y participativa que llevó a la aceptación de los miembros dentro de la comunidad, la cual fue potenciada desde la supervisión de la docente y la capacidad de gestión de las practicantes, generada desde la práctica institucional a partir de la utilización de los servicios institucionales a favor de las comunidades, sin desconocer las políticas públicas y con la prevalencia de los derechos humanos de la etnia en la gestión de cambio.

En la práctica comunitaria participan diferentes actores: las practicantes, la docente y las comunidades del cabildo. Resaltando el sentido de identidad de las practicantes que son las estudiantes de VIII semestre, se encontraron características sobresalientes afines al perfil del Trabajador Social como el liderazgo, la gestión y la responsabilidad.

El sentido de identidad, uno de los valores institucionales que señala que el profesional perfilado es un ser que se reconoce como parte de un contexto social cultural de su zona de influencia, de un grupo social, de su universidad y de su profesión. La identidad fue uno de los aspectos rescatados de los procesos de prácticas que conllevó un reconocimiento especial por los miembros del cabildo y de la institución, valorada por la docente de práctica y la directora del

programa por el mismo hecho que las practicantes pertenecían al grupo étnico. La identidad es un valor que se resalta en la dinámica interaccional de los actores de la experiencia marcado por un sentido de valoración del otro y reconocimiento de la diferencia en la forma de ser, actuar, sentir, afrontar y decidir.

La identidad de la docente está basada en su experiencia en el ámbito de las práctica, así mismo en su forma de ser, comprometida con el reto que le planteó la directora de programa, se le valora y destaca la forma respetuosa de hacer el acompañamiento, teniendo presente el contexto y las circunstancias de sus practicantes, considerada por ellas como una guía con pautas sencillas y claras en los procedimientos y actividades a realizar, al punto de valorarla como una "gran docente" con responsabilidades y conocimientos de la planeación y pedagogía, con buena actitud, asesora, y orientadora que posibilitó una transferencia de su experticia, la cual fue trasladada a las estudiantes en la orientación permanente y correctora del accionar de ellas en el abordaje y la intervención en las comunidades indígenas.

En cuanto a la identidad observada en el cabildo indígena, se destaca el ethos de la etnia, con el acompañamiento de su líder, persona muy sociable, comprometida con su comunidad, es un profesional que está realizando una especialización y durante las prácticas comunitarias fue un factor preponderante que contribuyó a que se desplegara en el grupo de miembros del cabildo, la confianza, la participación, el compromiso y el trabajo en equipo para la organización comunitaria.

En la identidad del cacique y los indígenas, resaltan el cuidado de su pueblo, la actitud abierta a favorecer el empoderamiento social en este, desde la motivación familia a familia juntamente con las practicantes para lograr el bien común, previniendo que se violara algún derecho de su etnia y actuando proactivamente. Se pudo evidenciar que esta comunidad ancestral se encuentra

frente a un momento histórico actual, y también abierta al cambio, no se cierra a la tecnología, y son receptivos a la transformación social derivada un trabajo grupal participativo.

Otro elemento importante en el proceso desarrollado de las prácticas comunitarias, fue la comunicación entre los actores sociales participantes de la experiencia educativa. Esta se refiere al proceso de intercambio, interacciones y relaciones sociales establecidas entre docente-practicantes, la cual fue *persuasiva* en la medida en que la docente motivó a sus estudiantes a empoderarse de su rol de practicantes y la forma como abordar las diferentes problemáticas sociales.

También fue relevante la forma *comunicacional empática*, presentada en la interacción entre las practicantes y las comunidades indígenas, hecho evidenciado por la comprensión de sus problemáticas, la aceptación incondicional de su cultura, con una posición cercana y asequible para centrarlos, ubicarlos y que asumieran un empoderamiento tanto a nivel individual, como grupo social, con una actitud proactiva en la búsqueda de alternativas y la autogestión de sus carencias sociales y organizativas.

Por otro lado, dentro del cabildo fue evidente la *comunicación grupal* con una participación activa de los integrantes basada en el respeto, la unión, la armonía, aceptación de líderes, y de las orientaciones de las practicantes hacia su propio empoderamiento como comunidad gestora de su cambio.[12] De ahí que una comisión de identidad cultural del pueblo Zenú señala: "La manera de tratar entre las personas era muy respetuosa, la palabra empeñada era una de los compromisos a cumplir, el compadrazgo era el segundo respeto para los hijos después de sus padres" (Benedetty et al, 2012).

[12] Situaciones que cuadran armoniosamente con los dichos de este pueblo: "*más vale indio decente que blanco repelente*", "*la boca hablando y las manos trabajando*", correspondientes a algunos de los refranes populares de este grupo étnico y que su significado está asociado a las costumbres y a su manera de pensar.

Para estos indígenas, la palabra tiene una importancia y significado de cumplir con lo pactado verbalmente entre ellos como comunidad, y por ende su comunicación se basa en el respeto, acatando los compromisos estipulados por las practicantes, se observó esto en la puntualidad, en las reuniones y las actividades planeadas en la ejecución de proyectos.

Igualmente, con la intervención de las practicantes se alcanzaron reconocimientos por parte de la comunidad, la docente, la directora de programa y el premio a mejor proyecto de prácticas sociales por la universidad Sinú, a partir de las competencias profesionales adquiridas tuvieron la oportunidad de vincularse laboralmente a instituciones que fueron en algún momento campos de su formación dentro municipios pertenecientes al cabildo. Por su parte, la docente obtiene el reconocimiento y validación de su ejercicio profesional y pedagógico con los logros de sus supervisadas, siendo también protagonista en los inicios de la presente sistematización de la experiencia educativa.

La comunidad indígena alcanzó logros importantes como fueron los proyectos derivados de la intervención de las practicantes, mejores formas organización y participación, mejoramiento de las relaciones sociales, trabajo en equipo y cambios en patrones de comportamientos.

La práctica del Trabajador Social comprende el encuentro con la realidad, la investigación y la generación del conocimiento, la aplicabilidad de teoría y técnicas científicas en los distintos escenarios de intervención, así como un proceso de aprendizaje a través del contacto y abordaje de la situación social. La consideración de una formación de este profesional con un perfil comunitario implicaba un trabajo de campo que lleva al practicante de la mano con la supervisión docente y la posibilidad de proyectarse laboralmente gracias a las competencias profesionales adquiridas.

Las prácticas comunitarias se desarrollaron en el 2013-2 en el cabildo indígena, en las comunidades de las veredas: Arroyo Hondo y Cuesta Abajo (San Andrés de Sotavento), Campobello y Tambor (Chimá), Cariñito y Tierraltica (Tuchín), iniciaron con la identificación de los líderes y junto con estos, las necesidades sociales. Esta identificación la realizaron las estudiantes a partir de los referentes teóricos y conceptuales aprendidos en su proceso de formación en su carrera obteniendo una adecuada articulación teórico- práctica.

La *práctica contextualizada* tuvo en sus inicios situaciones o dificultades que resolver al interior de las comunidades, derivadas de la idiosincrasia del grupo étnico; por un lado se encontró cierta resistencia por las contradicciones dentro de las mismas y por otro, la no comprensión de los proyectos conllevó a un recelo político por confusión del tipo de trabajo a realizar ocasionando el retiro de algunos miembros al pensar que había algún incentivo económico por su participación en las actividades, por lo cual era importante respetar los derecho de los integrantes del cabildo y luego de las aclaraciones respectivas.

El impacto de la práctica se visualizó en la transformación de las comunidades, los servicios institucionales, el reconocimiento del perfil de estudiante y el rol del Trabajador Social. En cuanto a la transformación de las comunidades, se lograron cambios en los patrones comportamentales y el empoderamiento hacia su desarrollo social.

Desde los servicios institucionales se evidenció el reconocimiento de los derechos humanos dentro del Cabildo y la aplicación de las políticas públicas a favor del mejoramiento de ambiente y de su organización para transformar su forma de vida. Así mismo, fueron evidentes las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales desarrolladas por las practicantes haciendo efectivas y eficaces intervenciones, derivándose de ello la obtención de reconocimiento

público y del premio JMMB (Juan Manuel Méndez Bechara) a las mejores prácticas sociales de extensión comunitaria, desde una mirada de la auto-sostenibilidad.

El papel del Trabajador Social como gestor de cambio también trascendió los muros universitarios y dicha gestión fue el vehículo de enganche laboral, uno de los intereses de la directora de programa para sus egresados de la carrera, existiendo así coherencia entre la propuesta del proyecto educativo y la formación alcanzada por quienes logran cumplir cabalmente con su plan de estudios. Mientras se tuvo contacto con las practicantes entrevistadas, se constató que todas ellas se encuentran trabajando en la zona correspondiente a su cabildo indígena, en instituciones y organizaciones de la comunidad, contribuyendo significativamente a la transformación social de sus pueblos.

El rico trabajo de experiencias de prácticas adelantado por estudiantes del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú "Elías Bechara Zainúm" en los últimos cinco años, tanto en cantidad como en calidad y diversidad, ameritó adelantar acciones de sistematización que permitieran establecer aportes pedagógicos a otros docentes a nivel regional y nacional dentro de la diversidad étnica y cultural del país.

Cabe destacar las prácticas, organizadas bajo unas bases teóricas que las estudiantes realizan a nivel institucional, donde, con la orientación de la profesora bajo lineamientos trazados por la universidad, las estudiantes adquieren elementos conceptuales y herramientas teóricas para poder desenvolverse con seguridad y de forma sistemática en el proyecto de campo propiamente dicho.

