

**Aportes para la construcción del campo propio de prácticas de la escuela de trabajo social
desde una mirada articuladora de la docencia, extensión e investigación**

Andrés Fernando Navas Barajas

"Trabajo de grado presentado para optar título de trabajador social"

Directora

Mg. Yazmín Villamizar Niño

Trabajadora social

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2020

Dedicatoria

Este trabajo es dedicado al estamento estudiantil y a su interés de construir una universidad pública al servicio de los sectores sociales más golpeados por el orden social vigente, también quiero dedicárselo a todos los luchadores sociales con los que he podido dialogar a lo largo de mi vida, son ellos quienes me han motivado a vivir la alegre rebeldía y la ternura de la solidaridad.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que participaron en esta investigación, pues a pesar de las dificultades logísticas y personales que la actual situación sanitaria genera, estuvieron muy dispuestos a aportar a este sueño. Así mismo, agradezco especialmente a la profesora Yasmín Villamizar por toda su paciencia, apoyo y cercanía en este proceso.

A mis padres quienes me dieron la oportunidad de estudiar con mucho cariño y a mis amigos con quienes dialogaba constantemente sobre temas relacionados a esta investigación, gracias por todo.

Contenido

Introducción	10
1. Planteamiento del problema.....	12
2. Objetivos	17
2.1 Objetivo General.....	17
2.2 Objetivos Específicos.....	17
3. Marco referencial	18
3.1 Antecedentes	18
3.2 Fundamentos teóricos	21
3.2.1 Trabajo Social desde una perspectiva crítico-social	21
3.2.2 Extensión social	24
3.2.3 Prácticas académicas en Trabajo Social	25
4. Metodología	26
4.1 Tipo de investigación	26
4.2 Población.....	28
4.2 Métodos y técnicas.....	28
4.2.1 Recolección de datos:	28
4.2.2 Diseño metodológico	30

4.2.3 Análisis de datos	36
4.3 Aspectos éticos.....	37
5. Resultados.....	37
5.1 Análisis e interpretación de los resultados.....	37
5.1.1 Fundamento normativo	37
5.1.2 Experiencias de proyección social	50
5.1.3 Experiencias de proyección social en la Escuela de Trabajo Social UIS	65
5.1.4 Fundamento teórico	70
5.1.5 Reflexiones metodológicas y propuesta interventiva	93
6. Conclusiones y recomendaciones	119
Referencias bibliográficas.....	125
Apéndices.....	130

Lista de Apendices

Apéndice A. Formato Análisis Documental 1	130
Apéndice B. Formato Análisis Documental 2	131
Apéndice C. Instrumento Entrevista Semiestructurada Para Extensionistas	134
Apéndice E. Instrumento Grupo Focal Para Estudiantes.....	138
Apéndice F. Cuestionario Abierto Líderes Estudiantiles.....	139

Lista de siglas

AIETS: Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social

ALAIETS: Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social

CAI: Comando de Acción Inmediata

CSC: Centro de Servicios Comunitarios

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

ENEES: Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Superior

FITS: Federación Internacional de Trabajadores Sociales

IAP: Investigación Acción Participativa

IES: Instituciones de Educación Superior

JAC: Junta de Acción Comunal

Udelar: Universidad de la República de Uruguay

UFPS: Universidad Francisco de Paula Santander

UIP: Universidad Intercultural de los Pueblos

UIS: Universidad Industrial de Santander

Resumen

Título: aportes para la construcción del campo propio de prácticas de la escuela de trabajo social para la articulación de la docencia, extensión e investigación.*

Autor: Andrés Fernando Navas Barajas**

Palabras clave: extensión universitaria, prácticas académicas, intervención social.

Descripción:

Esta propuesta investigativa pretende aportar a la creación de un programa de extensión y proyección social universitaria en la Escuela de Trabajo Social UIS a partir de la construcción de sus fundamentos teóricos, metodológicos y normativos. Con el motivo de integrar una pluralidad de voces en la fundamentación del programa de extensión, se busca conocer las expectativas, intereses, contribuciones y apuestas de profesores, técnicos extensionistas, expertos y estudiantes. Así mismo, el corpus de este trabajo se fundamenta en las perspectivas latinoamericanas de la educación popular, principalmente desde las posturas de Freire, en donde se prioriza la comunicación horizontal, la importancia del saber popular y el compromiso social de la academia en las problemáticas sociales. Por este motivo, este estudio se caracteriza por ser participativo, reflexivo y encaminado al mejoramiento de la relación entre la universidad y la sociedad desde una mirada crítica y emancipatoria propia del paradigma crítico-social. Con este estudio se pretende aportar a las reflexiones entorno a las prácticas académicas, la extensión social universitaria y en la intervención social en el marco del Trabajo Social.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Directora: Yazmin Villamizar. Trabajadora social

Abstract

Title: contributions to the construction of the field of practice of the school of social work for the articulation of teaching, extension and research *

Author: Andrés Fernando Navas Barajas**

Keywords: university extension, academic practices, social intervention

Description:

The following investigative proposal aims to contribute to the creation of the extension and university social project program in the Social Work School starting with theoretical, methodological and formative foundations. With the reason of integrating a plurality of foundation voices of the extension program, action research will be used to find out the expectations, interests, contributions, and bets of both the academic community and the social leaders of the incident sector. Likewise, the corpus of this work is based on the Latin American perspectives of popular education, mainly from Freire's positions, where horizontal communication, the importance of popular knowledge and the social commitment of the academy in social problems are prioritized. For that reason this study is characterized by being participatory, reflective and aimed to improving the relationship between the university and society from a critical perspective from a critical and emancipatory perspective typical of the critical-social paradigm. This study aims to contribute to the reflections around academic practices, university social extension and social intervention in the framework of Social Work.

*Degree Work

** Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Director Yazmin Villamizar. Social worker

Introducción

El presente trabajo investigativo se aproxima a la creación de un campo propio de prácticas en la Escuela de Trabajo Social UIS a partir de las disposiciones normativas vigentes, las discusiones teóricas actuales respecto a la proyección social en Latinoamérica y los aportes metodológicos tanto de la bibliografía consultada como de los actores participantes, esto desde un estudio cualitativo de enfoque etnográfico con todas las dificultades que plantea la reciente crisis sanitaria causada a nivel mundial por el covid-19.

Históricamente la proyección social ha sido una función universitaria desestimada con respecto a las otras funciones -investigación y docencia-, lo cual ha dificultado el diálogo de saberes entre la sociedad y la academia, así como la articulación entre teoría y práctica, dejando relegado a un segundo plano el compromiso social que tiene la universidad con la realidad local.

En el caso de Trabajo Social, la vinculación entre la comunidad universitaria y los sectores sociales vulnerables se presenta como una oportunidad en la que se cualifica el rol profesional, a su vez que se cuestiona y transforma las condiciones inhumanas del orden social vigente, es por estos motivos que es imprescindible avanzar en la creación de nuevos escenarios de proyección social, en ese sentido, la presente investigación tiene por objetivo: contribuir a los fundamentos normativos, teóricos y metodológicos para la construcción de la propuesta del campo propio de prácticas de la Escuela de Trabajo Social que articule las funciones de docencia, extensión e investigación, esto a partir de la integración de las apuestas interventivas de distintos actores académicos y sociales.

Para responder con este objetivo, el autor desarrolla una revisión bibliográfica de las discusiones normativas, teóricas y metodológicas de la extensión social en Latinoamérica, la cual se pone en diálogo con las expectativas, intereses y contribuciones de líderes estudiantiles, estudiantes de Trabajo Social, profesores de la Escuela y otros sujetos académicos que han tenido experiencia en materia de proyección social.

Este documento se encuentra estructurado en tres partes. La primera contiene todo lo concerniente a los objetivos, el marco referencial en el que se incluyen los antecedentes históricos de la extensión y se describe la metodología del trabajo, la población con la que se trabajó, las técnicas utilizadas y los procedimientos realizados, en la segunda parte se exponen los resultados alcanzados, especificando los fundamentos normativos, teóricos y metodológicos preliminares obtenidos con la investigación. Finalmente, se consignan las conclusiones encontradas y se formulan algunas recomendaciones.

En el corpus de la investigación se expresa la necesidad de articular las funciones de docencia, investigación y extensión desde una perspectiva integral y dialogante, en ese sentido, se plantea una propuesta de acción que busca la incidencia de la Escuela en el territorio, el fortalecimiento de la formación de estudiantes a partir de la práctica y la promoción del buen vivir en los sectores sociales vulnerables, dicha propuesta pretende ser un elemento que incite la acción más que una programa definido, resaltando la importancia de la participación estudiantil en la reinención de la Escuela de Trabajo Social.

1. Planteamiento del problema

La universidad en Latinoamérica ha jugado un papel crucial en el progreso de los países del continente, no solo por el avance en materia tecnológica, científica, económica y cultural, sino también por su aporte al cambio social y a la superación de las problemáticas de la sociedad (Ortiz y Morales, 2011). Estas contribuciones se han realizado a partir de las tres funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión; que a su vez deberían responder a la razón fundamental de las universidades que, según (Ortiz y Morales, 2011), es su función social, sin embargo, es en la extensión donde se ha ejercido mayormente dicho compromiso.

En la praxis latinoamericana, Ortiz y Morales (2011) rastrean tres modelos de extensión: tradicional, desarrollo integral y economicista. Respecto a este último modelo, Serna (2004) plantea que el vínculo entre la universidad y el sector productivo se ha desarrollado desde una lógica mercantil, la cual ha desplazado el status que había logrado la extensión como promotora del cambio social, pues los intereses económicos se han priorizado por encima de la función transformadora. Esta tendencia se ha acentuado especialmente en las universidades públicas que se encuentran con problemas de desfinanciación, lo que las empuja a buscar actividades de extensión con rentabilidad económica a cambio de brindar un soporte científico y técnico al sector empresarial.

Por otra parte, a pesar del creciente avance de los distintos procesos de extensión en Latinoamérica, gran parte de las universidades siguen centrando su labor en las funciones de docencia e investigación, relegando a la extensión a un segundo plano (Ortiz y Morales, 2011), lo que dificulta no sólo el diálogo entre Instituciones de Educación Superior (IES) y sociedad, sino también la retroalimentación e integralidad entre las tres funciones de la universidad.

El retraso en promover la extensión como función básica de la universidad, sumado a la priorización del modelo economicista, ha alejado a la universidad de las problemáticas de los contextos locales, disminuyendo los espacios de relación entre las IES y grupos sociales populares, lo que va en contraposición a la función social de la universidad que, en su deber de mejorar la vida de la comunidad, debe estar al servicio de ella, entendiéndose dicho servicio como la “realización de acciones continuas de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas” (Sanguinetti y Pereyra, 2014, pág. 32)

Este distanciamiento de la universidad con la realidad social del país ha generado rechazo por la plataforma de estudiantes a nivel nacional del año anterior, ya que en las conclusiones de la mesa de discusión “Instituciones de Educación Superior (IES) y sociedad” del 1er Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Superior (ENEES), se menciona que una de las grandes problemáticas de la educación superior en Colombia es la mercantilización de la misma, la cual impide conocer los problemas de la sociedad y por lo tanto resolverlos (ENEES, 2018); a su vez, se refieren al término de extensión como una categoría excluyente del saber popular, crítica ya realizada por el pedagogo Paulo Freire, quien señala que dicho concepto ubica al conocimiento

de quien se extiende como superior que al de quienes va dirigido, lo que impide la relación dialógica que posibilita la construcción del saber integral. (Freire P. , ¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural, 1973)

Esta problemática que, según Sanguineti y Pereyra (2014), representa una privatización discreta de la universidad pública, ha sido cuestionada por diversas IES a nivel latinoamericano, las cuales han desarrollado propuestas de extensión con una lógica distinta a la asistencialista o mercantil, como lo es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina y la Universidad de la República de Uruguay. A nivel nacional se pueden identificar prácticas extensionistas integrales en Universidades como la de Antioquia, Caldas y la Nacional de Bogotá.

En la Universidad industrial de Santander (UIS), la discusión sobre la pertinencia de programas de extensión que cumplan con la función social de la institución también ha estado presente en los distintos estamentos universitarios. Con base en el acuerdo N.103 de 2010, el cual reglamenta los requisitos y procedimientos para la gestión de proyectos de extensión en la UIS, se puede inferir que el enfoque extensionista de la universidad tiene una orientación economicista, debido a la consideración de alianzas formales con el sector productivo y oficial, además de esto, dicho acuerdo señala que los programas de extensión deben autofinanciarse y generar un excedente del 11% para la universidad, esto evidencia la crisis financiera que obliga a las IES a buscar otras fuentes de financiación para mantener su funcionamiento.

Cabe resaltar que, el acuerdo N.103 de 2010 exceptúa de generar excedentes a los proyectos que se enmarquen en la responsabilidad social universitaria, sin embargo, no existe una

caracterización clara en la reglamentación que permita establecer los requisitos para acceder a dicha clasificación. Por otra parte, el portafolio de servicios de extensión se reduce a actividades asistenciales como lo son la consultoría, asistencia, servicios culturales, artísticos, deportivos y de comunicación, entre otros. Reflejando una adopción de los modelos economicistas y asistenciales de la extensión, limitando sus posibilidades de acción.

En el caso de la Escuela de Trabajo Social de la UIS, la falta de estrategias de extensión universitaria que acerquen los conocimientos académicos con la realidad local, dificulta la correspondencia entre la teoría y la práctica en la profesión, la cual ha sido una de las discusiones más complejas de resolver, esto se agudiza con la carencia de componentes prácticos en el currículum académico, lo que responde en parte a una marcada atomización entre las funciones de docencia, investigación y extensión.

Según (Aylwin, Jiménez, y Quesada, 1976), La realidad social es multifacética, por lo que la práctica social, la teoría y el método no deben entenderse como dominios aislados. En ese sentido, el programa académico de Trabajo Social debe orientarse a la formación de profesionales integrales que puedan confrontar la teoría con el acercamiento a la realidad social. Esta falta de procesos integradores ha producido que, tanto estudiantes como profesores reflexionen sobre el acercamiento entre la comunidad universitaria y los sectores sociales del contexto local, expresando que, en coherencia con los principios de justicia social y promoción de los derechos humanos de la profesión (FITS y AIETS, 2004). Es imprescindible la construcción de espacios de proyección social que propicien un aprendizaje integral a partir del

vínculo entre el estudiante y el contexto local, a su vez que se aporta en la solución de las problemáticas sociales del sector.

Con base en lo anterior, nace la propuesta de avanzar en la creación de un programa de extensión de la escuela de trabajo social que potencie la integración entre el currículum académico y la realidad social, en la cual confluyan las distintas expectativas, intereses y apuestas interventivas tanto de la comunidad universitaria, como de los Colectivos, organizaciones y sujetos sociales del territorio de influencia de la propuesta de extensión; para ello es necesaria una fundamentación crítica, actualizada en los debates latinoamericanos y coherente con los principios del trabajo social. Con base en esa necesidad investigativa se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son los aportes normativos, teóricos y metodológicos que sustentarían un campo propio de prácticas como estrategia de extensión de la Escuela de Trabajo Social integrando las propuestas de los distintos actores involucrados?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Contribuir a los fundamentos normativos, teóricos y metodológicos para la construcción de la propuesta del campo propio de prácticas de la Escuela de Trabajo Social que articule las funciones de docencia, extensión e investigación, así como las apuestas interventivas de distintos actores académicos y sociales

2.2 Objetivos Específicos

-Caracterizar tanto las experiencias de extensión social como los ordenamientos normativos de la extensión en un contexto educativo universitario que puedan nutrir la fundamentación normativa, teórica y metodológica de un campo propio de prácticas de la Escuela.

-Generar insumos reflexivos respecto a los antecedentes de proyección social de la Escuela, así como a los debates latinoamericanos del concepto de extensión y su desarrollo para ubicar tanto histórica como teóricamente el campo propio de prácticas

-Conocer las expectativas, intereses, contribuciones de estudiantes y profesores tanto de Trabajo Social como de participantes de programas de proyección social acerca del campo propio de prácticas y de su modelo interventivo.

3. Marco referencial

3.1 Antecedentes

La noción de universidad moderna surgida en Europa a comienzos del siglo XIX, se caracterizó por superar la idea de enseñanza como acto de transmisión de un conocimiento establecido, para centrarse en la producción del mismo, lo que no solo replanteó su labor de docencia, sino también dio origen a la investigación; décadas más tarde, con el fin de garantizar la difusión de dicho conocimiento hacia la sociedad, nace la **extensión** como tercera función fundamental de la universidad (Ortiz y Morales, 2011).

En el caso de América Latina, la extensión en sus inicios se ve influenciada por esta concepción europea que buscaba aumentar el nivel cultural y científico de los trabajadores desde una perspectiva paternalista, esta tendencia fue rechazada por lo que se llamó la Reforma Universitaria de Córdoba realizada en 1918, la cual posicionó la promoción social y la superación de la desigualdad como parte de la función social de la universidad (López, 2011).

Sin embargo, a pesar de los distanciamientos políticos entre el Movimiento de Córdoba y la tendencia europea, ambas comparten una visión asistencialista de la extensión universitaria (López, 2011), esto se reflejó en la carencia de objetivos definidos, el reflejo de la ideología dominante, la falta de integración entre las tres funciones de la universidad y la predominancia de la difusión cultural en los programas de extensión realizados en el marco del Movimiento de Córdoba. (Ortiz y Morales, 2011)

Esta visión asistencialista fue modificada en la II Conferencia Latinoamericana de Extensión y Difusión Cultural de 1972, donde se reconoció la influencia que puede ejercer la universidad

para promover el cambio social, con base en esta premisa, se genera un marcado distanciamiento entre la universidad europea y la latinoamericana, ya que solo la segunda adopta el cambio social como uno de sus ejes centrales. (Ortiz y Morales, 2011)

A partir de esto, la extensión universitaria adquiere gran relevancia en los debates académicos de América Latina, por lo que surgen diversas perspectivas políticas, metodológicas, epistemológicas y discursivas de la misma; según Bruno, la clasificación de los diversos modelos de extensión “permite conocer, interpretar o explicar aquellos componentes más relevantes que organizan y estructuran conjuntos de nociones, ideas, ideologías y prácticas extensionistas” (Bruno D. P., 2016, pág. 2). En este sentido, (Ortiz y Morales, 2011) rastrea históricamente cuatro modelos de extensión que se han llevado a cabo en las universidades del continente: Altruista, divulgativo, concientizador y vinculatorio empresarial.

Este último modelo ha orientado la extensión universitaria hacia el sector productivo, lo que significa una apertura a las políticas neoliberales de rentabilidad económica en donde la extensión se plantea como soporte científico de las empresas, para recibir a cambio unos beneficios económicos y/o tecnológicos (Bruno D. P., 2016), esto genera un retroceso en lo que respecta a la función social de la universidad, ya que se prioriza los proyectos rentables por encima de la intervención a las realidades de los sectores marginales o populares.

Sin embargo, aún existen diversas propuestas a nivel latinoamericano que promueven la transformación social y la interacción dialógica con los sectores sociales excluidos, en el caso de argentina, la Universidad Nacional de Córdoba, ha presentado desde la metodología de “aprender enseñando” diversos programas intercátedra que posibilitan el diálogo de saberes entre

estudiantes de distintos niveles con sectores de la sociedad (Sanguinetti y Pereyra, 2014), así como el programa de “Compromiso Social Estudiantil” que busca “promover la participación activa de la comunidad universitaria en el análisis y en la intervención en problemáticas de interés social” (Córdoba, 2018)

Por su parte, la Universidad de la República de Uruguay ha llevado a cabo una gran cantidad de experiencias de extensión en comunidad, que les ha permitido posicionar un nuevo enfoque que reemplaza al concepto de “extensión” por el de “prácticas universitarias integrales”, en el que se tiene por objetivo “la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión” (Sanguinetti y Pereyra, 2014), con una intencionalidad transformadora que concibe a los actores sociales como protagonistas de dichas transformaciones (Sanguinetti y Pereyra, 2014).

A nivel nacional, existen iniciativas extensionistas de promoción del desarrollo local, como es el caso de la Universidad de Caldas que, desde la experiencia del proyecto “Universidad en el campo” ha concebido el rol de la universidad como fortalecedora del tejido social y promotora de redes solidarias (Méndez y Jurado, 2015). Sin embargo, a pesar de que actualmente todas las universidades del país reconocen la extensión como una de las funciones sustantivas de la institución, estas responden en su gran mayoría a los modelos empresariales y asistencialistas que no permiten un real diálogo entre la academia y los sectores sociales a los que se quiere llegar.

3.2 Fundamentos teóricos

La construcción de insumos reflexivos para la creación de un campo propio de prácticas debe tener como punto de partida un marco teórico orientado desde una perspectiva crítica de la profesión, así como conceptos pertinentes para la discusión académica, en ese sentido se plantean como fundamento teórico: el Trabajo Social desde una perspectiva crítico-social; extensión social y; Prácticas académicas en Trabajo Social.

3.2.1 Trabajo Social desde una perspectiva crítico-social

Partiendo del interés por vincular el conocimiento académico con las realidades y problemáticas del contexto local, así como de hacer explícitos los intereses de los distintos actores involucrados, se plantea el paradigma socio-crítico como un referente para comprender el problema a investigar; este paradigma nace como una alternativa a la racionalidad instrumentalizada del positivismo y se fundamenta en la teoría crítica desarrollada en la escuela de Frankfurt, la cual comprende a la sociedad desde dos dimensiones: “una técnica que comprende las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, centradas en el trabajo productivo y reproductivo; y una social que comprende las relaciones entre seres humanos, centradas en la cultura y las normas sociales” (Alvarado y García, 2008, pág. 6)

Sin embargo, al haber existido una marcada hegemonía de la dimensión técnica, se genera una opresión causada por factores internos del ser humano, frente a esta condición surge lo que Habermas denomina como el interés emancipatorio, el cual impulsa a los sujetos a liberarse de los obstáculos naturales o sociales que le oprimen. (Habermas, 1994) Con base en esto, la teoría crítica busca descifrar cuales fueron los procesos históricos, culturales y sociales que han

influido en la subjetividad de las personas con el fin de promover una autonomía racional, es decir, servir a dicho interés emancipatorio. (Alvarado y García, 2008)

Partiendo de estos fundamentos, se considera al paradigma crítico-social como un modelo utilizado para llegar a la emancipación por medio de un conocimiento auto-reflexivo del ser humano que le permita entender la influencia del mundo social en la subjetividad de las personas. Las características de este paradigma son:

“conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acciones y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera responsable” (Alvarado y García, 2008, pág. 6)

Este paradigma le ha permitido al Trabajo Social replantearse su accionar profesional para encaminarlo hacia la transformación del orden social vigente, actualmente la agenda latinoamericana del Trabajo Social “se puede resumir en las siguientes palabras claves: democratizar, desmercantilizar, descolonizar, despatriarcalizar en el marco de una dialéctica universal particular” (FITS, Conference, 2020). Según Martínez, la emancipación en la profesión conlleva a responder la demanda por vivir dignamente de los sectores históricamente marginados y se define desde dos términos claves:

“a) tener capacidad real y b) tener posibilidad real de decidir el propio destino o proyecto de vida y poder llevarlo a cabo asumiendo sus consecuencias. (...) No se trata solo de querer ser libre o de querer elegir lo que un sujeto quiere para su vida o para los demás, sino de poder hacerlo real y efectivamente. Este poder implica capacidad y posibilidad. La capacidad se refiere

a los sujetos sociales, mientras que la posibilidad se refiere a las condiciones históricas en las cuales estos sujetos se constituyen y realizan. No hay capacidad sin sujetos y tampoco posibilidad de ser de estos sin condiciones históricas” (Martinez & Agüero, 2015 pág. 4).

La propuesta de un programa propio de extensión de la escuela de Trabajo Social que potencie el aprendizaje integral de los estudiantes requiere el cuestionamiento de la intencionalidad de la práctica académica, ya que muchas veces no es visible y esto conlleva a que las acciones de un actor se dirijan en un camino contrario a donde él quiere llegar, por ello se concebirá para la presente investigación el concepto de intervención social como:

“Proceso sistemático y coherente que se lleva a cabo frente a problemáticas sociales no resueltas, que se desarrolla a través de acciones con carácter de educar y generar procesos organizativos, que llevan implícitos una ideología orientada fundamentalmente a la modificación y transformación de las maneras de ver, actuar y sentir de los individuos en su inserción social” (Ander-Egg, 1986, pág. 44).

Esta intencionalidad en la intervención social actualmente está atravesada por una disputa entre las lógicas neoliberales de naturalización de la cuestión social y los nuevos paradigmas que resisten y construyen alternativas en respuesta a ese mundo normalizado, esta tensión puede verse representada en las contradicciones entre la ética profesional, las políticas públicas y los intereses de la institución en la que se trabaja (Carballeda, 2012).

En esta complejidad Carballeda menciona que, la intervención es “un ámbito de gestación de nuevas preguntas, en el que aquello construido desde la injusticia, la desigualdad y los problemas sociales puede desarmarse, rehacerse y básicamente transformarse” (Carballeda, 2012, pág. 174). La intervención en Trabajo Social desde una perspectiva emancipadora se posiciona desde esos

nuevos paradigmas e implica entender el contexto histórico-social como un condicionante de los sujetos y los procesos de transformación pero sin caer en determinismos históricos, pues siempre existirá la capacidad transformadora en los sujetos y la posibilidad de cambio en la realidad (Martinez & Agüero, 2015).

3.2.2 Extensión social

Así mismo, a partir de las discusiones realizadas por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) se comprenderá la extensión universitaria como “una estrategia de interacción social e integración académica; como una función social que, independientemente de que genere recursos o no, tiene como propósito el desarrollo de procesos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios” (Ortiz y Morales, 2011), entendiéndose dicha interacción como la vinculación entre la academia y el entorno social, y la integración como articulación entre las tres funciones de la universidad -extensión, investigación y docencia- (Ortiz y Morales).

Comprender la extensión universitaria a la luz del paradigma crítico social, implica la reflexión activa de cada uno de los participantes de la investigación acerca de sus intereses en la misma, esto con el fin de construir un concepto crítico, situado en la realidad en la que se insertará la investigación y orientando sus resultados hacia la transformación social de la misma, entendiendo la Escuela de Trabajo Social como promotora del cambio.

3.2.3 Prácticas académicas en Trabajo Social

Según la intervención de Meschini en la conferencia mundial del Trabajo Social 2020, existe un aparente divorcio entre la vida profesional y la vida académica, el cual no es casual, “sino que forma parte de la instrumentación de un proyecto político-académico que pretende sostener el orden heteronormativo, racista y de clase existente en desmedro de la potencia transformadora que posee el Trabajo Social en nuestras sociedades contemporáneas” (FITS, Conference, 2020), por esto es importante pensarse las relaciones que se tejen entre la academia y la acción profesional, por lo cual se considera que las prácticas académicas son un escenario fundamental en esta relación. En este sentido, se definen las prácticas académicas como:

dispositivo propio de la formación, (que) adquiere una función transversal ligada a la compleja relación entre conocimiento e intervención. Las mismas están orientadas a reflexionar sobre un ámbito específico de la realidad, como expresión de las relaciones entre estado y sociedad, es decir como parte del juego de las relaciones sociales en la que se trata de develar las dimensiones del poder, de lo económico, de lo cultural y de lo político. Se trata de penetrar en esa complejidad a partir de un proceso de mediaciones que pongan en evidencia el mundo social. En este sentido, tenderá a generar condiciones para que cada cátedra recree la relación entre categorías, realidad y modalidad pedagógica de manera articulada, potenciando los aprendizajes vinculados a la realización de Prácticas de Formación Profesional y promoviendo la integración curricular ” (Cruz, 2013, pág. 77)

4. Metodología

4.1 Tipo de investigación

En coherencia con los objetivos, esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo debido al interés por acercarse a la situación-problema a partir de las distintas miradas de los actores involucrados, lo que corresponde a la esencia de la investigación cualitativa que según Sampieri se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Sampieri, 2014, pág. 358), así mismo, su alcance es de tipo descriptivo, entendiéndose este como “describir [...] y especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

Dentro de las distintas posibilidades de investigación cualitativa, la presente tuvo un enfoque etnográfico, el cual contribuye a la caracterización e interpretación de las experiencias de extensión social en un contexto educativo universitario, así como de las practicas académicas como la principal fuente de extensión de las IES.

Con base en esto y en coherencia con los objetivos, este estudio contó con tres fases metodológicas. La primera fase consta de una exploración normativa y de experiencias de proyección social a partir tanto de las entrevistas realizadas desde el criterio por bola de nieve, como del análisis documental de manera sistemático y planificado para el rastreo de las normas que fundamenten el campo.

Con el objetivo de nutrir la fundamentación del campo propio de prácticas de la Escuela de Trabajo Social, se realizó una búsqueda de experiencias de extensión social con criterios de

inclusión planteados en el anteproyecto, seguido de esto, se utilizó el muestreo por bola de nieve para generar un directorio de iniciativas coherentes con la naturaleza del estudio.