Las estudiantes tomando el cúmulo de teoría, contrastaron con la realidad y pudieron hacer la intervención desde esa formación que estaban recibiendo como trabajadoras sociales y sirvieron para la transformación social de las comunidades, apoyadas en las técnicas de

recolección de información y el diagnóstico que hizo posible que las comunidades identificaran sus problemáticas.

Los fundamentos teóricos y el desarrollo de sus competencias permitieron que se apropiaran de su rol de estudiantes como Trabajadora Sociales, ganándose un status y un espacio dentro de la comunidad, pasando de ser miembros del cabildo indígena, para asumir el reto de trabajar en las comunidades y llegar a ser reconocidas como profesionales. Así mismo, fue significativo el hecho que las practicantes se apoyaran en las necesidades que detectaron, convirtiéndola en una estrategia para poder hacer la intervención profesional y fomentar la participación comunitaria.

Surge la importancia de la autogestión comunitaria frente a la realidad con la vinculación interinstitucional del trabajo en redes y el descubrimiento de las necesidades existentes en la comunidad, que den la oportunidad de perpetuar los trabajos, que podría considerarse como la trascendencia de la intervención o impacto y como se genera el cambio en el comportamiento de los miembros intervinientes, tanto en las practicantes en formación como en las comunidades intervenidas.

Trasladarse a la comunidad y lograr la vinculación de los líderes dentro de la misma y valorar los aportes de las personas involucradas en la problemática, son aspectos que generaron confianza en los proyectos y vislumbraron mediante la intervención de las practicantes una disposición de las partes para trabajar en equipo de manera solidaria y proactiva. Por lo tanto, es positivo y de gran provecho para la comunidad intervenida, cada uno de los proyectos realizados que se desarrollaron a la luz de esta documentación.

Todo lo anterior fue posible gracias a la claridad de las funciones de las directivas del programa de Trabajo Social y la buena selección de la asesora de prácticas en calidad de

supervisar el avance y desarrollo de las mismas, que no queda simplemente en una instrucción sino más bien en un acompañamiento profundo que ayuda inclusive a mejorar el desenvolvimiento más cercano a lo profesional de estudiantes miembros de una etnia y sin perder su idiosincrasia o sus costumbres.

Las funciones del Trabajador Social se deben fundamentar en el enfoque de derecho donde se debe rescatar el respeto de las personas, la dignificación humana y social de las comunidades desfavorecidas, con historias de vulneración en el ámbito estatal, político, económico y cultural.

6. Diálogo de saberes

6.1.Diálogo de saberes con la sistematización

La sistematización posibilita abrir nuevos mundos de comprensión del acto educativo y las prácticas sociales para así explorar de mejor forma los escenarios educativos, ya sea en el aula o en otros ambientes donde se realice el proceso interactivo de los grupos humanos. El reconocer que la sistematización es una construcción que posibilita la reflexión para la transformación de la práctica, ha sido el motor para viabilizar el relato de experiencia educativa de intervención comunitaria en el Cabildo Indígena Zenú, por trabajadoras sociales en formación, así como nos ha permitido comprender esta posibilidad de trascendencia de los actos educativos para formar profesionales como son los trabajadores sociales, siendo pertinentes con las realidades de su contexto local y coherentes con la necesidad de forjar una sociedad equitativa que hace valer sus derechos.

Durante el tiempo que realizaron su labor como practicantes, se vincularon al momento histórico de las comunidades del cabildo, llevándolas a asumir una mejor organización comunitaria y a realizar proyectos de trascendencia social según las necesidades del grupo étnico.

Al respecto, Jara (2003) tenía razón cuando planteó que:

> Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.

En esta experiencia educativa diversos actores protagonizaron procesos para lograr el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas del Cabildo Zenú; en dicha experiencia, fue posible conocer parte de su legado, costumbres, idiosincrasia, formas de organización interna, vivencias como comunidad, y pensamientos, así como su relación y comunicación con las practicantes que realizaron procesos de intervención en algunas de sus comunidades con el permiso de los líderes del cabildo y vinculación directa de los mismos.

Para algunos educadores y profesionales en el área de las ciencias sociales, la sistematización se constituye en una oportunidad reflexiva que permite interpretar críticamente los discursos generados sobre y desde la práctica, trasciende la simple descripción, al profundizar el análisis en torno a las lógicas particulares de las experiencias educativas-sociales.

El hecho de acercarse directamente un profesional, en este caso la docente y su grupo de trabajadoras sociales en formación, al cabildo indígena es algo muy interesante para analizar, dadas las implicaciones de abordaje de estas comunidades con sus formas de vida específicas por su etnia, que en ocasiones son cerradas al sistema socio-político externo a él, dentro del Estado Colombiano ellos cuentan con sus propias leyes para regular y hacer justicia en su sociedad; han luchado por sus derechos y obtenido reconocimiento en la Constitución de 1991. Sin embargo, la predisposición encontrada en un inicio en la experiencia se transformó en empoderamiento a partir de la receptividad hacia las orientaciones de las practicantes, siendo apropiadas las metodologías de intervención utilizadas por éstas.

> La teoría en la sistematización de experiencias entra en diálogo con la comprensión que poseen los agentes sociales, se hibrida con esa comprensión para posibilitar la construcción de interpretaciones que tengan la capacidad de transformar los modos de la acción. Por ello la teoría no se invoca en la sistematización de experiencias para explicar

> directamente la práctica, sino que se usa para propiciar una re-comprensión o, si se quiere, una mayor explicitación del saber hacia el polo del conocimiento. Esto quiere decir, que la teoría no cumple una función de contrastación con la experiencia, sino de diálogo con ella, diálogo que tiene lugar cuando el proceso de sistematización se encuentra lo suficientemente avanzado para contar con una comprensión social explícita de la experiencia (…) La sistematización de experiencias es ese modo de investigación social cualitativa que se orienta hacia la explicitación del saber movilizado, configurado y decantado en el contexto de una práctica social, con el fin de propiciar, para los actores sociales participantes en esa práctica, un momento de reflexión que posibilite la re-comprensión crítica de la acción, así como la comunicación de lo vivido y de la re-comprensión crítica realizada a otros actores con intereses prácticos similares. (Ghiso, 2011)

Es entonces la sistematización una forma poderosa de comprender y reflexionar críticamente estos procesos al interior del cabildo y poder señalar las transformaciones sociales que puedan estarse induciendo en la actualidad en estos grupos étnicos que no podrían mantenerse ajenos a los cambios producido por la globalización.

El panorama "desafiante" según Jara nos convoca, a considerar el planteamiento de Rosa María Cifuentes en el foro sobre sistematización y evaluación a: "Tejer y aportar a tejer continuidades en medio de las discontinuidades de las vivencias, ejercicios, contratos, reflexiones, en la perspectiva de la construcción de conciencia crítica, reflexiva, estratégica y propositiva, en horizontes ético-políticos de aprendizaje democrático, plural y transformador". (Jara, 2012). En palabras de Rosa Cifuentes:

> El ejercicio de sistematizar enriquece el desempeño comprometido con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación y pobreza que abordamos y en las que aportamos. Propicia darle contenido, claridad, profundidad y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos. En el proceso evidenciamos relaciones entre práctica y reflexión para construir conocimientos propios, orientar y potenciar adecuadamente un quehacer socioculturalmente pertinente, transformar las prácticas, entendimientos, valores y estructuras sociales e institucionales, partiendo de los problemas prácticos, cotidianos, y sus condicionantes. (Cifuentes, 2011)

Esta conciencia nos ayudará seguramente a contribuir en el cambio social que tanto requiere nuestro país, especialmente cuando desde la profesión se enfoca el compromiso de contribuir a la transformación de las sociedades, sus comunidades bajo el respeto de los derechos humanos, como se propicia el contexto ideal desde los ámbitos de las prácticas en poblaciones vulnerables y minoritarias en el país.

6.2.Diálogo de saberes entre categorías emergentes de la experiencia y teóricos

Con fines netamente explicativos y aclaratorios, en la sistematización de experiencia concebimos y tuvimos presente emplear la noción de **práctica educativa,** la cual se "refiere a un universo de acciones, ambientes, relaciones, actores y dinámicas que se movilizan temporal y especialmente, orientadas por saberes implícitos (representaciones, mitos, ritos, símbolos) que no son reflexionados crítica, permanente y consistentemente por los y las educadoras que las implementan" (Ramírez V., 1998). De ahí, que una de las formas contemporáneas de comprender y mejorar la práctica educativa es gracias a los procesos de sistematización de experiencias y de la investigación de la práctica educativa abordados hasta el momento. En este sentido, la práctica educativa en el cabildo indígena estuvo articulada desde la intervención de

las estudiantes orientadas por una docente bajo parámetros institucionales del programa de Trabajo Social, que fueron evidentes en las relaciones que se presentaron entre todos los actores de la práctica y que le permitieron lograr el fin formativo por un lado y por otro, la transformación social que se pudo obtener con dicha intervención.