En primera medida, para conocer las experiencias institucionales de extensión social que se han llevado a cabo en distintas universidades, se establecieron los siguientes criterios para la selección de IES en las cuales realizar el rastreo: Universidades que cuenten con Escuelas de Trabajo social; instituciones reconocidas por su calidad, proyección social y/o mayor cobertura

En este sentido, se escogieron la Universidad Nacional de Colombia -sede Bogotá- y la Universidad del valle desde el criterio de calidad y proyección social, así mismo, se seleccionó la UNIMINUTO como institución reconocida por su cobertura y proyección social. Una vez seleccionadas las instituciones, se gestionó un canal de comunicación con las respectivas Escuelas de Trabajo social.

Como segunda fase, se realizó una exploración teórico-conceptual a través de un análisis documental de experiencias que permita seleccionar los referentes teóricos que fundamenten un campo propio de prácticas, así mismo, se generó un acercamiento a la historia de la Escuela de Trabajo Social UIS en materia de proyección social, realizada a partir de la entrevista a profesores que estuvieron en la Escuela cuando ocurrieron dichas experiencias.

Finalmente, la tercera fase se caracterizó por un trabajo de campo desarrollado a partir de grupos focales, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos realizados con estudiantes, profesores y líderes sociales acerca de la vinculación IES-Sociedad, haciendo énfasis en la influencia del Trabajo Social.

4.2 Población

La selección de la población que participó en esta investigación se realizó a partir de criterios de inclusión, clasificándose en tres perfiles de participantes escogidos de acuerdo con la naturaleza del estudio:

-Profesores de distintas universidades del país que hagan parte de Escuelas de Trabajo Social a nivel nacional o que hayan pertenecido a programas de vinculación o proyección social entre la Universidad y la sociedad.

-Estudiantes de Trabajo Social de la UIS que estén interesados en aportar a la creación de un campo propio de prácticas como programa de extensión universitaria desde la Escuela y hayan participado en espacios al interior de la Escuela como lo son las auxiliaturas administrativas, grupos de investigación y espacios estudiantiles como el CETRAS.

-Líderes estudiantiles de la UIS que tengan un compromiso ético-político con la transformación social y/o que hayan desarrollado proyectos comunitarios.

4.2 Métodos y técnicas

4.2.1 Recolección de datos:

En coherencia con el tipo de investigación elegido. Se expondrán brevemente las técnicas seleccionadas, cabe resaltar que, estas se adaptaron a la virtualidad debido a la contingencia del covid-19, a la luz del enfoque etnográfico se generaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, puesto que dicha contingencia imposibilita la realización del estudio directo y la observación participante, sin embargo, el diálogo con estudiantes, profesores y extensionistas

permitió una primera caracterización de las prácticas, intereses y proyecciones de la comunidad académica con respecto a la extensión social:

-Entrevista semi-estructurada: Entendida como una conversación encaminada a obtener información acorde a los objetivos de la investigación, es una estrategia que permite conocer el punto de vista del entrevistado en mayor profundidad, así como registrar los conocimientos de actores clave y expertos en el tema, en este sentido, se tiene la intención de conocer las experiencias, concepciones y situaciones actuales de la extensión social tanto en las Escuelas de Trabajo Social nacionales, como de proyectos autogestivos de proyección social. Se realizaron 6 entrevistas entre las cuales estuvieron profesores que hayan realizado labores extensionistas, profesionales expertos en el tema y luchadores sociales que han generado procesos autogestivos de proyección social hacia la comunidad.

-Grupos focales: Significa una conversación en grupo diseñada y orientada a la discusión de temas con el fin de conocer que opinan y sienten frente al tema. Esta estrategia permite la reflexión constante de cada uno de los participantes –incluyendo al investigador– propia de la investigación acción, en este caso, se utiliza para dialogar con los miembros activos del CETRAS, así como con los distintos estudiantes que estén interesados en aportar a las reflexiones para un programa de extensión social. Se realizaron 3 grupos focales a estudiantes, el primero fue con la plancha del CETRAS, y los demás fueron con estudiantes que habían participado en la Escuela de Trabajo Social desde las auxiliaturas, grupos de investigación, procesos democráticos, entre otros. Así mismo, se realizó un grupo focal con profesores que han generado procesos de extensión social en la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta y otro grupo

focal con la directora de la Escuela de Trabajo Social UIS y uno de los profesores más antiguos e icónicos de la misma.

-Análisis de documentos: “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Latorre, 2003, pág. 78). Esta se utiliza con el fin de rastrear las normativas y el marco teórico que podrían fundamentar el programa, identificar los debates actuales en materia de extensión social y con ello nutrir los aportes tanto teóricos como metodológicos.

-Medios audiovisuales: Como estrategia de recolección de información, se utilizarán las grabaciones de audio y video. Estos medios fueron imprescindibles para realizar la investigación en el marco del aislamiento social debido al covid-19.

-Cuestionario abierto: Debido a la crisis sanitaria del covid-19, se tuvieron que realizar algunos ajustes, entre ellos está el cambio de estrategias para dialogar con líderes estudiantiles pues en primer momento se pensó a modo de taller, sin embargo, por cuestiones prácticas se desarrolló un cuestionario abierto vía Google drive. Este se realizó a 6 líderes estudiantiles de distintas carreras de la UIS, los cuales se escogieron a partir de indagación por bola de nieve entre quienes hacen parte activa del movimiento estudiantil.

4.2.2 Diseño metodológico

Se generó la siguiente matriz categorial:

	categorías primer objetivo
--	----------------------------

categorias deductivas	Experiencias de proyección social Colombia	Ordenamiento normativo
-----------------------	---	------------------------

		categorias segundo objetivo			
categorias deductivas	Antecedentes de proyección social Escuela de Trabajo Social UIS	Fundamento teórico			
		Paradigma crítico social	Extensión	Modelo pedagógico	Prácticas pre-profesionales
categorias emergentes		Propuestas decoloniales y latinoamericanas	Crítica al concepto	Democratización del saber	Prácticas integrales
		Crítica al orden social vigente	Perspectiva dialógica		Obstáculos

		Buen vivir	Prácticas integrales		
--	--	------------	-------------------------	--	--

categorías tercer objetivo				
categorías deductivas	Apuesta interventiva			
	Objeto	Sujeto	Intencionalidades	Propuesta interventiva
categorías emergentes	Inserción e impacto de la Escuela en el territorio		Formación profesional con conciencia social, compromiso y ética	
	Necesidad de fortalecer la formación y el compromiso social de los estudiantes		Construir conocimiento en interacción con el entorno social	
	La promoción del buen vivir		promocionar y acompañar procesos de construcción de democracia local, de empoderamiento	

<p>Objetivo: Caracterizar experiencias de extensión social en un contexto educativo universitario que puedan nutrir la fundamentación normativa, teórica y metodológica de un campo propio de prácticas de la Escuela.</p>			
Fase 1	Actividades	Técnicas	Instrumentos
Exploración normativa	<ul style="list-style-type: none"> -Rastreo de fuentes secundarias. -Revisión de normas de extensión universitaria en la UIS. - Identificación de universidades destacadas en el tema de extensión y proyección social. -Revisión de normas de extensión universitaria de instituciones destacadas. 	<p>Análisis de documentos.</p>	<p>Ficha textual y bibliográficas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de experiencias de extensión social de otras IES. -Selección de normas para la 	<p>Entrevista semi-estructurada</p>	<p>Guión de la entrevista. Marco</p>

	fundamentación de la propuesta de un campo propio de prácticas.		normativo
--	---	--	-----------

Objetivo: Generar insumos reflexivos respecto a los antecedentes de proyección social de la Escuela, así como los debates latinoamericanos del concepto de extensión y su desarrollo para ubicar tanto histórica como teóricamente el campo propio de prácticas			
Fase 2	Actividades	Técnicas	Instrumentos
Exploración teórico-conceptual	<p>-Revisión y reflexión de antecedentes de proyección social en la Escuela de Trabajo social UIS</p> <p>-Revisión de referentes teóricos sobre extensión y proyección social en artículos, libros y demás fuentes secundarias.</p> <p>-Selección de referentes teórico-conceptuales para la fundamentación de la propuesta de un campo propio de prácticas.</p>	Análisis de documentos.	Ficha textual y bibliográfica Entrevistas

<p>Objetivo: Conocer las expectativas, intereses, contribuciones de la comunidad universitaria y de los líderes locales acerca del campo propio de prácticas y de su modelo interventivo.</p>			
Fase 3	Actividades	Técnicas	Instrumentos
<p>Construcción de un campo propio de prácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de actores clave. -Convocatoria de entrevistas y grupos focales. -Realización del grupo focal con estudiantes de Trabajo Social UIS que hagan parte del CETRAS - Realización del grupo focal con estudiantes de Trabajo Social UIS que les interese la construcción de un programa de extensión. -Realización de entrevistas y cuestionarios a profesores que hagan parte de Escuelas de Trabajo Social a nivel nacional o que hayan pertenecido a programas de vinculación o proyección social entre la Universidad y la sociedad. -Cuestionarios abiertos a líderes 	<ul style="list-style-type: none"> -Grupos Focales -Talleres -Medios audiovisuales 	<ul style="list-style-type: none"> -Guion grupos focales - Grabaciones de audio

	estudiantiles de otras disciplinas. (ver anexos)		
--	--	--	--

4.2.3 Análisis de datos

El proceso reflexivo se define como “como el conjunto de tareas -recopilación, reducción, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (Latorre, 2003, pág. 83). En este caso, se realizará a partir de 4 pasos:

- 1) Reducción de la información: Una vez recopilada y transcrita la información, se procede a reducirla a partir de la codificación y categorización de esta, se define que las categorías son de naturaleza mixtas, con énfasis en lo inductivo.
- 2) Disposición o representación de la información: La presentación de datos de manera ordenada, se elabora a partir de varias matrices de codificación y categorización.
- 3) Validación de la información: Esto consiste en “aportar elementos o criterios para que los datos sean creíbles” (Latorre, 2003, pág. 90), en este sentido, se utiliza la triangulación de información entre el análisis documental y el trabajo de campo, así como entre los distintos actores a los que se les realizaron entrevistas.
- 4) Interpretación de la información: A partir de lo realizado en los pasos anteriores, se describe lo recolectado y hallado, lo que implica darle significado a las categorías, teorizando lo acontecido en el trabajo de campo a la luz de una reflexión sistemática y crítica con el fin de “comprender la complejidad estructural de un entidad concreta, de una situación específica, de un grupo o ambiente particular” (Martínez, 2005, pág. 14), en

este caso, se buscó comprender las apuestas, contribuciones y aportes de la comunidad universitaria en materia de extensión para fundamentar un programa propio de prácticas.

4.3 Aspectos éticos

Los principios éticos que estuvieron presentes en cada momento de la investigación fueron: la concertación del acceso a los participantes; la garantía de confidencialidad de la información, la identidad y los datos brindados por las personas; el derecho a retirarse en cualquier instante de la investigación (Latorre, 2003); la socialización permanente de las etapas y hallazgos de la investigación; la no-maleficencia y beneficencia. Todo lo anterior se asegurará a partir de la concertación, la explicación de cada una de las actividades a realizar y la aclaración de los derechos que cada persona tiene al ser partícipe del estudio.

5. Resultados

5.1 Análisis e interpretación de los resultados

5.1.1 Fundamento normativo

En América Latina, desde el movimiento de Córdoba hasta la actualidad se ha venido caracterizando la educación superior como promotora del cambio social, dándole mayor importancia a la función social en las universidades. Esto ha configurado la normativa de la educación superior a nivel internacional, nacional y local, generando nuevas disposiciones que orienten el quehacer universitario de cara a las problemáticas de esta sociedad compleja y cambiante.

En este apartado se propone indagar sobre los actuales dictámenes y discusiones normativas desde el contexto internacional y nacional para identificar las normas que podrían regir y fundamentar un campo propio de prácticas en la Escuela de Trabajo Social de la UIS, así como revisar experiencias institucionales en el país que puedan nutrir dicha propuesta.

A nivel internacional, las naciones unidas han encargado a la UNESCO como la organización que coordina las discusiones y estándares globales en materia de educación superior. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 se contó con una amplia participación de sectores y sujetos interesados en el tema y recogió las distintas miradas de las conferencias regionales desarrolladas previamente, este encuentro tenía por objetivo generar unos principios fundamentales para los sistemas educativos a nivel mundial y como resultado de este, se aprueba el documento “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” (UNESCO, 1998, pág. 9).

En este documento se declara que, “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (UNESCO, 1998, pág. 2), para esto se debe hacer énfasis en las acciones que las universidades realizan al servicio de la sociedad, siendo las necesidades sociales las orientadoras de sus intereses (UNESCO, 1998, pág. 2).

Con base en este principio, las misiones y funciones proclamadas en la declaración otorgan importancia a la responsabilidad ética y la pertinencia en sus artículos 2 y 6 respectivamente, resaltando la participación de las IES en la resolución de los problemas sociales, así mismo, en su artículo 11 enuncian la evaluación de la calidad como una función primordial de las

instituciones, entendiéndola de manera integral entre sus actividades de investigación, enseñanza y servicio a la comunidad (UNESCO, 1998, pág. 29).

Estas funciones declaradas internacionalmente plantean un reto para la UIS debido a su carácter de universidad pública, esto debe ponerse en discusión tanto con la normatividad como con la práctica misma de la universidad con el fin de cuestionar la pertinencia, responsabilidad ética y calidad integral que rigen el accionar institucional.

Así mismo, la declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe realizada en 1996 proclama que, en estos tiempos tan versátiles la educación superior debe asumir un papel protagónico en la transformación de la sociedad, a partir de la creación y transmisión de conocimientos coherentes con la realidad social y a su vez, debe ser partícipe de su propio cambio junto con los demás sectores de la sociedad (UNESCO, 1996).

En este sentido, se debe comprender el conocimiento como “un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad” (UNESCO, 1996, pág. 3), el cual solo se puede dar en instituciones plurales, autónomas, responsables y con vocación de cambio. Cabe resaltar que, para comprender la institución como una promotora de progreso, esta debe darle importancia a los procesos de extensión y divulgación (UNESCO, 1996).

Posteriormente, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del 2018 la UNESCO señala a la Educación Superior como expresión del derecho social, esto significa que, los cuerpos normativos de la Educación Superior deben ir encaminados al desarrollo social y en coherencia con los Derechos Humanos, sin embargo, también mencionan que las dinámicas

políticas y económicas de cada país han generado que este principio quede difuso, para generar mayor claridad sobre esta premisa añade qué:

La expresión del derecho social de la ES en los cuerpos normativos debería estar representada en las definiciones contenidas en al menos cuatro aspectos fundamentales de los sistemas educativos, nos referimos a: (i) cómo se establecen los mecanismos para el acceso; (ii) cómo los fines del sistema educativo deben responder a la protección del carácter de “bien público” de la educación; (iii) la implementación de una política de financiamiento adecuada a las políticas públicas aplicables al sector educativo; (iv) el establecimiento de mecanismos que conduzcan a un estado de calidad. (UNESCO, 2018, pág. 53)

Esta disposición resalta el carácter de **bien público** como principio de la educación superior y además de esto, produce una discusión orientadora para el sector educativo: ¿qué se entiende por calidad?, la calidad es un concepto multifacético que debe estar contextualizado a la realidad de cada región, sin embargo, hay algunas premisas fundamentales propuestas por la UNESCO y entre esas se encuentran no solo los procesos académicos y de soporte logístico que ocurren en las universidades, sino también los procesos sociales, culturales y de desarrollo que las IES llevan a cabo en su localidad (UNESCO, 2018).

Considerar los procesos sociales y culturales como parte de la calidad de las IES propone una visión integral y da importancia a la función social de las instituciones, esto se destaca en el establecimiento de indicadores para promover la calidad en la educación superior que propone la UNESCO, en donde se tiene en cuenta el impacto social que tiene en la comunidad las acciones de las IES, considerando estos componentes:

a) políticas sobre el impacto social esperado; b) determinación de la contribución cultural y científica de la institución a la comunidad y la sociedad, con especial atención a la pro

moción del desarrollo sostenible como alternativa de supervivencia de la especie humana; c) definición de los mecanismos e indicadores para supervisar y evaluar la efectividad del impacto social de los procesos académicos en la sociedad. (UNESCO, 2018, pág. 64)

De cara a los desafíos de la realidad actual y en concordancia con las premisas mencionadas anteriormente, la UNESCO propone 29 acciones específicas para la educación superior en América Latina en las que se señala que:

La educación superior debe potenciar su relación con la sociedad para afrontar los desafíos y problemáticas latentes en los países de América Latina, por esto las IES deben plantearse unas prácticas educativas integrales e interrelacionadas con la sociedad; unas transformaciones curriculares que se encuentren contextualizadas con las dinámicas sociales; financiación para la ejecución de estrategias de función social; estudio de necesidades sociales; y promoción y divulgación de experiencias de función social (UNESCO, 2018, pág. 22)

En el caso de la presente propuesta, además de estar en relación con los elementos mencionados anteriormente, también se posiciona desde los principios del Trabajo Social como profesión que busca la transformación de la realidad social hacia una vida digna. Esto se evidencia en la definición global del Trabajo Social en el 2014 donde se concibe como “una profesión que facilita el cambio social y el desarrollo, la cohesión social y el empoderamiento y la liberación de las personas. Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por las diversidades son fundamentales” (ALAIETS, 2018, pág. 3).

A nivel nacional, según el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se concibe la educación como un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social;

con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución política de Colombia, 1991). Basado en esto, las universidades públicas deben no solo promover ese derecho, sino también, entendiendo que gran parte de la población no tiene acceso a la educación superior, las IES tienen el compromiso de democratizar el conocimiento, la ciencia y la cultura hacia quienes no tienen las posibilidades de estudiar.

En concordancia con el artículo 67 de la constitución, la ley 30 de 1992 estipula las normas con las que se regirá la educación superior en el país, en estas se establece que los objetivos de las IES se relacionan con la formación de las capacidades profesionales, formativas y de servicio social; la “creación, desarrollo y transmisión del conocimiento (...) para solucionar las necesidades del país”, entre otros (MINEDUCACIÓN, 1992). A su vez, en el artículo 31 menciona como inherente la función social de la educación superior.

Entendiéndose como parte de la función de extensión social, la propuesta de un campo propio de prácticas debe comprenderse desde las disposiciones internacionales y nacionales en materia de educación superior, en este sentido, el artículo 120 de la ley 30 de 1992 da una caracterización sobre lo que es extensión:

“La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (MINEDUCACIÓN, 1992).

Además de esto, la extensión brinda la oportunidad de potenciar la formación ético-profesional de carácter obligatorio en la educación superior que se menciona en el artículo 129

de la ley 30 de 1992. En el caso de Trabajo Social, una estrategia extensiva puede potenciar el proceso de aprendizaje al relacionar a los estudiantes directamente con la comunidad en trabajos de campo, de lo cual aprenderán en la práctica los valores éticos que se necesitan para promover la justicia social, el compromiso con las necesidades sociales y la transmisión de conocimiento a la sociedad.

En materia de calidad, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es quien se encarga del proceso de acreditación de programas e instituciones de acuerdo con la ley 1188 de 2008 y el decreto 1295 de 2010. En los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado del 2013 disponen los elementos a tener en cuenta en la evaluación de la calidad de los programas académicos, entendiéndose la calidad desde 4 aspectos entre los que se destaca para este corpus:

c) La formación integral de las personas hacia el desarrollo de la capacidad de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los retos de desarrollo endógeno y participar en la construcción de una sociedad más incluyente. d) La pertinencia y relevancia social que supone ambientes educativos más heterogéneos y flexibles, en perspectiva de responder adecuadamente a los requerimientos formativos y de investigación de los respectivos entornos (CNA, 2013, pág. 8)

Con base en esto, el CNA evalúa una serie de características de calidad agrupadas en 10 factores, en el factor de procesos académicos se encuentra la característica N°23. Extensión o proyección social, la cual busca evaluar los programas en relación a los problemas y oportunidades del entorno. Los aspectos de interés para valorar la extensión social son:

a) Existencia y aplicación de criterios y políticas institucionales y del programa en materia de extensión o proyección social. b) Proyectos y actividades de extensión o proyección a la comunidad desarrollados por directivos, profesores y estudiantes del programa en los últimos cinco años. c) Evidencias del impacto en el entorno que han generado los resultados de los proyectos de extensión o proyección social desarrollados por el programa. (...) e) Apreciación de

(...) líderes comunitarios y de otros agentes externos sobre el impacto social de los proyectos desarrollados por el programa (CNA, 2013, pág. 35).

Esto evidencia que, un campo propio de prácticas de la Escuela de Trabajo Social en correspondencia con las características de acreditación, potencia la calidad tanto de la UIS como del programa de Trabajo social y demuestra que está enfocado en mejorar. También se encuentra que, en la característica N°19 del mismo factor, uno de los aspectos a evaluar son las “estrategias y mecanismos pedagógicos aplicados y orientados hacia la integración de las tres funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social” (CNA, 2013, pág. 32).

Así mismo, otras consideraciones del CNA son “Correspondencia entre la organización, administración y gestión del programa, y los fines de la docencia, la investigación, la innovación o creación artística y cultural, la extensión o proyección social” (CNA, 2013, pág. 45) lo cual implica un proyecto institucional integral y cohesionado entre sus partes, desde su propuesta misional hasta el accionar de la institución.

Teniendo en cuenta que, la misión de la UIS está encaminada al reconocimiento de las problemáticas sociales y la generación de respuestas a esas necesidades del entorno (UIS, 2018, pág. 30). Así mismo, la Escuela de Trabajo Social como unidad académico-administrativa de la UIS indica en su misión que está comprometida con la formación de profesionales integrales orientados al cambio social (Trabajo Social UIS, 2011, pág. 12).

Considerando que, el Estatuto General de la UIS establece en su artículo 6 la docencia, investigación y extensión como las funciones misionales de la institución (UIS, 2012) y en concordancia con la normativa desarrollada anteriormente, es indispensable referirse en este

marco legal al acuerdo 006 de 2005, el cual dispone las políticas, principios orientadores y objetivos de la extensión en la universidad.

Esta normativa define a la extensión de la UIS como: una función institucional que propicia la participación de la institución en el cambio social establece un diálogo entre IES y sociedad en el que se transforman mutuamente, fortalece la relación con la comunidad y permite una formación integral para los estudiantes, además de esto, señala que estos programas deben desarrollarse en los ámbitos donde existan fortalezas reconocidas al interior del alma máter (Consejo Superior UIS, 2005).

Así mismo, establece la política de extensión en la UIS en 7 ítems, de los cuales se destacan los siguientes como fundamentos del programa propio de prácticas de la Escuela de Trabajo Social UIS: **“A) La Extensión, Función Sustantiva y Proyecto Académico de la Universidad. B) La Extensión y la Función Social de la Universidad. C) La Extensión, una comunicación con la sociedad y sus actores sociales. D) d. La Extensión y la relación con la Comunidad”** (Consejo Superior UIS, 2005), así mismo, la política establece las modalidades de la prestación de servicios de extensión UIS, de la cual son de interés las siguientes: asesoría y consultoría profesional, servicios educativos incluyendo prácticas tanto académicas como sociales y educación no formal; servicios docente-asistenciales; servicios culturales, artísticos y deportivos; y servicios de comunicación e información (Consejo Superior UIS, 2005).

Según lo establecido por el acuerdo 006 de 2005, la prestación de servicios de extensión comprende: 1) asesoría y consultoría profesional, la cual contiene las modalidades de asesoría, consultoría, asistencia técnica, interventoría y veeduría; 2) servicios tecnológicos; 3) servicios

educativos incluyendo prácticas tanto académicas como sociales y educación no formal; 4) servicios docente-asistenciales; 5) servicios culturales, artísticos y deportivos; y 6) servicios de comunicación e información (Consejo Superior UIS, 2005). Esta disposición debe tenerse en cuenta a la hora de construir la oferta de servicios del campo propio de prácticas.

Sin embargo, el acuerdo 103 de 2010 en el que se aprueban los requerimientos para la gestión de la extensión en la UIS (Consejo Superior UIS, 2010) señala como política institucional que, “toda propuesta de extensión debe generar una contribución para la Universidad del once por ciento (11%) del valor del contrato, orden, convenio o actividad, y un Producido Neto Positivo en efectivo adicional de al menos el 7%” (Consejo Superior UIS, 2010).

Esto refleja en su corpus un modelo de extensión economicista, lo cual es consecuencia del desfinanciamiento de la educación. El poco gasto público destinado a financiar la educación, sumado a la canalización desproporcionada de los recursos públicos hacia las universidades privadas y la priorización de invertir en la educación para el trabajo -SENA, ICETEX-, genera una crisis económica para las universidades estatales que los lleva a buscar métodos de autofinanciamiento tales como la generación de excedentes de las propuestas de extensión. (Mora & Múnera, 2018)

Dicho modelo economicista prioriza la ganancia sobre la función social, esto debe cuestionarse al interior de la universidad pues tal como lo menciona la UNESCO, la educación superior entendida como promotora del cambio social, debe revisar transformarse a sí misma en todos sus ámbitos, en este caso, desde “lo jurídico: implica revisión y adaptación de la normativa legal a los nuevos escenarios y demandas sociales” (UNESCO, 2018, pág. 123).

A su vez, la UNESCO señala que los nuevos desafíos de la educación superior suscitan un compromiso en inversión social para estrategias de desarrollo social, lo cual está en concordancia con el artículo 71 de la Constitución Política de Colombia, así como con los lineamientos del CNA. Si bien, un apartado del acuerdo 103 de 2010, menciona que se pueden hacer excepciones de generar excedentes a las propuestas de desarrollo social, no se definen como una política institucional de la UIS.

Esta excepción a la norma permite que, a pesar de la priorización economicista existente en el acuerdo, la propuesta de un campo propio de prácticas siga en coherencia con todo el corpus normativo local y nacional en materia de extensión, además de estar fundamentado por los lineamientos internacionales de la UNESCO. Por otra parte, en el artículo 15 de dicho acuerdo, uno de los criterios de aprobación de propuestas es su relación con la misión institucional y si se puede desarrollar desde las capacidades reconocidas (Consejo Superior UIS, 2010), lo cual ya se ha afirmado en apartados anteriores.

En la revisión de otras normas que reglamentan la extensión en otras universidades, se encuentran otras disposiciones que pueden tenerse en cuenta para las propuestas de la UIS. El acuerdo 036 de 2009 que rige la extensión en la Universidad Nacional de Colombia, se declaran principios la excelencia académica, pertinencia, integralidad-articulación, cooperación, reciprocidad, responsabilidad social, ética y desconcentración (Consejo Superior Universidad Nacional, 2009). Los cuales están expresados de una manera más definida en su norma y pueden servir de complemento a los principios de la UIS.

Así mismo, la propuesta del campo propio debería incluir como principios más relacionados con la función social como lo son conceptos de autonomía universitaria, diálogo y reconocimiento de saberes, fortalecimiento de lo público, y democracia como lo reza el acuerdo 028 de 1012 que rige la extensión como:

La interacción amplia y recíproca de la Universidad con la sociedad, con el propósito de aportar al bienestar y la solución de sus problemas; a la transformación y el desarrollo institucional; al fortalecimiento de las capacidades productivas, sociales, políticas, ambientales, deportivas, artísticas y culturales de las comunidades de la región y el país. A través de la Proyección social y la extensión, la Universidad contribuye a la construcción de una sociedad más democrática, equitativa e incluyente, al tiempo que consolida, amplía y comparte y pone en contacto su producción científica, tecnológica, cultural, intelectual y artística, con la sociedad (Consejo Superior UNIVALLE, 2010, pág. 2).

Con base en esto, se pueden comprender estas disposiciones legales como complementos a la fundamentación normativa del campo propio de prácticas de la Escuela de Trabajo Social, además que marcan un insumo para la revisión y transformación de las normas que rigen la UIS en materia de extensión, así mismo, permiten rastrear antecedentes de proyección social en otras universidades que puedan nutrir esta propuesta y generar un acercamiento entre las apuestas de función social entre las IES del país.

Ahora bien, teniendo claro el marco legal que atraviesa el concepto de extensión desde el enfoque de la función social de las IES, es necesario señalar que se entiende por un campo de prácticas. Con base en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de la Escuela de Trabajo social UIS, las prácticas académicas son elementos indispensables para la formación integral de trabajadorxs sociales y su estructuración debe consistir en “estructurar las mejores experiencias de aprendizaje en óptimas condiciones institucionales y académicas para que los contenidos

teóricos de la formación académica se integren y apliquen en una realidad dada” (PEP-Trabajo Social UIS, 2011, pág. 182).