En nuestro caso particular estamos sistematizando una práctica educativa que contempla la ejecución de unas "*prácticas comunitarias*" desarrolladas en el proceso de formación de trabajadoras sociales que requieren de unos saberes y metodologías específicas de su profesión, siendo subyacente un acompañamiento docente con conocimientos y experiencia para supervisar y asesorar la intervención de sus practicantes en un contexto específico que ha sido el Cabildo Zenú. Por tanto, la práctica educativa como tal recoge los diversos elementos participantes de las acciones y roles ejecutados por estudiantes, en este caso practicantes, un saber pedagógico propio de la docente de práctica, unas intervenciones de prácticas en comunidades, unos miembros de las comunidades que narraron sus experiencias y la vivencia de las dinámicas interaccionales y comunicacionales acaecidas entre todos estos actores.

Un elemento importante en el proceso de **formación de Trabajadores Sociales** es que ésta promueve la condición del ser humano como inacabado, en proyecto o en formación y se entiende en su verdadero sentido como la edificación o construcción de su proyecto de vida en la búsqueda de su propio desarrollo. Es así que el concepto de formación, tiene implícito el desarrollo integral de todas las dimensiones del ser (Vargas de Roa, 2005). Según esta autora la reflexión sobre los retos de las unidades de formación en Trabajo Social, deben responder a la identidad profesional de los egresados, resaltando en ellos su carácter ético político de la profesión, la interdisciplinariedad, las competencias laborales que se deben desarrollar en cada uno de los egresados.

Las tendencias a la globalización exigen del Trabajo Social un alto conocimiento que esté acorde con el saber y la práctica, que promuevan la reflexión y la búsqueda de soluciones para responder a las diferentes problemáticas que atiende la profesión[13]; es así, como dentro de los procesos de organización de las prácticas que debían realizar las estudiantes del CERES estuvo centrado en las necesidades de las comunidades intervenidas.

Igualmente, las apreciaciones de la docente permiten confirmar la importancia de las competencias directamente relacionadas con la formación integral de las trabajadoras sociales:

> El proceso pedagógico se inicia desde la práctica uno, donde se enseña al estudiante la relación institución – Trabajador Social – usuario, se hace un diagnóstico de la situación, y se formula un proyecto que es desarrollado en práctica II, en la práctica III, la intervención es comunitaria. En este proceso pedagógico el estudiante adquiere todas las competencias necesaria para el desarrollo del saber profesional". (ESE1)

Para Vargas de Roa (2005) la formación de las competencias en los programas llega a suponer una reflexión sistémica y crítica sobre el conocimiento, la práctica y el aprendizaje, la interpretación de un contexto de problemas y la acción profesional, capacidad para aprender por sí mismo la autonomía intelectual y el crecimiento personal, capacidad de analizar las implicaciones de su propia profesión y asumir sus propias posturas. Entonces el reto que propone la autora es fortalecer la formación en competencias propositivas, teniendo como eje no la teoría sino la fundamentación ética y la identidad profesional.

La universidad debe promover el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas que permitan su desempeño en diferentes escenarios. Entonces la formación superior

[13] En Colombia estas búsquedas han sido lideradas por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, CONETS como convocante de las unidades académicas de Trabajo Social. Asambleas Generales 2002, 2003 y 2004.

se debe caracterizar por el respeto a la diversidad, con sujetos políticos, socio-culturales ubicados en un territorio para analizar los conocimientos que dan **identidad** y las formas como ejercer la profesión en un mundo complejo y globalizado.

La identidad se construye a partir de la apropiación, por parte de los actores sociales, de determinados entornos culturales considerados simultáneamente con factores diferenciadores y definidores de la propia unidad y especificidad. Es decir, la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos. En efecto, ya Immanuel Wallerstein (1992: 31 ss.) señalaba que una de las funciones casi universalmente atribuida a la cultura es la de diferenciar a un grupo de otros. En este sentido, representa el conjunto de los rasgos compartidos y presumiblemente no compartidos (o no enteramente compartidos) fuera del mismo. De aquí su papel de operadora de diferenciación.

Acerca de la identidad se puede retomar el pensamiento de una de las entrevistadas en el cual expresa la importancia de la práctica en su vida personal y profesional: “El proceso de práctica fue muy importante para cada una de nosotras, no solo en la formación profesional y personal, porque allí empezamos a desenvolvernos como trabajadoras sociales” (GF1-E6).

En el marco de la investigación, la identidad se puede concebir desde las particularidades que posee cada uno de los actores que participaron en la práctica comunitaria, es así, como los miembros de la comunidad en su actuar cotidiano, asumieron su rol, desde su idiosincrasia en pro del mejoramiento de su comunidad. Las estudiantes siendo conocedoras del contexto del cabildo, adoptaban un papel de apoyo a los líderes comunitarios para la organización de los proyectos dentro de las comunidades. Por su parte la docente fue respetuosa de las costumbres, tradiciones y comportamientos de los miembros del resguardo.

La construcción de identidad no es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Se construye a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido.

Se puede definir la **identidad cultural** como un conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo social y que actúan para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentido de pertenencia que hacen parte de la diversidad al interior de las mismas en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante. También corresponde a la sumatoria de las diferentes identidades individuales de las personas que lo conforman en un grupo social ya que son todos elementos que permiten identificarnos, caracterizarnos y mostrar qué tenemos en común y qué nos diferencia de otros lugares o culturas.

La sistematización permitió rescatar el tema de la identidad como uno de los factores fundamentales de esta práctica educativa, por un lado la formación de trabajadores sociales a miembros pertenecientes del cabildo indígena respetando su idiosincrasia y fortaleciendo su identidad cultural al pertenecer al resguardo y por otro lado la intervención bajo principios éticos al interior de las comunidades mediante procesos internos de organización de funciones rescatando su sentido cultural y social.

Desde estos principios éticos el estudiante en formación puede hacer una buena intervención en su práctica profesional, como se observó en el proceso llevado a cabo en los campos de práctica y los resultados obtenidos en los proyectos que apoyaron con el empoderamiento de las comunidades, lo que generó credibilidad y un reconocimiento de su ejercicio profesional, así como de compromiso y responsabilidad.

Las ocupaciones profesionales en Trabajo Social se han trasformado a partir de nuevas formas de investigación en las competencias que debe tener un profesional que impulse el fortalecimiento de organizaciones, de procesos democráticos y responsabilidad social en diferentes ámbitos de la vida en comunidad, nuevas formas de gestión, comunicación e información desde las personas, configuración de identidades ciudadanas en grupos étnicos y de género, construcción de programas de bienestar social que respondan a las necesidades y a la dignificación de la persona. Por ello Vargas (2005) plantea que "un gran desafío del Trabajo Social es formar para la creatividad, la innovación y el cambio, recuperando a sus saberes que constituyen patrimonio de conocimiento y prestigio social".

En concordancia con lo anterior se encontró que la directora de Programa plantea una relación entre la investigación social y la relación con la teoría, como afirma a continuación:

> Estas asignaturas que se trabajan tienen que ver con la investigación social donde el estudiante debe realizar un proyecto de aula en una comunidad y a partir de este, identificar una problemática social a través de un diagnóstico, de alguna manera esas asignaturas dieron unos insumos y un primer contacto con las comunidades y las instituciones para posteriormente desarrollar las prácticas de las estudiantes. (ESE2)

Así mismo, las competencias procedimentales de la práctica le darán el toque que permita consolidar y evidenciar la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos y que al ponerlos en la realidad social puedan ser objeto de reflexión en la profesión. De ahí que la **práctica** es el desarrollo de una serie de actividades que realizamos para lograr un determinado objetivo, incluye actores, escenarios de intervención y procedimientos utilizados.

En este sentido, la **práctica** es fuente de conocimiento, a través de la práctica es la forma en que se adquiere buena parte de lo que sabemos, sobre todo lo que sabemos hacer. "Concebir

la práctica como modo de conocer … una realidad, y de incorporar información o conocimiento (sobre todo como vivencias) de una realidad en función de un estudio o diagnóstico que se realiza de cara a una intervención social" (Ander-Egg, 2008, p.197).

Para las practicantes de Trabajo Social la docente conjugó en el proceso de práctica el conocimiento y su experiencia personal, en el grupo focal se expresaron al respecto: "(…) fue una experiencia maravillosa porque se llevó a la práctica todo lo aprendido, una cosa es lo que uno ve en un salón de clase y una muy diferente llevarlo a la realidad" (GF1). Apreciaciones que corrobora esta idea es la siguiente:

> Nosotros durante ese proceso estuvimos acompañándola a las diferentes familias en eventos que realizamos, talleres que dictamos, acompañamiento, tuvimos allí una experiencia muy bonita porque nos dimos a conocer, nos enamoramos más de nuestra carrera, ese fue el primer paso para llegar a la realidad a de las personas, ya que a veces las cosas aparentan ser, estar bien, pero no es así. (GF1)

Refiriéndose a la docente otra entrevistada en el grupo focal comenta sobre las orientaciones que les hacía con respecto a su rol como profesionales:

> Pero ella siempre desde la experiencia nos decía, miren tienen que llegar así, ustedes no son mandadas de nadie, siempre tienen que ser muy autónomas en sus decisiones, muy objetivas en todas las intervenciones que hagan, por lo menos… siempre trató de brindarnos mucha confianza porque igual… aparte de ser nuestra docente fue muy allegada a nosotros. (GF1)

Todo proceso de intervención social está configurado por la integración y fusión de diferentes fases o momentos de una estrategia de actuación, así: 1) estudio que culmina en un diagnóstico, 2) programación de actividades pertinentes y necesarias para intervenir sobre una

situación social problemática, 3) la ejecución, que es el momento de la acción y que implica la realización de un conjunto de actividades con el fin de transformar una situación-problema y 4) la evaluación de lo realizado o de lo que se está realizando (Ander-Egg, 2008). Estas etapas se evidenciaron en el proceso como se desarrollan las prácticas en la institución, a continuación se traen a colación las palabras de la directora de programa que coinciden con la experiencia narrada por las practicantes:

> Para el caso de 6º semestre los estudiantes deben entregar un plan de trabajo, un diagnóstico del campo de práctica y un informe mensual detallado de cómo va el proceso, dentro de ese marco de trabajo que hacen los estudiantes al final del semestre deben proponer un proyecto de intervención a partir de las necesidades de esa institución el cual queda formulado y es ejecutado en la práctica dos, que también es institucional pero ya tiene una intervención grupal …, para esta práctica debe entregar un plan de trabajo, los informes, evaluaciones y realizar una sistematización de la práctica. … debe culminar en 7º semestre con la entrega de un informe final del proyecto, la sistematización de experiencia y las evidencias correspondientes a todo su proceso. En el octavo semestre el estudiante realiza a la práctica en comunidad…identifica los lideres, hace un proceso desensibilización… posteriormente identifica las necesidades, presenta un proyecto comunitario, las evidencias y la evaluación de las prácticas durante todo su proceso. (ESE2)

Al Trabajo Social le corresponde, dentro del panorama de las disciplinas y las profesiones, de manera preferente la intervención, pero se interviene a partir de un encuentro relacional en un contexto social y cultural específico. Estos encuentros y reencuentros suponen un diálogo, establecer conversaciones, sistematizar la forma como se expresan las

emocionalidades a través de los relatos (Ramírez M. I., 2013). Cuando se hace investigación social en Trabajo Social se trata de entretejer las conversaciones que poco a poco se articulan en un hilo conductor apoyados en principios epistemológicos que aportan para analizar los relatos (Payana, mencionado en Ramírez, 2013, p.111). De ahí la importancia de la exigencia a los practicantes de hacer una sistematización de la práctica, situación que se evidenció en la revisión documental de información y recopilación de estos trabajos de intervención en los archivos físico y virtual del programa, aunque no estén tan profundos en sus estructuras se constituyen en una recopilación de las experiencias vividas por los estudiantes en prácticas de Trabajo Social en estos últimos años.

La práctica del Trabajador Social comprende el encuentro con la realidad, la investigación y la generación del conocimiento, la aplicabilidad de teoría y técnicas científicas en los distintos escenarios de intervención y a la vez un proceso de aprendizaje a través del contacto y abordaje de la situación social. Implica un diseño y organización de la práctica que conlleva a la eficiencia y calidad durante la intervención profesional del estudiante de Trabajo Social. Las voces de las practicantes relatan cómo percibieron su realización de prácticas como espacio de aplicación de las teorías adquiridas en los anteriores semestres:

> La experiencia con la docente Norla fue muy favorable, ella nos decía: “tienen que asumir el cargo de que ya son trabajadoras sociales aunque sean estudiantes” y siempre nos recalcaba la responsabilidad: “tienen que darle a la comunidad algunas orientaciones para que se guíen, pero no se lo pueden dar todo”. La pedagogía de ella se fundamentó más de experiencia. (GF1-E8)

La preocupación de la directora del programa era como desarrollar un proceso de prácticas que fuera consecuente con sus necesidades y la dificultad de las distancias existentes

con la sede central, pues además de su carácter de intervención también se debería acompañar con una actividad investigativa de carácter empírico. Concebida así **la práctica de intervención profesional en Trabajo Social**, como un proceso vigente y necesario de construcción social del conocimiento, por ello la necesidad de tener un profesional con una buena experiencia, capaz de motivar a sus estudiantes a desarrollar una intervención que pueda dar cuenta de la transformación social de las poblaciones intervenidas.

De ahí la importancia que al actuar los trabajadores sociales en una realidad socioeconómica, cultural y política que limita o facilita su tarea de acuerdo con determinadas coyunturas históricas y debido a los cambios de la realidad, deben mantenerse en constante actualización, con actitud abierta al conocimiento y al cambio.

Estas intervenciones fueron fundamentadas desde unos contenidos curriculares que suministraron los lineamientos y alcances de cada una de ellas. Por su carácter de intervención, requerían la elaboración de una identificación institucional, un diagnóstico y un proyecto que diera cuenta de una de las necesidades sentidas de la institución o la comunidad. Para Olga Lucía Vélez (como se citó en Ramírez, 2013, p.18) el diagnóstico es una actividad investigativa de carácter empírico, tendiente a la elaboración de razonamientos y juicios analíticos que permiten construir hipótesis o supuestos; la planificación está conformada por problemas específicos que requieren respuestas profesionales.

En la experiencia educativa en el Cabildo Zenú el diagnóstico y la planificación fueron específicos a las necesidades de la comunidad según prioridad, por ejemplo se tiene lo ocurrido en la vereda Tierraltica según una practicante, les permitió obtener una organización comunitaria para realizar un parque infantil:

> Lo primero que hicimos fue reunir la comunidad, decirle lo que queríamos hacer y también hacer el diagnóstico, mirando las necesidades primordiales había en la comunidad con la colaboración de ellos. Gracias a Dios fue una comunidad que nos colaboró mucho y estuvieron siempre activas, ayudándonos. Lo que realizamos allá fue un parque recreativo para los niños, porque no tenían donde jugar ni donde divertirse, con la ayuda de toda la comunidad miramos que recursos habían en el medio que nos podían servir y utilizar para hacer ese parque y así activamente todos colaboraron, finalizamos y les dejamos hecho el parquecito a los niños. (GF1-E4)

Con respecto a la intervención se referencia que "es una acción desde el nudo de relaciones que han construido las relaciones-problema-investigación deconstruyéndolas a partir de los objetos involucrados para así construir desde el sistema de significados que comparte el objeto y transformarlo" (Kisnerman, 2005,10). El Trabajador Social debe hacer que la práctica sea un acto de aprendizaje a partir de la constante reflexión. En la revisión documental de la presente sistematización se evidenció que la docente de prácticas con 14 estudiantes pertenecientes a la etnia Zenú, asesoró 14 proyectos de prácticas a partir de la modalidad institucional y 6 proyectos bajo la modalidad de práctica comunitaria. A través de informes al comité de prácticas la docente presentaba los cambios en la actitud de las estudiantes, ahora eran más seguras, su vocabulario era más técnico en Trabajo Social, se mejoró su expresión, su pronunciación, sus expresiones corporales, era notable el cambio adquirido a través de las prácticas en las jóvenes. La docente afirmó:

> Una estudiante que cuando empezó la práctica tenía dificultades para establecer relaciones y hablar en público, cuando terminó su trabajo no cambió 100%, pero yo puedo decir que en un 80%, el hecho de pararse frente a una comunidad, poder conversar

con ellos y trabajar, le permitió desarrollar la competencia sobre todo de comunicación, también la propositiva y la crítica. (ESE1)

Las **practicantes** son estudiantes que adquirieron las competencias para desempeñarse como profesionales, sus prácticas las realizaron desde VI hasta el VIII semestre de Trabajo Social y por ello son reconocidas en el medio no como un miembro más de la comunidad, sino como profesionales, pues son consultadas por las instituciones donde desarrollaron sus prácticas y por los líderes comunitarios ante las diferentes problemáticas sociales existentes en las comunidades que hacen parte de la zona denominada Bajo Sinú. También el sacerdote, el comandante de la policía, la Comisaria de Familia y otras autoridades las tienen en cuenta.

Sin lugar a dudas el trabajo desarrollado por las practicantes les dejó una enorme riqueza a su proceso de formación, igualmente quedaron marcadas con el impacto de las prácticas desarrolladas, especialmente en las comunidades intervenidas donde tuvieron la oportunidad de interactuar con la población y sus realidades. Los proyectos que ellas iniciaron hace un año han permanecido en las comunidades, además han recibido la gratitud y el cariño de los miembros del cabildo representados en obsequios de productos del campo como agradecimiento a la labor desarrollada, como acostumbran hacer las personas de estas comunidades indígenas.

A partir de toda la evidencia recolectada, las intervenciones realizadas y los proyectos ejecutados, el programa de Trabajo Social realiza semestralmente un foro de prácticas, este espacio académico es utilizado para que cada grupo de estudiantes socialice como fue su proceso de prácticas y el impacto generado. Es aquí donde uno de estos proyectos es nominado para participar en el concurso interno que implementa la universidad “Premios Juan Manuel Méndez”, donde obtuvo el primer puesto convirtiéndose en una de las mejores prácticas sociales

por el impacto generado en la comunidad intervenida y la proyección social de la universidad por su aporte a la responsabilidad social.

Estas experiencias nos ayudan a articular los procesos de reflexión teórica a la cualificación de las prácticas sociales desde programas de Trabajo Social, para la generación de nuevos conocimientos, entender las realidades sociales y los diferentes contextos. Al respecto las practicantes expresaban parte de sus experiencias con el trabajo de intervención a las comunidades del cabildo:

> Tenemos mucho reconocimiento acá en el municipio, ya la gente sabe que existe Trabajo Social y eso ha motivado que otras personas estén estudiando, ahora ya todo el mundo sabe en Tuchín que todas somos trabajadoras sociales. Y eso nos ha llevado a grandes cosas porque permitió que nos contactarán y algunas estamos trabajando en el programa de Cero a Siempre (GF1-E7).