A su vez, este componente de formación -al igual que todo el currículo de un programa de Trabajo Social- debe estar orientado a dar respuesta a las necesidades sociales, por lo que su estructuración debe contar con criterios tanto de responsabilidad social como de formación integral (Trabajo Social UIS, 2011, pág. 187).

Los campos donde se realiza la práctica académica se definen como: toda institución o espacio geográfico que “presente condiciones de intervención profesional al Trabajador Social, oportunidades de desarrollo académico para los estudiantes de la carrera, recursos y facilidades para el ejercicio de la práctica, a juicio del comité de práctica” (Trabajo Social UIS, 2011, pág. 187).

En la escuela de Trabajo social UIS, la selección de estos campos de práctica está reglamentada por el PEP, el cual señala que las condiciones mínimas son: interdisciplinariedad; existencia de trabajador social o profesional afín; calidad en el proceso; la posibilidad de contar con los recursos necesarios para la práctica; espacio físico; acceso a la información de la institución y del proyecto en el que se enmarca la práctica; reconocimiento de la organización; y pertinencia del rol que cumple el estudiante en la institución (Trabajo Social UIS, 2011, pág. 188).

Sin embargo, a pesar de la existencia de estos criterios de selección, las instituciones en las que se realizan -en algunos casos- generan dificultades y obstáculos para el ejercicio formativo, por lo que algunas prácticas académicas no cumplen con el objetivo del programa.

5.1.2 Experiencias de proyección social

Estas experiencias de extensión social se seleccionaron a partir de los elementos que surgen de la revisión documental, en este sentido, son de interés para esta investigación los programas de extensión que se caracterizan por: tener una intención transformadora y democratizadora del saber, integradores de las funciones universitarias y que se basen en el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de las personas (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016).

En el Departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional se encontró que gran parte de la función extensiva de la Escuela a la que pertenece se desarrolla desde las prácticas académicas y las pasantías, las cuales se establecen a partir de convenios con otras instituciones. Actualmente no existe ningún centro de proyección social propio, sin embargo, se destacó un **proyecto de extensión solidaria llamado Formación política para la construcción de paz territorial desde las comunidades de El Tarra y Convención (Catatumbo, Norte de Santander)** el cual surge de un trabajo articulado entre líderes y lideresas del Comité de Integración Social del Catatumbo (CISCA) y estudiantes, docentes y egresados del Departamento de Trabajo Social (Universidad Nacional, 2017).

Este proyecto se caracterizó por el “acompañamiento a procesos organizativos y educativos populares y con formación en los enfoques de acción sin daño, transformación de conflictos y construcción de paz territorial” (Universidad Nacional, 2017) y se concentra en fortalecer la formación política que se venía desarrollando desde el CISCA desde la cualificación de los contenidos y componentes pedagógicos y la promoción de espacios de participación comunitaria

desde los enfoques Acción Sin Daño, Transformación de Conflictos y Educación Popular (Universidad Nacional, 2017).

Metodológicamente, el proyecto se construyó desde 3 criterios: la caracterización de las dinámicas socioculturales de la población; considerar las posiciones que tiene la población respecto a cualquier tema o situación antes de realizar cualquier propuesta y; entender el proyecto como un acompañamiento a un proceso que existe antes y después a la acción extensiva.

Cabe resaltar que, el desarrollo de este proyecto se puede clasificar desde un enfoque de extensión integral, el cual se caracteriza por entender a los actores involucrados como sujetos de cambio con saberes que pueden dialogar con el saber académico (Bruno D. , 2016), esto se evidencia en que tomen como punto de partida la voz de la población para generar acciones, otro elemento destacable de dicha experiencia es la comprensión de que el proceso existe independientemente de la acción extensiva, por lo que el papel de la universidad solo es de acompañamiento, lo cual rompe con la lógica jerárquica entre la comunidad y la universidad propia de la extensión tradicional.

En el caso de la Universidad del Valle, se realizó una entrevista con la directora del programa de Trabajo Social quien expresó que la extensión al interior de la Escuela no cuenta con una oferta de extensión propia, su acción extensiva se desarrolla solo desde las prácticas académicas con instituciones con las que se desarrollan convenios. Sin embargo, señaló que existe un interés en crear un escenario propio de prácticas *“donde nosotros también nos proyectemos y*

pensemos en que es lo que necesitamos y que queremos potenciar a los procesos de formación” (C-Univalle, 2020).

Por otra parte, se manifiesta que *“en la escuela de salud pública tienen un proceso de presencia en el territorio desde hace años, agarraron una comuna y allí están insertos en procesos reales, de orientación comunitaria, también en procesos de atención, prevención y promoción”* (C-Univalle, 2020). Por lo cual surge el interés de conocer dicha experiencia. Este proyecto no hace parte del área de extensión, sin embargo, promueve la formación integral y la vinculación entre la facultad de Salud Pública y el territorio con el que se trabaja. Consiste en una *“franja social en salud, un núcleo de asignaturas que está en el círculo de fundamentación de los siete programas académicos de la facultad de salud y corresponde precisamente a la fundamentación teórica del área de las ciencias sociales”* (A-Univalle, 2020).

Esta franja social se desarrollaba en **4 semestres organizados con las siguientes asignaturas respectivamente: 1) sociedad y salud; 2) desarrollo social o desarrollo y salud; 3) políticas públicas y salud; 4) promoción y educación en salud**. En el primer año en las dos primeras asignaturas se realizaban *“ejercicios de observación y caracterización de los aspectos sanitarios de los barrios y comunidades”* (A-Univalle, 2020), esto se daba en tres comunas de Cali (7, 18 y 20) donde se contaba con el apoyo de aproximadamente 20 líderes comunales, los cuales facilitaban la confianza y la legitimación del trabajo de campo con la población de los sectores (Amparo, 2020).

Estos líderes *“estaban muy interesados en acopiar información y dejar en las bibliotecas de las comunas documentos y fundamentando los archivos que tenían para que sirvieran de*

soportes y de consulta no solo de la comunidad sino de otros programas académicos” (A-Univalle, 2020), pues les servía mucho esta información. En el segundo año ya se buscaba impactar en el territorio, generando pedagogía en salud e interviniendo a partir de los aspectos sanitarios observados en el territorio, en esta experiencia se realizaron diversos proyectos con enfoque de prevención, orientados los riesgos y problemáticas. Así mismo se hacían ejercicios de veeduría a las políticas públicas relacionadas con el tema (A-Univalle, 2020).

Haciendo una evaluación de estos cursos, se identificó que una de las falencias era que *“realmente los impactos no se habían evaluado y que existía mucho trabajo de trayectoria hacia atrás pero que realmente no se sistematizo lo que ha sido el trabajo en estas comunidades”* (A-Univalle, 2020). Este proyecto continuó funcionando, pero los líderes solo pudieron acompañarlos hasta 2003-2004, por lo que fueron los profesores quienes continuaron con este ejercicio (A-Univalle, 2020).

Esta situación junto a otros obstáculos como la inseguridad de los estudiantes, entre otras, dificultó continuar con la inserción de la Facultad de Salud en las comunas 7, 18 y 20. Actualmente, este trabajo extra-aulas *“se hace más en los barrios donde los estudiantes residen, por asuntos de seguridad y de que los entornos y las familias conocen a los estudiantes y a la vez los estudiantes conocen sus territorios, saben por dónde meterse”* (A-Univalle, 2020).

Así mismo, en **la franja social de la Facultad de Salud Pública** se ha concebido a la universidad como un territorio en sí mismo que refleja las problemáticas de la sociedad, con base en esto, se ha impactado al interior de la universidad, revisando sus políticas y generando cambios en las instalaciones de acuerdo con los diagnósticos sanitarios. Además de esto, esta

integralidad característica de la franja social también se ve reflejada en diálogos interdisciplinarios, puesto que cada asignatura cuenta con estudiantes de distintas carreras de salud pública (A-Univalle, 2020), lo cual es importante, puesto que los problemas de la realidad son transdisciplinarios.

Aunque este programa no hace parte del área de extensión institucional, la posibilidad de hacer reflexiones desde fuera del aula potencia la función educativa y a su vez, permite influir en el territorio, sean las comunas o la misma universidad. Esta primera experiencia práctica en la formación académica es una excelente preparación para las prácticas académicas, ya que según lo discutido con los miembros del Centro de Estudios de Trabajo Social UIS (CETRAS), la falta de espacios teórico-prácticos reales antes de noveno semestre dificultan cumplir un rol profesional en las prácticas académicas finales, pues no hay experiencias significativas que cualifiquen a los estudiantes (CETRAS, 2020).

Una de las universidades más destacadas en proyección social es la Uniminuto, en la revisión documental realizada se encontró un programa llamado “**Consultorio Social Minuto de Dios (CSMD)**” ubicado en Bogotá desde la cual dicha universidad ejerce procesos de vinculación entre la institución y diversos territorios de la capital.

Esta idea surge en el 2002 con la intención de “mejorar el nivel de información y conocimiento de la población que habita en la zona de influencia de UNIMINUTO” (UNIMINUTO, 2017), su primera fase consistió en brindar asesoría e información a individuos, familias y comunidades a través de redes de apoyo entre instituciones y se iniciaron procesos de atención con estudiantes de diferentes programas académicos hasta 2004, año en el que se

institucionaliza dicho proyecto en el Programa de Trabajo Social UNIMINUTO y se ubica como un nuevo campo de prácticas profesionales para los estudiantes del programa (UNIMINUTO, 2017, pág. 23).

Inicialmente este campo de prácticas se desarrolla en la localidad de Engativá, en ese mismo año (2004) se expande a los municipios de Chía, Cota, Funza, Cajicá, Tocancipá y Soacha del departamento de Cundinamarca donde se ubica de acuerdo a la disponibilidad de espacios físicos de las instituciones gubernamentales con las que se articuló, cada espacio que se creaba del consultorio es definido como “sátelite”.

Con base en las problemáticas atendidas por cada satélite, se diseña un modelo de atención partiendo de lo específico de cada entorno y nutriendose de cada experiencia:

se identificó la necesidad de orientar a la población respecto a los servicios a los cuales podrían tener acceso y sobre las instituciones y programas a los que podrían acudir para solucionar inquietudes de carácter individual, familiar y social; y se estableció la importancia de atender directamente los casos que requirieran acción inmediata en áreas de orientación familiar, social, resolución de conflictos familiares, vecinales, o en asuntos de formación e integración comunitaria (UNIMINUTO, 2017, pág. 25).

Estas situaciones podían ser atendidas por el personal de Trabajo Social -sus profesores y estudiantes-, sin embargo, siendo situaciones con problemáticas diversas y complejas, se optó por la acción con otras disciplinas y generar equipos interdisciplinarios según el caso, así mismo, con el fin de fortalecer la formulación e implementación de proyectos, se fortalecieron alianzas con actores institucionales a través de la consolidación de la Red Interinstitucional de Apoyo (RIA) (UNIMINUTO, 2017, pág. 25).

Posteriormente, se da apertura a la sede central en el 2012 y se generan nuevos satélites en distintas localidades de Bogotá a través de la articulación con entidades interesadas, las cuales permiten que se desarrolle el satélite en sus instalaciones. Dicha sede central actuaba como “una especie de filtro de atención inicial coordinada con los diferentes escenarios de atención de dicha entidad” (UNIMINUTO, 2017, pág. 28). Este modelo continuó esparciéndose a municipios como Girardot y Barranquilla en 2014.

Cabe resaltar que, estos satélites funcionan desde dos premisas: debe existir una problemática y una población con interés de cambio; como se ha mencionado anteriormente, es necesario contar con alguna entidad que permita el uso de sus instalaciones para desarrollar las operaciones del CSMD. Sin estas premisas los satélites pueden suspenderse según el caso. El modelo de atención del CSMD -tanto en su sede central como en sus satélites- está basado en cinco enfoques:

“1) la doctrina social de la Iglesia y sus planteamientos sobre el desarrollo integral humano, 2) el enfoque praxeológico que orienta la labor educativa e investigativa de UNIMINUTO, 3) el enfoque de necesidad-capacidad-potencialidad frente a las personas y las comunidades, 4) el enfoque territorial y su figura de acercamiento al contexto, y 5) el enfoque de derechos” (UNIMINUTO, 2017, pág. 41).

Así mismo, los principios que rigen el actuar del CSMD son la gestión total sin acciones aisladas, entendiendo la complejidad de cada situación; la integralidad; la diferencia de cada contexto; la participación y; la solidaridad-cooperación (UNIMINUTO, 2017). En coherencia con lo anterior, su modelo de acción se caracteriza por ser interactivo en cada una de sus fases, acciones o decisiones; aunque posea rutas de acción definidas, estas son flexibles de acuerdo a

las condiciones específicas de cada contexto; su modelo es praxeológico, es decir, construye conocimiento desde la praxis, un diálogo entre acción y reflexión constante y; el equilibrio y sinergia entre cada uno de sus componentes, dando la misma importancia a cada escenario, comprendiendo la complejidad de manera cíclica y evitando la duplicidad a partir del diálogo y la cooperación (UNIMINUTO, 2017).

Sumado a esto, los componentes del modelo de acción del CSMD son: **la escucha interactiva**, la cual constituye el primer acercamiento con la población y permite conocer el “conocimiento previo que la persona o población tenga sobre su situación” (UNIMINUTO, 2017, pág. 65); Con base en la organización de la información recolectada en ese proceso de escucha se realiza la **identificación de la problemática**, permitiendo la **selección e implementación de alternativas**, esta implementación implica la acción de vincular a la población con el proyecto seleccionado, seguido de esto, se desarrolla un **acompañamiento y gestión**. Finalmente, se desarrolla una **sistematización de experiencias** que construya conocimiento estructurado sobre la experiencia vivida con dos objetivos: aportar a los futuros procesos del CSMD y devolver lo significativo de la experiencia a la población (UNIMINUTO, 2017).

Cabe resaltar que, estos componentes confluyen entre sí de manera no lineal y se fundamentan desde los principios, enfoques y características de su modelo de acción. Este plan de acción del CSMD está en función de la demanda de necesidades y problemáticas de la población; la oferta de alternativas resultantes de la interacción, las cuales se constituyen como

los servicios del modelo y; el constante mejoramiento de la gestión interna, es decir, la organización tanto del consultorio como de su red interinstitucional (UNIMINUTO, 2017).

Como se ha expresado anteriormente, la UNIMINUTO es reconocida por sus cualidades en la función de proyectarse socialmente a las poblaciones más vulnerables, se caracteriza por un modelo complejo, fundamentado y basado en su amplia experiencia, además de esto, es un referente en la creación de un campo propio de prácticas, en donde se integran, dialogan y potencian las tres funciones sustantivas de la universidad. Su modelo de acción será un elemento enriquecedor para la propuesta de la Escuela de Trabajo Social UIS, especialmente en el fundamento metodológico.