Es en ese quehacer docente de práctica donde la **supervisión** es uno de los elementos articuladores de la formación del Trabajador Social. Debe tenerse en cuenta que la supervisión a los estudiantes en práctica se introduce en un momento en que se está formando la identidad profesional, en el cual se enfrenta a un cúmulo de nuevas experiencias que recibe tanto de lo que se le está enseñando en las asignaturas teóricas, como de lo que puede observar partir de la práctica de la profesión. Las practicantes opinan sobre este significado de identidad de trabajadora social en formación, al decir:

> La profe Norla,…pienso que es una excelente docente, …ella siempre estuvo allí acompañándonos en todo el proceso de las prácticas, para motivarnos cuando de pronto nosotros teníamos pequeñas dificultades en los proyectos a realizar en la comunidad, ella nos daba opciones…, nos decía: si no pueden con esto hagan esto, nos daba diferentes

> alternativas, yo digo más que una docente también se convirtió en una gran amiga, porque siempre estuvo apoyándonos y eso es lo más importante porque si no hubiéramos contado con el apoyo de ella, yo digo que realmente no nos hubiera ido tan bien como nos fue en las prácticas.(GF1-E5)

La supervisión debe entenderse como una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional que se construye con los supervisados en la práctica, siguiendo siete instancias como plantea Kisnerman (1999): -Encuadre y revisión conceptual- metodología; Inserción en un área, centro, o ámbito de trabajo; Propuesta de proyectos alternativos; Desarrollo del trabajo de campo; Registro de la información; Sistematización del proceso y de conocimientos; Evaluación.

La supervisión se asemeja al proceso de intervención ya que sirve a los estudiantes para reflexionar sobre la propia relación profesional. En este sentido, se asocia a cuatro fases: la primera que consiste en ayudar al estudiante a comprender y superar sus miedos al fracaso, entonces la supervisión debe estar orientada a ofrecer un marco claro dando suficiente información para comprenderla, discutir sus objetivos, sus funciones y sus límites. La segunda fase, ayudar al estudiante a comprender como sus propias vivencias, experiencias, valores y cultura familiar influyen en la idea del otro o la otra como diferentes a nosotros mismos como lo señala Paulo Freire (1993) en su obra La Pedagogía de la Esperanza, la comprensión de la realidad del otro y la interacción con esta, va generando el cambio en el sujeto que observa, pero también, en el objeto de conocimiento.

Comprender estas ideas nos permitió ver su coherencia con la experiencia que dieron a conocer las practicantes:

> Generalmente las prácticas comunitarias son las que llenan más porque uno se relaciona con la gente, mira las necesidades que poseen las personas, para mi experiencia, ahorita

> estoy trabajando con la estrategia de Cero a Siempre en modalidad familiar y estoy visitando comunidades y la experiencia que tuve anteriormente dentro de la universidad me sirvió… fui con una mentalidad inicialmente de mirar las necesidades para luego trabajar con ellos, mirar que recursos tenían, que ellos aceptaran sus propios problemas, lo que tenían, lo que les dificultaba en ese momento para empezar a trabajar, entonces fue muy gratificante la práctica comunitaria. (GF1-E6)

Dentro de la experiencia educativa surgió como una categoría emergente la comunicación entre los actores participantes del proceso de intervención comunitaria en el Cabildo Zenú, constituyéndose en un vehículo para las relaciones entre la docente y sus estudiantes, entre éstas y las comunidades, y también al interior de los grupos intervenidos. La **comunicación humana** es un fenómeno de gran complejidad. Dentro de las diversas formas en que se manifiesta dicho fenómeno, una de las más importantes por sus repercusiones sociales, políticas, y económicas, es la comunicación que se realiza explícita y abiertamente para convencer a grandes colectivos de individuos de que deben de creer, opinar, o comportarse de una determinada manera (Cobelo, 2001).

En el proceso de prácticas el elemento comunicativo fue fundamento de la interrelación de los actores con los miembros del Cabildo Zenú. Fue notorio el hecho de que la comunicación clara y directa entre la docente y las practicantes, orientaba la acción y la intervención en las comunidades llevándolas a empoderarlas a su quehacer profesional. Esto puede enfocarse desde la comunicación persuasiva, concepto planteado por Cobelo (2001). En este mismo sentido, Bettingaus define la comunicación persuasiva como la intención consciente de un individuo por cambiar la conducta de otro individuo o grupo de individuos a través del uso de algún mensaje (Fernández, 1998).

Otra forma comunicacional muy significativa se dio en la interacción de las practicantes con los miembros de la comunidad del cabildo, de tal forma que a pesar de las dificultades iniciales que presentaron fueron enfocadas en la falta de comprensión de la comunicación, y para salir de dicha crisis fue preciso mejorar los canales comunicacionales y ser más comprensivos de la realidad social de los miembros de dichas comunidades, esto fue posible gracias a la comunicación empática, entendida como la intención de responder emocionalmente a los problemas del otro, que implica comprensión afectiva y saber colocarse en el lugar del otro y ha sido estudiada por numerosos investigadores quienes la consideran como la reacción del individuo ante el sufrimiento o experiencia de los otros (Marino, 2015). La estrategia de las practicantes fue acercarse más a los líderes y a la comunidad, visitarlos de casa en casa a dialogar y relacionarse con los miembros de las comunidades, como narra una de ellas:

> La relación que tuvimos con los líderes comunitarios hoy en día es muy buena …incluso no lo conocíamos cuando llegamos a la comunidad preguntando quien es el líder?, quien es el capitán?, nos los hicieron saber los mismos habitantes de ella, nos llevaron allá, empezamos, hicimos reuniones con él, primero que todo mirando cada una de las necesidades de los habitantes de la comunidad, hicimos un recorrido bastante larguito a visitar, a tocar puerta por puerta para decirles que íbamos a ir, que íbamos a empezar un trabajo y proceso con ellos, que ellos eran los más importantes, que en ese momento eran el foco de la universidad por decirlo así y que íbamos a trabajar de acuerdo a lo que tenían mirando las necesidades y los recursos (...)
>
> Fue muy gratificante también esa relación porque el líder nos decía: 'aquí hay un problema de organización bastante grande cuando vamos a ubicarnos para hacer alguna actividad en beneficio de nosotros mismos'. Gracias al liderazgo en Trabajo Social se

> permite que den a conocer cada uno los puntos de vistas y también valerlos como importantes, y de acuerdo a eso, ya la comunidad empezó a organizarse de acuerdo a las necesidades y recursos. (GF1-E3)

Luego de generar estos momentos, se logró la confianza frente al proceso de intervención y mayor conocimiento de la misma al interior del grupo dándose una comunicación participativa entre ellos. Este concepto de comunicación participativa pertenece al nuevo enfoque de las relaciones públicas, y su propósito es permitir que los objetos sociales participen en las tomas de decisiones.

> La auténtica comunicación interpersonal o masiva se forja en el diálogo y en la participación libre y equilibrada de los distintos actores sociales: La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un perceptor-recipiente que escucha, sino por dos seres o comunidades humanas que dialogan (Kaplún, 1998).

Este autor plantea que la comunicación participativa guarda importantes relaciones con las necesarias transformaciones en las estructuras de poder, con los discursos y prácticas de las organizaciones sociales, con los procesos inherentes a las democracias participativas y con las movilizaciones sociales.

De los aspectos que les interesaron a las estudiantes en la realización de su práctica comunitaria fue la interacción entre ellas y la comunidad, al respecto una de ellas afirma:

> En la práctica comunitaria, se tiene más interacción con las personas, con todos los núcleos familiares; en las prácticas institucionales solamente el usuario llegaba y hablábamos, pero allá participaba toda la familia, integrábamos a todos en general, porque en nuestra zona se ve que cada quien está por su propio lado y nosotros llegamos

> a esas comunidades y tratamos de unificar a toda la familia y hacer actividades con ellos. (GF1-E9).

Estas formas organizacionales están entrelazadas con el empoderamiento, la transformación social de las comunidades intervenidas en el Cabildo Zenú. De ahí que otro de los aspectos sobresalientes en el proceso de prácticas del Trabajador Social es el **Empoderamiento,** entendido como el proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. Muy coherente con las ideas de Freire quien plantea que el empoderamiento es fundamental en los procesos comunitarios para que establezcan las capacidades que les permitan protagonizar y construir su propio desarrollo.

En su comentario una de las participantes de apoyo administrativo resaltan aportes importantes que dieron las practicantes en la labor comunitaria dentro de la interacción grupal como algunos valores que vivenciaron en su trabajo: "Nosotras acá como grupo nos quedó que tenemos que tener esa solidaridad con los demás, que en el grupo debemos respetarnos unos a las otros y darle el espacio a cada quien" (ESE3).

Así mismo es evidente que uno de los líderes del cabildo pueda expresarse sobre los efectos acaecidos con la intervención de las practicantes:

> Las trasformaciones que han ocurrido en la comunidad después de esas prácticas es que nosotros tenemos conocimiento de que es lo social, lo participativo, lo que nos pertenece, que nos puede mejorar la calidad de vida, que trabajar en comunidad es primordial, trabajar la participación colectiva es fundamental porque se hace más fácil, se hace más dinámica y el trabajo se ve con mejores resultados. (GF2-E10)

El concepto de empoderamiento ha pasado a aplicarse al conjunto de colectivos vulnerables, habiendo adquirido una amplia utilización en los estudios sobre el desarrollo, el trabajo comunitario y social, o la cooperación para el desarrollo (Murgialday, s.f.). El término significa un incremento de la capacidad individual para ser más autónomo y autosuficiente, depender menos de la provisión estatal de servicios o empleo, así como tener más espíritu emprendedor y empujarse a uno mismo en la escala social. Pero el significado va más allá, sería una estrategia que propicia que las mujeres, y otros grupos marginados, incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye también un proceso por el que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas.