Esto se reafirma en el diálogo con profesoras de Trabajo Social de UNIMINUTO sede Bucaramanga, quienes afirman que la mayor característica de su Universidad es la proyección social, en el caso de esta sede, si bien no cuentan actualmente con un campo propio de prácticas, expresan que desde 4to semestre en Trabajo Social se realizan prácticas de responsabilidad social obligatorias antes de las prácticas académicas finales, lo cual potencia las cualidades actitudinales y profesionales de los estudiantes, además de esto, cuentan con diversos proyectos de voluntariado y desarrollo comunitario que nutren la formación integral (Docentes UNIMINUTO, 2020) Cabe resaltar que, se mantiene una coherencia institucional en las distintas sedes.

Estos precedentes institucionales presentan distintas formas de generar proyección social, cada experiencia tiene modelos diversos y planteamientos enriquecedores para la creación de un campo propio de prácticas, también expresan la importancia de la función social en la

universidad, estos programas comparten un modelo de extensión integral caracterizado por la articulación de las funciones universitarias, orientándose a aportar a la transformación social en pro de la calidad de vida de las personas y generando un diálogo de saberes entre los distintos actores (Bruno D. P., 2016). Estas experiencias de curriculización de la extensión social permiten:

afianzar el compromiso ético-político de los actores universitarios; clarificar(nos) los aportes del conocimiento científico a la sociedad; ofrecer una formación más conectada con la realidad y las problemáticas sociales; la promoción de enfoques científicos creativos para la comprensión y transformación de estas problemáticas; y la modificación y priorización de las agendas de investigación (Bruno D. P., 2016, pág. 7)

Por otra parte, surgió el interés de conocer otras experiencias de diálogo entre el saber académico y el saber popular que tuvieran como objeto de acción la promoción social, y el fortalecimiento de comunidades y organizaciones sociales con el fin de mejorar la calidad de vida de la población, en ese sentido, se indaga sobre el proceso de la Universidad Intercultural de los Pueblos y un proyecto comunitario desarrollado por estudiantes UIS de distintas carreras en la zona de Nuevo Girón.

La **Universidad Intercultural de los Pueblos (UIP)**, *“no es una iniciativa que nace hace poco, es el producto de un camino andado de más de 20 años de experiencias y de trabajo pedagógico sobre la enseñanza y los derechos de los pueblos”* (O-UIP, 2020), estos precedentes fueron desarrollados por organizaciones sociales junto a la Asociación para la Investigación y Acción Social (Nomadesc), quienes hace más de 15 años vienen desarrollando diplomados de

pedagogía e investigación de D.H. para diversas comunidades ubicadas en Cali, Buenaventura, Popayán, Tuluá y Neiva articulados al proceso educativo-social de la universidad Surcolombiana, donde existían trabajos de base realizados por estudiantes y profesores en el territorio (O-UIP, 2020).

Recogiendo las experiencias, aportes, discusiones y asesoramientos del “*camino andado*”, surge en 2015 la primera cohorte de la UIP con tres programas académicos: 1) Modelo de desarrollo y derechos de los pueblos; 2) Planes de vida y urbanismo social y; 3) Programas de soberanía para el buen vivir. Actualmente se suma un nuevo programa denominado 4) Comunicación transformadora y territorial (O-UIP, 2020).

La UIP se caracteriza por ser una propuesta itinerante, “*no tiene un sitio específico, el sitio específico de ella son los territorios donde vive la gente, donde desarrollan sus proyectos comunitarios*” (O-UIP, 2020). Esta interculturalidad y diversidad propia de los distintos territorios es lo que enriquece la propuesta pedagógica puesto que “*desde esa pedagogía vivencial puedes enseñar muchísimo más que desde lo teórico*” (O-UIP, 2020). Facilitar el diálogo las distintas comunidades negras, indígenas y campesinas respecto a su territorio, sus formas organizativas, sus pautas culturales y símbolos genera esa riqueza vivencial.

Una de las diferencias mencionadas por Olga entre las universidades tradicionales y la UIP es la carencia de un currículo estático, pues el contenido se desarrolla desde lo que necesitan las comunidades, son ellos quienes definen el enfoque de los programas, además de esto, la flexibilidad es la principal característica de los programas, pues creen más significativo el dialogo de saberes que la rigurosidad de los exámenes, esto no pretende divorciarse de la

academia, su intención es poner en el mismo nivel el conocimiento popular y el académico para que puedan dialogar (O-UIP, 2020).

Otra característica identitaria es su estructura orgánica, la cual se compone de tres figuras representativas: 1) el consejo académico territorial en donde se encuentran los líderes comunitarios que “*saben mucho a pesar de no tener títulos universitarios*” (O-UIP, 2020) y son los que toman las decisiones políticas de la universidad; 2) el consejo académico formado por profesores con compromiso social y experticia en ciertos temas y; 3) el consejo académico internacional, integrado por especialistas en distintos temas que están comprometidos con las causas internacionalistas y han participado en diversas experiencias sociales en otros países (O-UIP, 2020).

Se identifica que el objeto de acción de la UIP es la cualificación de las organizaciones sociales y la inmersión en los territorios a partir del diálogo de saberes. Esta propuesta pedagógica se desarrolla por fuera de la lógica institucional y plantea una directa vinculación entre las funciones docentes, investigativas y extensivas, resaltando que la universidad existe con base en su función social, de cara a las problemáticas locales.

Otra experiencia para resaltar por su compromiso social y en la que han participado algunos estudiantes de Trabajo Social UIS es **el trabajo comunitario realizado por los colectivos Entretejidos y Sin Permiso en la ciudadela Nuevo Girón**, el cual inicia desde el 2016 en el colegio Mario Morales Fe y Alegría de la mano del proyecto “Participación” llevado a cabo por grupos Jesuitas en dicho colegio. Estos colectivos hacen parte de una plataforma llamada

Aguante popular, la cual busca la emancipación de los pueblos y la vida digna de las comunidades fundamentados en el paradigma de liberación latinoamericano.

Esta primera entrada a la ciudadela Nuevo Girón se logra a partir del desarrollo de las prácticas académicas en el colegio por parte de estudiantes de Trabajo Social que integran el colectivo Entretejidos. El trabajo realizado en este colegio dura aproximadamente tres años, sus líneas de trabajo fueron: medio ambiente; soberanía alimentaria; buen vivir y; conciencia de clase, paralelo a esto, se desarrollaban otros proyectos en la ciudadela desde las líneas mencionadas anteriormente, además de esto, el colectivo Sin Permiso generaba espacios reflexivos con enfoque de género en algunos sectores de Nuevo Girón (Entretejidos, 2020).

Sin embargo, poco a poco se fueron desvinculando del colegio debido a que la institución dificultaba las acciones llevadas a cabo por el colectivo, tal como lo dice uno de los entrevistados *“eso ya es un proceso de 3-4 años que viene desde el colegio pero se extrapoló a la calle porque el colegio dificultaba mucho el accionar político que nosotros planteábamos, generaba mucho choque y percance y ponía pero por todo”* (Entretejidos, 2020), este obstáculo los llevó a proyectarse un espacio propio en el barrio para poder articular e incidir en el territorio junto a la población, de ahí surge la iniciativa de crear la casa cultural ABATAQUE, la cual lleva aproximadamente 4 meses en funcionamiento (Entretejidos, 2020).

Este primer acercamiento al barrio desde el trabajo en el colegio les permite construir confianzas con varios jóvenes de la localidad y desde entonces se inicia un proceso constante con ellos, *“con ellos se inicia un proceso en el barrio y hasta el día de hoy los chinos son los mismos de esa época son como la base que se tiene acá”*. Actualmente, aún se trabajan las 5 líneas

mencionadas y se suma un nuevo elemento: arte y cultura, el cual surge por interés de los jóvenes (Entretejidos, 2020).

Trabajar por fuera del *colegio* “*es un poco más duro, pero se ha podido construir un proceso más fuerte con los muchachos que han estado, incluso también hemos tenido acercamientos con mamás que han aportado bastante al proceso y son bastante comprometidas*” (Entretejidos, 2020). Este acercamiento a las madres ha potenciado el proceso comunitario que se lleva a cabo y ha generado que el colectivo sea reconocido como un actor político en el territorio, además de esto, se ha despertado el interés de las madres por participar en la vida política de su sector, son ellas quienes dicen que hay que “defender lo nuestro y seguir trabajando” (Entretejidos, 2020).

Otra de las dificultades identificada es la variabilidad de la población del sector, “*hay gente de muchas partes y en sí no hay una identidad de algo que los una o por donde uno les pueda llegar y empezar a unirlos un poco más para trabajar*” (Entretejidos, 2020). Sumado a esto, existen muchas problemáticas en el barrio por la precariedad y el olvido estatal. Actualmente el mayor obstáculo es la crisis sanitaria que se está viviendo por causa del Covid-19, sin embargo, esto no ha impedido el accionar político del colectivo, el cual busca reinventar sus acciones de acuerdo con el contexto (Entretejidos, 2020).

A pesar de las circunstancias, el colectivo continúa desarrollando procesos comunitarios en el sector, la convicción y la claridad política de los miembros del colectivo son su mayor fortaleza, esto les permite tejer redes de apoyo mutuo entre los integrantes de la plataforma, generando un compromiso ético-político de extender ese principio de solidaridad al pueblo, además de esto, la articulación con otros procesos sociales y políticos nutre el trabajo comunitario, “*es*

reconfortante contar con otros procesos que están en disposición de aportar a distintas actividades en el barrio” (Entretejidos, 2020).

Otra de las fortalezas es la constancia y entrega de la comunidad, especialmente de los jóvenes y las madres con las que trabajan. Esto motiva a los miembros del colectivo a continuar su trabajo en el sector y fortalece esas redes de solidaridad en el barrio, sin embargo, la comunicación con otros grupos poblacionales como líderes y miembros de las JAC ha sido difícil por la politiquería y el clientelismo que se desarrolla en el barrio, además de esto, existe una estigmatización hacia quienes promueven el trabajo comunitario, pues se tiene el prejuicio de que lo hacen por conseguir puestos políticos debido a que esta práctica es muy marcada en el barrio.

Si bien estas dos experiencias -la **UIP** y **el trabajo comunitario realizado en Nuevo Girón** se enmarcan por fuera de la institucionalidad, estas reflejan una praxis liberadora y orientada al fortalecimiento de los procesos comunitarios del territorio y contextualizada en las necesidades que tienen las personas, entendiendo a los participantes como sujetos activos con los cuales se dialoga para decidir hacia donde va dirigido el accionar político de los procesos. Resaltando que quienes desarrollan estos procesos de acompañamiento transgreden el rol de técnicos o educadores y se insertan como parte de esas redes comunitarias y se genera un proceso de concientización colectivo, lo cual es consecuente con el concepto de extensión de la Universidad de la República de Uruguay:

Un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) Un proceso que contribuye a la

producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular [...], que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (Cano & Castro, 2016).

Cabe resaltar que, estas experiencias surgen de la continuación de procesos académicos que, por el compromiso social de los participantes, transgreden las lógicas institucionales y generan proyectos autónomos. En el caso del Trabajo Comunitario en Nuevo Girón, reconocer que este proceso surge de las prácticas académicas realizadas por estudiantes de Trabajo Social UIS da cuenta de las posibilidades de una práctica de carácter crítico y comprometido, lo cual debe ser un elemento orientador del campo propio de prácticas.

5.1.3 Experiencias de proyección social en la Escuela de Trabajo Social UIS

La identificación de distintas experiencias de proyección social que se han llevado a cabo a nivel nacional, permite aprender de ese “*camino andado*” de estos proyectos se generan insumos para reflexionar tanto teórica como metodológicamente un campo propio de prácticas, sin embargo, como lo dice Cifuentes: “si están buscando por fuera, también busquen por dentro, y el proyecto que quieren hacer tiene que partir también de procesos de recuperación histórica de lo que se ha hecho” (Cifuentes, 2020).

Por este motivo, se hace necesario el reconocimiento de la propia historia de proyección social de la Escuela de Trabajo social UIS para tener un punto de partida de como se han desarrollado estos procesos, además de esto, la entrevista realizada a Rosa María Cifuentes evidencia que dicha historia ha sido un referente internacional de interacción social universitaria:

yo conocí el Trabajo que hacía la UIS en comunidad, conocí proyectos importantísimos que hizo la uis con recicladores, y era un buen trabajo, quiero decir que ustedes no parten de cero, hay una historia institucional de Trabajo comunitario local que hay que ver si está recogida o no y que es el primer escenario para aprender y proponer en lo que quieren hacer (Cifuentes, 2020).

En ese sentido, se realiza una entrevista con la directora de la Escuela de Trabajo Social UIS y con uno de los profesores más protagónicos y antiguos de la misma con el fin de identificar esa historia de compromiso social. En esta conversación se evidencia que, si bien los escenarios de prácticas académicas en los últimos 12 años han respondido a demandas externas de instituciones donde se requiere el apoyo de estudiantes -asesorados por docentes- en diversos campos, históricamente han existido otros escenarios que se caracterizan por surgir al interior de la Escuela y tener un compromiso ético-político fundamentado desde la mirada de un Trabajo Social emancipador.

A partir de la entrevista se identificaron 4 antecedentes de proyección social en la Escuela entre la década de los 70' hasta inicios de los 90', el primero fue **un proceso rural con comunidades campesinas que tuvo lugar en algunas veredas de girón fronterizas a Lebrija y de la zona de Río Negro a mediados de los 70'**, este trabajo intentó poner en práctica las reflexiones que se gestaban en el marco de la reconceptualización de Trabajo Social, en este sentido, la experiencia se desarrolló desde la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular de Freire. El objetivo de la experiencia fue: *“trabajar lo organizativo desde planteamientos “autonomistas o autonomizados” del campesinado como colectivo social, en la búsqueda de mejoramiento sustancial de su situación de vida (JM-TS/UIS, 2020)*

En ese entonces, los terratenientes de la zona tenían proyectos de cultivos industrializados y fincas recreativas con los cuales se apropiaban indiscriminadamente de los recursos hídricos del sector e impedían que los campesinos utilizaran el agua en sus cultivos y su vida diaria, por lo cual se llevaron a cabo acciones colectivas para exigir el restablecimiento de los derechos de los campesinos asociados con el uso del agua (JM-TS/UIS, 2020).

En el marco de esta experiencia se desarrollaron prácticas intensivas en donde los estudiantes *“asumieron su práctica viviendo en el campo”*, es decir, permanecían durante varios días en el territorio con el fin de insertarse en las dinámicas de vida del campesinado y asumir un compromiso ético-político real en coherencia con los principios de la reconceptualización.

Este proceso se vio truncado por dos razones: 1) la persecución estatal hacia los líderes campesinos y 2) las disputas ideológicas entre el paradigma emancipador y el discurso conservador del Trabajo Social tradicional que se daban al interior de la Escuela generaban *“una persecución hacia todo lo que tuviese que ver con el movimiento de reconceptualización porque en la Escuela primaba el segundo discurso”* (JM-TS/UIS, 2020).

Otros antecedentes por resaltar en materia de compromiso social universitario de la Escuela fueron el **“programa de servicios sociales básicos en el norte de la ciudad”** y el **“trabajo en los asentamientos humanos que se ubicaban en Quebradaseca”**, si bien estas experiencias estaban más relacionadas con las demandas institucionales en su inicio, en el marco de estas se pudieron desarrollar propuestas comunitarias propias (JM-TS/UIS, 2020).

Por último, una de las experiencias más prestigiosas de proyección social autónoma en la Escuela fue el **proceso interventivo llevado a cabo con las personas que manejaban los**

residuos sólidos en el Carrasco aproximadamente en 1987, este proceso surge por la demanda de una investigación socioeconómica de la gente que trabajaba en el basurero y vivía en esa zona, seguido de esto, nace la iniciativa por parte del profesor Latorre de realizar un programa propio de proyección social focalizada en la realidad social de ese sector y por medio de una convocatoria se invita a los estudiantes interesados a participar en dicho programa (JM-TS/UIS, 2020).

A partir de esto, aparecen aprox. 16 personas interesadas de las cuales persisten 7 estudiantes en esta labor extraacadémica, la deserción de estudiantes sucede por lo “terrible” que significa trabajar en el contexto de un basurero. Con este grupo de trabajo se inicia el proceso y se establecen unos acuerdos previos:

1) quien se aburra en esto o considere que no tiene madera para mantenerse dígalo con franqueza e inmediatamente se retira, no importa que me quede sin estudiantes, yo asumo la responsabilidad. 2) Quien definitivamente crea que sirve, empiece a pensar su práctica acá y la solicitamos a la escuela. 3) que cuando usted llegue a la práctica se va a encontrar con que el tiempo de dedicación a la práctica de acuerdo con lo que estamos conduciendo acá, no alcanza, lo que significa que se tienen que comprometer mucho más por fuera de los tiempos académicos (JM-TS/UIS, 2020).

Bajo estos términos fueron 5 estudiantes quienes finalmente matricularon su práctica académica en este campo. Esta experiencia generó cambios significativos en las condiciones de vida de los trabajadores del carrasco y logró la creación de una cooperativa de propiedad colectiva que, si bien ha tenido que reducir el número de personas asociadas por prácticas clientelistas y dificultades que las administraciones locales ocasionan, aún se mantiene hasta el

día de hoy con una amplia cobertura en trabajo y aportando significativamente al medio ambiente de Bucaramanga y su área metropolitana.

Además de esto, la experiencia contribuyó profundamente a la formación profesional en la Escuela, pues generó toda una serie de aprendizajes en materia de lo que *“significa adelantar un proceso interventivo de largo aliento con todas sus implicaciones, contradicciones, dificultades”* (JM-TS/UIS, 2020). Una de las deudas que tiene la Escuela no solo en esta experiencia, sino en las demás mencionadas es la sistematización de estas para aportar al conocimiento de trabajo comunitario.

Esta práctica se caracterizó por el compromiso ético-político de los participantes y perduró en el tiempo durante 4 generaciones más de estudiantes que, bajo la orientación de un profesor se vinculaban tanto a la experiencia que *“lo único que les faltó fue que terminaran convirtiéndose en recicladores. Se metían tanto en la experiencia que la vivían y eso es un elemento que hay que plantear para el campo que se está planteando en la Escuela”* (JM-TS/UIS, 2020).

Estas experiencias de proyección social propias de la Escuela reflejaban una inserción real en los contextos en los que se quiere incidir, esto enmarcado en relaciones de comunicación y convivencia con las cuales se *“intenta la concientización de los individuos con quienes trabaja, mientras con ellos también se concientiza el Trabajador Social”* (Freire P.), Además de esto, impactaron realmente en la vida de las personas, lo cual va en coherencia con la perspectiva del Trabajo Social emancipador:

No solamente la crítica y el cuestionamiento del orden y el discurso dominante, sino fundamentalmente poder asumir un compromiso concreto de acción transformadora de la

realidad. Se trata de poner en marcha acciones concretas que generen las condiciones para el ejercicio real y efectivo de los derechos. Es decir, llevar a cabo una praxis para que las cosas puedan ser de otra manera en la vida cotidiana de los sujetos sociales (Martinez y Agüero, 2015).

Como se evidencia anteriormente, la Escuela ha desarrollado programas de prácticas autónomas que han tenido impactos significativos en la localidad, según Cifuentes, estas experiencias son “una fuente de desarrollo a la fundamentación de lo que quieren hacer ahora, porque si no conocen su propia historia no está bien ubicado” (Cifuentes, 2020).

En ese sentido, es necesario sistematizar estas experiencias y recuperar los saberes que surgen de ellas pues estas no están bien documentadas por lo que *“hay una deuda en documentar estos procesos para aportar conocimiento de trabajo comunitario a la Escuela, pues se podría aprender más de ahí que de los mismos textos que se leen de intervenciones”* (JM-TS/UIS, 2020).

5.1.4 Fundamento teórico

Para avanzar en la construcción de un campo propio de prácticas de la Escuela, es necesario realizar un acercamiento genérico a las corrientes epistemológicas que corresponden tanto a los antecedentes institucionales identificados como a los aportes y contribuciones de los entrevistados, a su vez es necesario profundizar en las discusiones del término de extensión y asumir una posición frente a sus diversas modalidades y concepciones, en este sentido, se realizó una revisión de referentes teóricos sobre extensión y proyección social en artículos, libros y demás fuentes secundarias que a su vez se retroalimentaron con el trabajo de campo de la presente investigación.

Con base en las entrevistas realizadas, se identificó que este tipo de programas deben posicionarse desde una mirada crítica al capitalismo y a las problemáticas sociales que este genera (A-Uniminuto, 2020), esto corresponde a lo que Entretejidos mencionaba como la razón de la academia y es *“generar conocimiento crítico que permita cuestionarse la realidad y esto posibilita reconocer que estamos dentro de un sistema capitalista y todo lo que conlleva este sistema”* (Entretejidos, 2020).

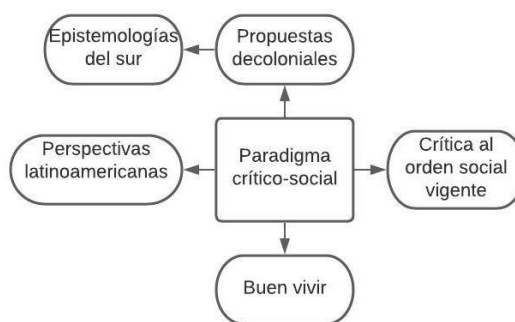
En este sentido, la episteme debe partir de las teorías críticas que estén *“comprometidas con la búsqueda de opciones de vida que le hagan contrapeso a lo que nos ha dejado el modelo de la civilización occidental básicamente por cuenta del desarrollo capitalista”* (JM-TS/UIS, 2020), esta crítica al capitalismo y la acogida de las teorías críticas como fundamento principal de la proyección social -específicamente desde perspectivas latinoamericanas y decoloniales- se encuentra en todas las entrevistas desarrolladas, con base en esto se trae a acotación lo planteado por De Sousa Santos:

UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR: Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el

Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo (De Sousa Santos, 2011, pág. 19).

Figura 1.

Categoría paradigma crítico-social



Por otra parte, entendiendo que el sentido de las palabras refleja un sistema de creencias, es decir, una posición ideológica (Dijk, 2008), hablar de **extensión** implica reflexionar acerca de su sentido semántico. Refiriéndose a la acepción en la que la universidad interactúa con la sociedad, Freire señala que este término “indica la acción de extender algo a” (Freire P. , 1973, pág. 18), lo cual implica una relación de subordinación en donde el sujeto activo -la universidad- entrega su conocimiento a sujetos pasivos.

Esta forma de concebir la relación entre IES y sociedad refleja implícitamente “la acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar. algo en alguien, resalta en él, una connotación indiscutiblemente mecanicista” (Freire P. , 1973, pág. 26), la cual niega al otro como sujeto creador de conocimientos y constructor de la realidad. Esta relación es señalada por Freire como una invasión cultural en donde un sujeto cargado por su contexto histórico-cultural irrumpe en la

cultura de otros sujetos y les transmite su propio sistema de valores (Freire P. , 1973). Así mismo, esta crítica es manifestada por (JM-TS/UIS, 2020) y Cifuentes, pues no conciben que se deba utilizar este término, pues como lo dice Cifuentes:

“El concepto de extensión es de la teoría del desarrollismo del 60 en mi concepto, que tiene que ver con que se supone que la universidad le lleva, les extiende el conocimiento a otros, esa es una visión mesiánica, autoritaria, populista y desconocedora del saber de los sujetos, del contexto... es una posición anacrónica” (Cifuentes, 2020).

En este sentido, la extensión hace parte de una lógica educativa mecanicista e importada que refleja una cultura de alienación, esto es irreconciliable con la auténtica educación, la cual se caracteriza por ser dialógica, problematizadora y concientizadora (Freire P. , 1973). Frente al concepto de extensión, Freire propone el concepto de comunicación y señala qué:

La educación como práctica de la libertad, no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la "perpetuación de los valores de una cultura dada", no es el "esfuerzo de adaptación del educando a su medio".” (Freire P. , 1973, pág. 89)

Este sentido del término se manifiesta históricamente en las prácticas extensionistas que suponían “educar” a sectores poblacionales que quedaban por fuera del sistema educativo, estas se caracterizaban por la persuasión, la propaganda, el mesianismo y la manipulación de los sujetos; reafirmando que el sentido semántico de un término dirige y predetermina la acción.

Hacer explícita esta crítica hacia el concepto de extensión, permite definir una posición respecto a los fundamentos que deben orientar del campo propio de prácticas, sin embargo, en la revisión documental realizada aún se utiliza en gran medida este término, por lo que se seguirá empleando el término para realizar el análisis del mismo y con base en el trabajo de campo se

propondrá otro concepto en el apartado de conclusiones, como premisa del análisis se define que “el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.” (Freire P. , 1973, pág. 39)

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la extensión se ha definido en muchas ocasiones desde enfoques paternalistas que no contribuyen realmente al cambio social, así como por lógicas mercantilistas que privilegian los intereses económicos por encima de la solución de problemáticas y necesidades de los sectores vulnerables.

Estas concepciones son contrarias a los principios de justicia social propios de la profesión, por lo que la posición desde la que se establece un programa de extensión para la Escuela debe caracterizarse por su compromiso con la superación de las condiciones de miseria en las que viven los sectores a los que se quisiera llegar, teniendo como protagonista del cambio a los sujetos mismos que viven estas desigualdades. En este sentido, siguiendo con la propuesta conceptual de Ceranto, se define la extensión como:

“El sentido de extensión es entendido, desde entonces, como la concreción del ideario de democratización del saber y se define como las prácticas académicas llevadas a cabo por actores involucrados a la universidad: docentes e investigadores, alumnos, graduados y personal técnico no docente, que aportan a la sociedad de forma crítica y creativa y al mismo tiempo conocen la realidad social, reorientando y recreando sus prácticas” (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 20).

Esta democratización del saber se hace necesaria en un contexto en donde la gran mayoría de la población no puede acceder a las instituciones educativas, lo que ocasiona que el poder del conocimiento esté concentrado en un sector reducido de la sociedad, esto debe ser un

cuestionamiento fundamental y orientador del quehacer extensionista (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 54)

Asimismo, Bueno señala que, los debates actuales entre las distintas universidades latinoamericanas y la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), han definido que la extensión debe ser una práctica de colaboración y asociación que involucre tanto actores universitarios y no universitarios en donde sus conocimientos se retroalimenten y contribuyan a los sectores vulnerables, esto desde un enfoque de diálogo horizontal entre los saberes populares y académicos (Bruno D. , 2016, pág. 4).

Según la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), esta interacción dialógica entre IES y sociedad permite orientar nuevas líneas de investigación en donde se produzca un conocimiento crítico y aterrizado a la realidad y a sus problemáticas, así mismo, genera en los procesos de docencia un aprendizaje situado en la realidad y un compromiso universitario con la sociedad (Cano & Castro, 2016). Esta relación entre las tres funciones de la universidad - investigación, docencia, extensión- posibilita superar la trivialidad en la que se ha relegado históricamente a la extensión y romper con el distanciamiento entre dichas funciones, el cual impide su retroalimentación.

Sumado a esto, la responsabilidad social que tiene la universidad genera expectativas en la sociedad sobre el rol de la academia en la resolución de problemáticas de la localidad y del país, por lo que el canal de diálogo que se abre con la extensión posibilita que se expresen estas expectativas e influyan en los fundamentos de los procesos de docencia e investigación, esta interacción recíproca promueve que “la universidad lleve a la sociedad una iniciativa con un

mensaje y un fin liberador y, a la vez, recoja las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresárselas racionalizadas” (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 22), todo desde una relación libre y horizontal entre las partes.

Este vínculo inmediato y permanente en el que la universidad interactúa con la realidad macro de la estructura social y la realidad micro de las personas debe partir del conocimiento “de las dinámicas sociales, políticas, económicas resultantes del encuentro entre los diversos actores (Méndez & Jurado, 2015, pág. 3) para que, seguido de esto, se produzcan los procesos de cooperación entre actores que posibiliten el cambio social, este resultado tiene que surgir de planificaciones y estrategias participativas (Méndez & Jurado, 2015, pág. 4).

Desde la mirada del Trabajo Social, este reconocimiento del contexto tiene estrecha relación con una de las fases de la intervención social: el diagnóstico, esta fase es definida por Aylwin como el “proceso de interpretación que ayuda a identificar situaciones, problemas y sus factores causales en individuos y grupos (...) y tiene por objeto aportar los elementos fundamentales y suficientes, dentro del proceso de planificación, en vista a la acción transformadora” (Aylwin, Jiménez, & Quesada, 1976, pág. 18). Cabe resaltar que, las acciones extensivas vienen siendo procesos de intervención profesional.