La intervención de las practicantes dentro del cabildo no solo contribuyó al mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes, sino que las llevó a sentirse útiles y comprometidas con su profesión, como se expresa: “Ellos miran a uno como esa persona que les va a solucionar los problemas, yo le decía yo no soy la que les voy a solucionar los problemas, yo los guío, vamos a trabajar entre todos, y siempre estaban pendientes” (GF1-E6).

Rowlands (como se cita en Murgiardalay, s.f.) señala tres dimensiones del empoderamiento: a) la *personal*, como desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual; b) la de las *relaciones próximas*, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones, y c) la *colectiva*, como participación en las estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación. Como se mencionó al inicio del diálogo de saberes se observó que el empoderamiento personal se presentó en la relación de la

docente con sus practicantes, posteriormente en la interacción y trabajo realizado por ellas con las comunidades se dio el empoderamiento de relaciones próximas para concretar las necesidades y la organización grupal antes de elaborar proyectos.

Claramente identificable fue la dimensión colectiva del empoderamiento dentro del grupo de integrantes de comunidades específicas en el cabildo indígena Zenú con capacidad de participar y defender sus derechos cuando pudieron organizarse para trabajar proyectos con unos fines comunes, por ejemplo: los proyectos de auto sostenibilidad ambiental de un lago, o el de organización comunitaria.

Es interesante señalar que con estos se dio pie a un proceso de empoderamiento, consistente en la toma de conciencia sobre la situación de mal manejo de las aguas, por desconocimiento y también abandono de los entes gubernamentales de la entidad territorial en la que se vive y como resultado de la cooperación se evidenció la consiguiente búsqueda del cambio. Al respecto el líder indígena comenta sobre las estudiantes:

> A todas tuve la oportunidad de verlas incluso algunas que no estuvieron en mi proyecto eran ya distinguidas por mí, sin embargo, yo con ellas jamás había tenido ningún tipo de contacto, de pronto porque están en la comunidad dirán que yo las prefiero y pienso que sean las mejores. ¡No! sino que para mí el trabajo de ellas estuvo en la sensibilización a la comunidad, incluso en mí mismo porque ya yo había tirado la toalla como se dice vulgarmente, me sentía impotente ante el resto de mi comunidad para invitarlos a buscar un desarrollo social para nosotros mismos y la respuesta era negativa. Ellas con su capacidad… y el conocimiento que han obtenido en la facultad de Trabajo Social de la universidad pusieron en práctica y tuvieron la capacidad de meternos en la cabeza que esto es de nosotros, de nuestros hijos, de nuestros nietos y de todas esas generaciones que

van a venir y van a encontrar un granito de arena que ellas aportaron para que aquí haya un mejor desarrollo en la comunidad. (GF2-E10)

La anterior apreciación de uno de los líderes del cabildo demuestra la importancia de la intervención del trabajador social para dar el apoyo necesario para concretar proyectos y contribuir a la transformación social de las comunidades en pro de su desarrollo.

7. Reflexión crítica y prospectiva de la experiencia

7.1.Desde las voces de los actores

En la experiencia educativa de la presente sistematización las voces de los actores fueron un eje fundamental del relato pedagógico y de los análisis de sentido a las mismas, para adentrarse en su mundo de vivencias y comprenderles de mejor manera en sus interacciones, comportamientos, y los logros alcanzados tanto al interior de las comunidades intervenidas como de la profesionalización de miembros del cabildo que sirvieron al mismo en la solución de problemáticas, siempre respetando los derechos humanos de la etnia. Al respecto el cacique menor comenta sobre la labor del Trabajador Social desde la experiencia vivida en su resguardo con la intervención de las practicantes: "Un papel fundamental que desempeñaron las niñas de Trabajo Social, es que con ellas aprendimos que el Trabajo Social es indispensable en la realización de cualquier actividad que se realice en una comunidad para el desarrollo social de la misma" (GF2-E10).

Otros miembros del Cabildo también expresaron la importancia de la labor del Trabajador Social generando aprendizajes y compartiendo conocimientos teniendo en cuenta que las practicantes eran del mismo grupo étnico, también cuentan con saberes ancestrales que pudieron transferir en dichas comunidades. Una de las miembros del cabildo en su entrevista afirma sobre la profesión del trabajador social: *"*es para ayudar a las personas más necesitadas de la comunidad, para orientarlas, para que le hagan descuentos, ósea cuando están trabajando ya, eso es lo que yo tengo de Trabajo Social, de ayudar mucho a la gente" (ESE3).

La directora de programa consideró en sus intervenciones los aportes de la práctica al cabildo indígena:

> Realmente los aportes son muchos, porque a partir de las intervenciones de los estudiantes pudimos atender a partir de la intervención muchas de las problemáticas sociales que se presentan en el cabildo indígena, como el trabajo con niños, medio ambiente, familia, salud y justicia relacionados con deberes y derechos humanos… Si lo miramos desde el punto de vista de la práctica institucional los estudiantes le enseñaron a los usuarios y beneficiarios de las instituciones como reclamar sus derechos y cuales eran también sus deberes frente algunas políticas públicas que existen para las poblaciones vulnerables, entonces ellos hicieron mucho énfasis en capacitar a las comunidades y a la población en general sobre los servicios y las funciones que tienen esas instituciones y como ellos deben acceder, cual es la ruta de acceso para la atención en los diferentes casos que se manejaron o en los diferentes proyectos. (ESE2)

> El impacto de las prácticas comunitarias se dio desde el empoderamiento de la comunidad al ser gestores de su cambio y dejar capacidades instaladas, las cuales se apropiaron de todos los procesos para poder darle continuidad. Existen ahora cambios en las conductas, manejo de los espacios y patrones de comportamiento positivo de las personas y sus familias. (ES2)

7.2.Desde los investigadores

La labor que viene desarrollando la universidad en cabeza de la directora de programa de Trabajo Social, docente responsable de la práctica y las estudiantes es loable desde todo punto de vista, pues es trasladar lo aprendido a la práctica, donde hay la necesidad, como las comunidades más vulneradas, y que mejor escenario que nuestras comunidades indígenas excluidas y golpeadas por la violencia.

Siendo la sistematización de experiencia una práctica investigativa con propuesta epistemológica y metodológica relativamente nueva, su aporte es reconocido por la defensa de la justicia y la transformación social en el contexto latinoamericano, constituyéndose en un camino necesario de andar para dar respuesta a las diversas problemáticas educativas y mejorar su calidad. De tal manera que la producción de este saber pedagógico producto de las sistematizaciones sean de amplia difusión y que posibilite una construcción de políticas más acordes a las necesidades y problemáticas de este continente, evitando la imposición de modelos educativos foráneos que solo responden a los intereses económicos del BM y OCDE, manteniendo esquemas de colonización, baja competitividad y rezago a nivel mundial.

Por otro lado, todo proceso investigativo por su calidad de inacabado es susceptible de mejorar y reorientarlo atendiendo a necesidades específicas de las comunidades, en este caso, las comunidades indígenas, pero que también puede trasladarse a las comunidades generales en condiciones de vulnerabilidad. Esto se logrará si la divulgación de las sistematizaciones propias de las prácticas en la formación del Trabajador Social obedezca al establecimiento de criterios claros al interior de la Dirección del programa para la compilación de aquellas en documentos escritos que permita la consulta y aprendizajes a los estudiantes de otras cohortes y sus formadores.

También debe mejorarse sustancialmente el hecho de que aunque las practicantes realicen un ejercicio de sistematización de experiencias (ver apéndice de la revisión documental) no se ejecuta en forma rigurosa por el tiempo establecido del ciclo lectivo académico, este proceso podría contribuir para el accionar de otros agentes investigativos en la comunidad; se deja de esta forma como un trabajo al que le falta rigor científico, toda vez que la sistematización de experiencias también es un método investigativo que sucede a un proceso de descripción y

comprensión y reflexión crítica de la problemática social que se busca solucionar; entonces, en la medida en que el investigador sistematiza y genera un saber pedagógico.

En este sentido, sería interesante que las practicantes emplearan la técnica de la triangulación para la sistematización de experiencias, toda vez que es un proceso organizador y facilitador de la mecánica investigativa. Indudablemente que al aplicar la triangulación tanto en los sujetos como en los instrumentos, más la revisión documental, el abanico de posibilidades para encontrar el camino correcto y mejorar la calidad de vida de las comunidades se hace mucho más visible para el investigador, en este caso, las practicantes del programa de Trabajo Social y su profesora guía.

Para mejorar la experiencia educativa, sería conveniente que desde la dirección del programa se aumente el tiempo de realización de las prácticas comunitarias no limitadas a un solo período sino a dos, de tal manera que pudiera implementarse con mayor rigor la sistematización de la intervención de los practicantes, y con ello ante la terminación de los proyectos implementados, puedan articular la continuidad de los mismos vinculando al sector público y productivo de la región, para comprometerlos con las comunidades con el fin de evitar que el proyecto corra el riesgo de estancarse y las comunidades vuelven a las mismas problemáticas. Ahora bien, todo esto va encadenado a la sistematización de experiencias, pues al desarrollar esta, los líderes comunitarios tienen mayor posibilidad de crear la capacidad instalada en las comunidades mediante la autogestión propiciada por la orientación dada por los procesos de intervención.

7.3. Proyección

La sociedades contemporáneas están marcadas por los conflictos, las necesidades sin resolver y el abandono social entre otros, por lo tanto las soluciones a las diversas

problemáticas que aqueja a determinada comunidad, están sujetas a los aportes dados por los proyectos de intervención de ámbito comunitario que puedan divulgarse no solamente en foros a nivel institucional universitario, sino ampliar el rango a espacios públicos, fundaciones, ONGs, entre otros y trasladarse a muchas otras comunidades de nuestro territorio nacional e internacional.

En forma más específica esta sistematización de experiencias debe ser divulgada en revistas nacionales del área educativa en cuanto al saber pedagógico en sí, así mismo en la revista institucional de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Educación "VISIÓN JURÍDICA" a la cual está adscrito el grupo de investigación del programa de Trabajo Social en cuanto al aporte que representa esta metodología en el campo de la investigación cualitativa en la comunidad académica, en el Foro de Prácticas Institucional de la Universidad del Sinú, en las redes investigativas de la CONETS-Asociación de Facultades de Trabajo Social, al cual pertenece el programa de Trabajo Social de Unisinú.

Los CERES de Tierralta, Valencia y Bajo Sinú, epicentros de la memoria histórica de violencia y resiliencia en Córdoba, se constituyen espacios académicos importantes para dar a conocer este trabajo investigativo de sistematización de la práctica educativa por cuanto es un referente del rescate de la identidad, y el empoderamiento en las comunidades vulnerables en validación de sus derechos a partir del trabajo de intervención social de los profesionales como son los trabajadores sociales. El grupo investigativo tiene el compromiso de cursar copia de este documento a la unidad administrativo-política del Cabildo Indígena Zenú en cabeza de su cacique mayor y Alcaldías de Tuchín, Chimá y San Andrés de Sotavento.

Es importante anotar que la línea de investigación social, no se acoge a los esquemas trazados por la investigación científica desde su método particular, atendiendo a las corrientes

positivistas de investigación; sino que se mueven paralelamente varios métodos o técnicas que facilitan la incursión en la investigación social donde se pretende intervenir una comunidad específica con el fin de mejorar sus condiciones de vida. Desde esta óptica, desarrollar técnicas narrativas de investigación es una propuesta interesante, pues permite reconocer las potencialidades discursivas que poseen las comunidades y los participantes en el proyecto de investigación social. Por eso se considera acertada la línea de investigación y el derrotero trazado, en este caso por la docente encargada de sacar adelante el proyecto en Tuchín, en compañía de las estudiantes practicantes. Así mismo, la metodología empleada y la convergencia de los diferentes enfoques e instrumentos utilizados permitieron la comprensión de la experiencia.

La función del docente en la práctica educativa en el proceso de formación de trabajadores sociales debe ser entendida como un proceso cibernético, que implica unas condiciones mentales y actitudinales por todas las partes implicadas en el proceso sobre el método y la pauta de desempeño que tiene el estudiante. Así mismo el docente es parte integrante de la problemática estudiada, los métodos y metodología que aplica el estudiante a partir del conocimiento y la experiencia del docente o tutor, quien además actúa siempre en doble sentido, desde la orientación académica y desde las situaciones o fenómenos sociales que atiende el estudiante desde su práctica, por lo tanto su práctica pedagógica está ligada a dos mundos que le implican vivenciar y contextualizar su ejercicio profesional a través de sus estudiantes.

8. Recomendaciones

A las instancias estatales y territoriales

Es fundamental que la investigación educativa colombiana sea estimulada desde las instancias estatales con fines de contribuir a la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la dinámica de la práctica docente, de elevar el sentido del saber pedagógico en la diversidad poblacional y cultural del país. La metodología de sistematización de experiencias a las que apunta el MEN deben ser de mayor rigurosidad desde un enfoque de la pedagogía crítica y puedan contribuir a la transformación social de nuestro país, así mismo deben incluir apartes de aquellas que contienen dificultades y el modo de superarlas dado que de esta forma está contribuyendo a que los trabajos que se comparten se vean más aterrizados a la realidad de las experiencias de las distintas regiones del país y pueda llevarse a construir una hermenéutica propia en un momento histórico y lugar contextualizado abordando las situaciones propias de los actores intervinientes. Por tanto, desde las Secretarias de educación de las entidades territoriales se debe continuar en la realización de foros de experiencias educativas significativas, pero de situaciones reales que contemplen tanto lo positivo, como lo negativo y problematizador con sus rutas de solución y mejoramiento. Así mismo, se puede incluir dentro de los PEI un anexo de sistematización que indique el significado de la identidad institucional y su aporte educativo en la zona de influencia.

A la Universidad del Sinú- Extensión Trabajo Social CERES Bajo Sinú

La sistematización se considera pertinente y relevante, tanto para la maestría como para la propia universidad, adelantar una sistematización de experiencia que dé cuenta de la práctica

educativa en un proceso de formación de estudiantes del programa de Trabajo Social ofertado por la Universidad del Sinú en el Ceres de Tuchín que ha redundado en el bienestar social de los habitantes del Cabildo indígena Zenú del departamento de Córdoba, a partir de la labor de practicantes que de manera responsable y exitosa han potenciado la organización y realización de proyectos comunitarios que involucran las diversas edades poblacionales de este grupo étnico.

Este proyecto de intervención social podría trasladarse fácilmente a los focos de marginalidad que se viven en otros contextos, donde por flagelos como el desplazamiento, pobreza y exclusión entre otros, han provocado la emigración del campo a la ciudad, generando todo tipo de vulneraciones que atentan contra los derechos humanos.

A los docentes….colegas….pares

Los docentes son llamados a narrar sus experiencias educativas, a ser ejes de construcción del saber pedagógico, a publicar aquellas acciones educativas que pueden ser útiles en otros escenarios e instituciones educativas a favor de su mejoramiento. Los directivos deben implementar mecanismos para incentivar a quienes plasmen su quehacer docente a favor de construir una comunidad académica más reflexiva y avivada en su actuación cotidiana en las aulas, dando a conocer lo que le es útil, lo que funciona y los descubrimientos en el arte de la docencia.

A nuestros colegas una invitación especial a continuar realizando sistematizaciones de experiencias que favorezcan el conocimiento, prácticas docentes y educativas más eficaces y pertinentes en nuestras realidades actuales.

El acervo de información recolectada, procesada y analizada en esta investigación, ha permitido interpretar las teorías emergentes que surgen desde los contextos sociales y la realidad

social que posibilitan validar algunos enfoques del Trabajo Social especialmente lo relacionado con la práctica, dando insumos a los investigadores a realizar sus aportes desde el saber popular y la aplicación de metodologías profesionales propias del Trabajo Social, construir esos saberes populares en saberes científicos después de su análisis e interpretación.

Comprender como fue el proceso educativo de formación de las trabajadoras sociales en directa interrelación con sus tres actores, docentes, estudiantes y comunidades para construir un proceso relacional de aprendizaje y crecimiento donde el estudiante junto al asesor académico analizaron las problemáticas relacionales, compartiendo emociones, sentimientos e ideas, desde las realidades sociales encontradas en el cabildo, convirtiendo a estos terceros actores en parte activa y participativa del proceso.

A la maestría en educación

En los aspectos a destacar está el hecho que la Maestría ha proporcionado las herramientas conceptuales y metodológicas articuladas óptimamente en coherencia a las metas del grupo investigativo, lo cual ha facilitado la integralidad en nuestra formación y direccionalidad para los avances temáticos y metodológicos del presente documento de sistematización. La producción intelectual de las cohortes de la maestría debe divulgarse en medios electrónicos y escritos de permanente publicación de la Universidad proyectándose a los escenarios de carácter público o abierto a todos. Se deben crear espacios de divulgación en foros, congresos donde se involucren los diversos niveles educativos y las instancias, estatales y territoriales para aumentar su conocimiento educativo y social.

A los investigadores educativos

Dentro de esta investigación es de vital importancia destacar el papel protagónico de la sistematización de experiencias como eje para la ejecución del proyecto y base para futuras implementaciones y mejoras en el mismo. Es así como mediante la sistematización, el equipo investigador logra permear la historia y la cultura de la comunidad, mientras comparte con ella experiencias vividas por la intervención de las trabajadoras sociales en formación al brindar nuevas opciones de interacción para dar significado al elemento comunicativo y al empoderamiento colectivo de la etnia para una mejor calidad de vida. No cabe duda de que en esta interacción el investigador también se enriquece con nuevos conocimientos que le aporta los diferentes actores de la experiencia, los cuales invitan a ser aprovechados en nuevas investigaciones sociales.

Los investigadores educativos deben ser los voceros de los docentes, constituirse en impulsores de sus muchas narraciones y relatos de dificultades, luchas y victorias en el largo andar formativo o educativo en defensa de los derechos tanto de los estudiantes como de los maestros, para que no queden en la tierra del olvido y del despertar de una pesadilla de la exclusión, de la sordera de los Estados, para vivir un cambio de vida mediante el mismo conocimiento reflexionado de quien vive la realidad educativa, no implantes o injertos propiciados detrás de los escritorios, sino gestados al interior de las políticas educativas, la vía para la construcción de un mundo mejor gracias al rescate de la memoria social histórica y colectiva de la acción-reflexión de quienes educan a los hijos, que construyen un futuro donde no se repitan los mismos errores de antes.

Referencias

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de https://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1&q=A+PESQUISA+BIOGR%C3%81FICA+Y+NARRATIVA%3A+FUNDAMENTOS+EPISTEMOL%C3%93GICOS+Y+METODOL%C3%93GICOS

Ander-Egg, E. (2008). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad 2 ¿ Cómo hacer?* Buenos Aires-México: Grupo Editorial Lumen.

Aristizábal Botero, C. A. (2008). *es.slideshare.* recuperado de http://es.slideshare.net/javierdanilo1/teoria-y-metodologia-de-la-investigacion-carlos-andrs-botero

Benedetty et al. (diciembre de 2012). *identidad cultural blog.* Recuperado de http://identidadculturalzenu.blogspot.com/

Bolívar, A. (2001). *A pesquisa biográfica e narrativa: fundamentos epistemológicos e metodológicos.* Granada, España.

Calderón Saldaña, J. P. (3 de 05 de 2015). *Artículo: La Técnica De Recolección de Información Mediante Los Grupos Focales.* Recuperado de http://www.inppares.org: revistasss/Revista%20II%202009/11%20-%20Grupos%20Focales.pdf

Caro Ramírez, A. (s.f.). Recuperado de www.upgc.es/heje/almacen/download/38/38/194/tema_la_supervisión_profesional.pdf

Cialaman, D. (s.f.). *Una hermenéutica de la experiencia Gadamer.* Recuperado de hhttp: //serbal.pntic.mec.es pagina 1

Cobelo, A. (2001). *La determinación de la estrategia en la comunicación persuasiva de masas.* Recuperado de Universidad Complutense de Madrid.

Cruder, G. (2008). *La Educación de la Mirada.* Buenos Aires: Stella.

De Miguel, J. (1994). Para una sociología de la fotografía. *reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, n.º 84*, pp. 83-124.

Fernández, C. (1998). *La Comunicación Humana ciencia social.* México: McGrawHill.

Fischman, G. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. *Educacion y realidade vol 6 n 2*, 79-94.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y Mètodo II* . Salamanca-España: Ediciones Sígueme.

Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.* México: Adinsosn Wesley Longman.

Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín*, enero –abril.

Herrera, J. D. (N.A de N.A de 2012). Entrevista Grabada sobre Sistematización de Experiencias. (CINDE, Entrevistador)

Jara, O. (2001). El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. *En revista Alforja.*

Jara, O. (2003). *Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica.* Buenos Aires: Editorial Alforja.

Jara, O. (febrero de 2012). Sistematización de Experiencias, investigación y Evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Recuperado de: *fx: (Educación Global) Research*(1), 56-70.

Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Kisnerman, N. (2005). *Pensar el Trabajo Social Una introducción desde el construccionismo.* Buenos Aires: Humanitas.

Lugo, L. G. (15 de octubre de 2014). *www.monografia.com/trabajos11/gadamen/gadamer.shtml.* Esbozo de la hermenéutica de Gadamer. Recuperado de www.monografias.com/trabajos11/gadamen/gadamer.shtml.

Magante, C. (03 de 2015). *Cap 4 La Autobiografía.* Recuperado de: http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/50c.pdf

Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, 23*, 32-35.

Murgialday, C. (s.f.). *Diccionario de acción comunitaria y cooperación al desarrollo.* Obtenido de http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86

PDM. (2012). *Plan de desarrollo del Municipio de Tuchín 2012-2015.* Tuchín: Alcaldía de Tuchín.

Peñate, L. F. (24 de abril de 2014). Encuesta a cacique menor de Cuesta Baja, Municipio de Tuchín-Córdoba. (G. Investigativo, Entrevistador)

Perez Gómez, A. (2008). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Antología , Métodos Cuantitativos Aplicados 2.* Chihuahua,: CID.

Pierola, V. (2001). *Avances sobre Sistematización, , La Paz, Bolivia,.* La Paz, Bolivia,: CEBIAE I REDUC.

Piñuel Raigada, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido.* Universidad Complutense de Madrid. Estudios de Sociolinguística 3 (1). P 1-42. España: Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raig

Ramírez V. J. (1998). Notas acerca de la noción de experiencia.Material de trabajo en Maestría en Educación VUAD-USTA

Ramírez, J. (2010). *Que es sistematizar.* Medellín: Tesis de grado.

Ramírez, J. E. (1998). *La sistematización de experiencias de innovación educativa. Una posibilidad para la construcción de conocimiento pedagógico.* Bogotá: CINDE-UPN.

Ramírez, M. I. (2013). *La investigación y la práctica en trabajo Social.* Bogotá, Colombia: Colección General, biblioteca abierta.

Ramírez-Pardo, P. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación,*, 189-202.

Robson, C. (2011). Real World Research. En C. Robson, *Real World Research* (pág. cap. 11). Cornwall, UK: Wiley.

Rodríguez Bello, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. Recuperado de*: Revista Digital Universitaria*, Volumen 5 Número 1.

Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Redalyc -Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-7.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación #334*, 165-175.

Suárez, D. H. (2005). *Docentes, narrativa e investigación educativa.* Buenos Aires: País.

Torres Carrillo, A. (2014 de marzo de 1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente.upn.* Recuperado de www.pedagogica.edu.co: www.pedagogica.edu.co/estorage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf

Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. . *Revista Decisio.*

Unisinú. (2010). *Manual de Práctica de Trabajo Social. Unisinú.* Montería: Ediciones Unisinú.

Vallejo, R. y. (2009). La triangulaciòn como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *DIALNET, n 4*(7), 117-133. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110

Vargas de Roa, R. M. (2005). Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo. *Tendencias y Retos No 10*, 129-141.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Figuras

Figura 1. Mapa del departamento de Córdoba 13

Figura 2. Mapa semántico antecedentes de la experiencia 46

Figura 3. Mapa semántico concepción de la experiencia 47

Figura 4. Mapa semántico implementación de la experiencia 47

Figura 5. Mapa semántico crisis de la experiencia 48

Figura 6. Mapa semántico resolución de la crisis 48

Figura 7. Mapa semántico avances de la experiencia 49

Figura 8. Mapa semántico cierre de la experiencia 49

Figura 9. Mapa semántico relación de actores e instituciones de la práctica educativa 50

Figura 10. Mentefacto integrador de la experiencia educativa 72

Apéndices

Apéndice A. Instrumentos. Carpeta Archivo digital en CD

A1: Entrevista semiestructurada docente Norla Montoya (ESE1)

A2: Entrevista semiestructurada Directora de Programa Nurys Martínez (ESE2)

A3: Entrevista semiestructurada miembro, María Hernández, Tesorera Junta del Cabildo Cuesta Abajo (ESE3)

A4: Grupo Focal practicantes de Trabajo Social (GF1)

A5: Grupo Focal Comunidad Indígena del Cabildo Zenú (GF2)

A6: Guía del Relato Autobiográfico de la docente Norla Montoya (RA)

A7: Guía de Observación Grupo Focal 1 (GO1)

A8: Guía de Observación Grupo Focal 2 (GO2)

Apéndice B. Transcripción información recolectada y código del instrumento. Carpetas Archivo digital en CD

B1. Entrevista semiestructurada docente Norla Montoya (ESE1)

B2. Entrevista semiestructurada directora de programa Nurys Martínez (ESE2)

B3: Entrevista semiestructurada miembro, María Hernández, Tesorera Junta del Cabildo Cuesta Abajo (ESE3)

B4: Grupo focal practicantes de Trabajo Social (GF1)

B5: Grupo focal comunidad indígena del Cabildo Zenú (GF2)

B6: Guía del relato autobiográfico de la docente Norla Montoya (RA)

B7: Guía de observación grupo focal 1 (GO1)

B8: Guía de observación grupo focal 2 (GO2)

B9. Revisión Documental. RD. Carpeta Archivo digital en CD

Apéndice C. Transcripción de categorías para el ordenamiento de cada instrumento de recolección. Carpeta Archivo digital en CD

Apéndice D. Cuadro del instrumento global. Carpeta Archivo digital en CD

Apéndice E. **Código del instrumento global según la línea del tiempo de la experiencia**. Carpeta Archivo digital en CD

Apéndice F. Cuadro de categoría y subcategoría según la línea del tiempo de la experiencia. Carpeta Archivo digital en CD

Apéndice G. Mapas semánticos según la línea del tiempo de la experiencia y mentefacto global. Carpeta Archivo digital en CD

Apéndice H. Fichas bibliográficas. Carpeta archivo digital en CD.

Apéndice I. Significado del código del instrumento.

Código Del Instrumento	Significado	Nombre Del Entrevistado	Código Entrevistado
ESE1	Entrevista Semiestructurada 1	Norla Montoya Buelvas	ESE1-E1
ESE2	Entrevista Semiestructurada 2	Nurys Martínez Guerra	ESE2-E2

ESE3	Entrevista Semiestructurada 3	María Hernández	ESE3-E3
GF1	Grupo Focal 1	Yuri Posada	GF1-E4
		Erika Carpio	GF1-E5
		María Angélica Banda	GF1-E6
		Petrona Donado	GF1-E7
		Judith Velazquez	GF1-E8
		Arlis María Torres	GF1-E9
GF2	Grupo Focal 2	Luis Peñata	GF2-E10
		Greis Peñata	GF2-E11
		Ledys	GF2-E12
		Grupo Investigador	GI