Por otra parte, así como las otras funciones universitarias, la extensión tiene que ir en coherencia con el proyecto académico, es decir, debe corresponder a los principios y objetivos de la unidad académica (Giraldo, 2002). En este sentido, el campo propio de prácticas debe encaminarse a intervenir situaciones de vulnerabilidad donde las condiciones materiales

obstaculicen el buen vivir de la población, desde los principios de los derechos humanos, igualdad, justicia social y autonomía (Trabajo Social UIS, 2011).

Los modelos extensionistas más coherentes al Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social son el dialógico e integral, el primero se fundamenta en el dialogo de saberes entre los distintos actores -universitarios y no universitarios- y el abordaje de problemas concretos tanto en los espacios de aprendizaje como en la investigación; mientras que el segundo propone “concebir a la universidad como un sistema abierto, en el que la docencia, la investigación y la extensión están hermanadas horizontalmente” (Pérez T. , 2016, pág. 5).

Respecto a este último modelo, la Udelar denomina sus proyectos de extensión como prácticas integrales, las cuales se caracterizan por

a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión; b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos); c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía); d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas); y e) enfoque territorial e intersectorial en el abordaje de las intervenciones (Bruno D. , 2016, pág. 7).

Concebir la extensión desde un modelo integral no solo implica hacer un diagnóstico de la realidad a intervenir, sino también identificar las fortalezas al interior de la Escuela, pues la acción debe nutrirse desde las potencialidades de los involucrados, así mismo, entendiendo que la integralidad exige una constante renovación de la unidad académica de acuerdo con los nuevos

desafíos que se presenten, es importante reflexionar colectivamente como Escuela para reinventarse continuamente.

Desde un planteamiento integral y emancipador, un campo propio de prácticas debe caracterizar el **papel extensionista** que profesores y estudiantes deben asumir, en este sentido, vale puntualizar que la extensión es un “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente” (Cano & Castro, 2016, pág. 4).

Según Freire, el rol del **docente** no puede reducirse a entregar “conocimiento” al educando, este debe promover en los educandos una actitud de reflexión a través de la relación dialógica entre ambos (Freire). Su papel debe caracterizarse por dinamizar, acompañar al otro y estimular la actitud de análisis frente al mundo (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 36); este “debe ser un mediador capaz de conectar los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales que el alumno debe asimilar con la situación real en la que se encuentra, con sus preocupaciones, intereses, habilidades y deseos (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 58).

En cuanto al **estudiante**, la posibilidad de participar en procesos de extensión le permite confrontar los conocimientos teóricos que adquiere en el aula con la realidad práctica del territorio, a su vez que interactúa con otras personas que poseen diversos conocimientos, los cuales se transforman en agentes educativos que le aportan herramientas a su formación profesional. En este sentido, el papel del estudiante extensionista implica una actitud activa en el

proceso y lo lleva a asumir “posicionamientos personales críticos a la vez que solidarios” (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 53), lo que nutre su ética como Trabajador Social.

De igual manera, es necesario concebir **al otro** como interlocutor válido para generar una relación horizontal, por lo que el extensionista debe tener en cuenta las voces de la comunidad a la hora de planificar y llevar a cabo proyectos. En algunos casos, los “beneficiarios” adoptan actitudes pasivas y son señalados de desinteresados, cuando en realidad la falta de diálogo y concertación, y el menosprecio por el saber popular son las razones que se generan estas resistencias. Cabe resaltar que, los sujetos están mediados por sus condiciones culturales y materiales, por lo que, deben reconocerse los tiempos de cada uno, así como sus saberes, experiencias, lenguajes y deseos (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 33).

Estos roles desde una perspectiva flexible, horizontal y dialogante se reflejan en el accionar pedagógico de la Universidad Intercultural de los Pueblos, en donde se defiende el diálogo de saberes como elemento principal de la educación y se desarrollan diálogos entre los saberes pluriétnicos de los pueblos de los territorios en los que se trabaja y el conocimiento académico de profesores y asesores internacionales (Olga, 2020), esta posición pedagógica también se manifestó en las distintas experiencias entrevistadas, así como en la posición de estudiantes y profesores, además de esto, es coherente con los paradigmas críticos y la Epistemología del Sur.

En palabras de Freire, estas relaciones horizontales entre actores universitarios y no universitarios deben orientar a: “posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están” (Freire P. , 1973, pág. 49).

La extensión universitaria emancipadora debe promover espacios de interacción entre agentes universitarios y no universitarios donde surjan espacios de aprendizaje mutuo, este encuentro debe caracterizarse por construir redes para gestionar colectivamente la solución de conflictos desde los recursos tanto en la institución universitaria como en la comunidad (Sanguinetti & Pereyra, 2014, pág. 40).

Sumado a esto, el análisis documental realizado señala que la extensión debe nutrirse de los enfoques de derechos, género e interculturalidad, y manejar metodologías implicativas y flexibles como la investigación acción-participativa, el socioanálisis y la socio-praxis (Bruno D. , 2016). Así mismo, Pérez añade que las prácticas extensionistas deben generar registros de la experiencia con el fin de comunicar sus resultados y actualizar su quehacer desde dichos registros, en este sentido, señala que la extensión debe contemplar a la sistematización de experiencias en su quehacer, entendiéndola como:

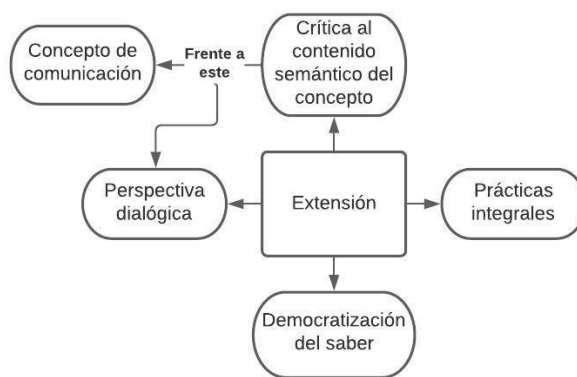
Un proceso que implica describir el conocimiento y los saberes que acompañan a la experiencia, comunicarlos. Se trata de reconstruir la acción humana, entendida como acción social. Es un proceso que conduce a la reflexión y la argumentación. Resignificar a la Extensión Universitaria, implica descubrir el conocimiento que de ella se deriva. Y, en consecuencia, plantearnos que podemos hacer para mejorarlas. (Pérez T. , 2016, pág. 12).

La propuesta de un campo propio de prácticas debe rechazar lo que Santos describe como “un distanciamiento calculado” en los procesos de extensión, en los que se configura una relación controlada por la universidad que “incapaz de aislarse completamente por las presiones que se le hacen” (Sousa Santos, 2019, pág. 84) trata de controlar el desarrollo comunitario y no acercarse realmente a los problemas sociales, así mismo, su modelo pedagógico debe cuestionar la

educación bancaria en la que se legitima la ideología dominante disfrazada de neutralidad (Freire P. , Pedagogía del oprimido, 1968), la cual persiste en el sistema educativo hoy día.

Figura 2.

Categoría extensión.



Frente a esto, se propone la educación popular como **modelo pedagógico** “donde el conocimiento no es más que uno de los componentes ya que no se explica sin la existencia de los saberes que existen en las múltiples formas de la sociedad en las realidades concretas” (Rodríguez, 2016, pág. 2), además de esto, se caracteriza por visibilizar reflexivamente las opresiones que padece la población, dejando en evidencia que el conocimiento ha sido utilizado a favor de los dominadores y promoviendo el compromiso con la emancipación de las personas (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016, pág. 3)

Una de las categorías saturadas en el análisis de las entrevistas fue la fundamentación desde los planteamientos de Freire y la educación popular como eje dinamizador de la relación IES-sociedad, tal como lo menciona: M-FSB

“como fundamento tiene que estar que es pablo freire, ósea creo que debemos beber nuevamente de esas fuentes que el trabajo social ha perdido en estas contradicciones de la modernidad y postmodernidad que estamos viviendo, en ese tránsito, la educación popular no puede estar aislada de ese proceso y esta es la educación popular de pensamiento latinoamericano” (D, M, & N- FSB, 2020).

Con base en la sistematización de distintas experiencias de educación popular en Cali, esta alternativa pedagógica se basa en tres principios según Acevedo, Gómez y Zuñiga, los cuales se han abordado anteriormente en el concepto de extensión: diálogo de saberes; participación comunitaria; y empoderamiento de los sujetos sociales. En este trabajo se señalan siete tipos de prácticas del diálogo de saberes:

Como una metodología de trabajo comunitario; como una práctica social que implica aprender a interpelar las representaciones hegemónicas y folclorizantes; como una forma de salir del conflicto y ponerlo en el terreno de la confrontación cultural; como una manera de reconocer y potencializar las formas de hacer propias de las comunidades; como una forma de salir de actitudes asistencialistas; como construcción de diversas formas de bien-estar; y como un principio de relación no hegemónica con el mundo. (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016, pág. 5)

En cuanto a la participación comunitaria, se refiere al análisis conjunto de las realidades en las que viven las comunidades, haciendo énfasis en el territorio y expresando la participación no solo como un enfoque metodológico, sino también en la promoción una actitud activa en la vida misma de cada actor social, es decir, la participación como capacidad de decidir en su entorno desde la palabra y la acción (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016, pág. 13)

Como se ha mencionado anteriormente, esta intención transformadora de la educación tiene como objetivo la emancipación. Un factor decisivo para esto es el empoderamiento de los sujetos

sociales, entendiendo este como la afirmación de las luchas y reivindicaciones de las personas y el fortalecimiento de sus capacidades en diversas dimensiones: cognitiva -comprensión de las condiciones de subordinación-, psicológica -desarrollo emocional comprometido con la transformación-, político -en cuanto a las acciones colectivas que se deben emprender para el mejoramiento de las condiciones- y económico -potenciar la autogestión y la autonomía financiera- (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016, pág. 15)

Esta propuesta pedagógica permitiría promover en los sectores vulnerables la organización comunitaria, la retroalimentación de principios éticos, la democratización del saber, el impulso de la cultura, la autogestión y el fortalecimiento de la autoestima necesaria para que los sujetos se empoderen y puedan llevar a cabo sus procesos de emancipación de manera autónoma (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016).

Por otra parte, De Zubiría expresa que la educación no se trata solamente de transmitir conocimientos a los estudiantes sino de formar al ser humano en todas sus dimensiones, en este sentido, señala que la función de la educación es “garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes” (De Zubiría, 2006, pág. 213).

Esta perspectiva es nombrada por De Zubiría como “paradigma de la pedagogía dialogante”, la cual se caracteriza por generar cambios significativos en los educandos que permanezcan en el tiempo y le da más importancia al proceso de aprendizaje más que al aprendizaje mismo, además de esto, se enfoca en la problematización y la duda, lo que genera una actitud participativa en el proceso de aprendizaje. (De Zubiría, 2006)

La educación no solo está encargada en desarrollar cognitivamente al estudiante y capacitarlo en lo propio de su disciplina, sino también en “la formación de un individuo ético que se indigna ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social” (De Zubiría, 2006, pág. 195), es decir, además de lo cognitivo, se encuentra lo socioafectivo y lo práxico, además de esto, estos principios se encuentran demarcados por sus contextos histórico-culturales. Estas dimensiones humanas son sistemas autónomos pero interrelacionados, pues la exclusión de alguna es contraria a la integralidad y complejidad propia del ser humano. (De Zubiría, 2006)

Este modelo tiene como obstáculos el egocentrismo y el reduccionismo: el primero autojustifica el pensamiento y acción propio, impidiendo el diálogo con las ideas, juicios y acciones de los demás por determinarlas como erróneas, mientras que el segundo se caracteriza por un modo de pensar simplificador y excluyente, comprendiendo la realidad dicotómicamente, lo que impide analizar todos los matices de la realidad y como se interrelacionan (De Zubiría, 2006, pág. 221).

Frente a este conocimiento tradicional, Santos propone el conocimiento pluri-universitario, el cual es “un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Es un conocimiento que, por su propia contextualización, obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento (Sousa Santos, 2019, pág. 224).

Todos los principios desarrollados anteriormente, deben fundamentar las actividades de extensión, las cuales tienen como objetivo la democratización del saber, el apoyo mutuo para

resolver los problemas integralmente y dar la palabra a los grupos excluidos y discriminados históricamente por el pensamiento tradicional al interior de la academia (Sousa Santos, 2019, pág. 165).

Esta concepción de la pedagogía demanda diversos retos para las unidades académicas, en primera medida, es necesario superar la fragmentación tanto de la teoría y la práctica, como de las tres funciones universitarias -formación, investigación, extensión-. Una alternativa a estas tensiones es la curricularización de la extensión para posibilitar una formación integral de los estudiantes (Pérez T. , 2016). Entendiendo que la curricularización implica:

incorporar la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución como parte de la integración de las funciones, hacia una más efectiva combinación de la enseñanza, la investigación y la extensión con la perspectiva de afianzar el compromiso ético-político de los actores universitarios; clarificar(nos) los aportes del conocimiento científico a la sociedad; ofrecer una formación más conectada con la realidad y las problemáticas sociales; la promoción de enfoques científicos creativos para la comprensión y transformación de estas problemáticas; y la modificación y priorización de las agendas de investigación (Bruno D. , 2016, pág. 7).

Tal como se menciona anteriormente, la curricularización de la extensión se presenta como una posibilidad de potenciar las tres funciones universitarias, la relación IES-sociedad y el compromiso ético-político en los estudiantes -el cual es un principio de la formación en Trabajo Social-, sin embargo, estas apuestas implican reformas institucionales al interior de la Escuela que no pueden desarrollarse instantáneamente, por lo que la curricularización debe ser un horizonte que dirige el quehacer extensionista en concordancia con los tiempos y dinámicas propias de la Escuela de Trabajo Social.

Así mismo, la elaboración de una pedagogía popular implica tener en cuenta las contradicciones entre las políticas educativas y la propuesta liberadora, por lo que será un proceso cargado de conflictos, adaptaciones y contradicciones que tomarán forma en el aula de clases. Cabe resaltar que, esta modalidad pedagógica se daría paralelamente en dos dimensiones: por un lado, se desarrolla al interior del aula, pero también es el fundamento de la relación entre la universidad y la sociedad, entendiendo que, el Trabajador Social en campo se caracteriza por su rol de pedagogo implícito, promoviendo espacios de reflexión.

Figura 3.

Categoría modelo pedagógico



Las problemáticas que atraviesan a la sociedad contemporánea como lo son la desigualdad social, las violencias de género, la exclusión social, los procesos migratorios, la ruptura del tejido social y comunitario, entre otras, hacen parte del escenario en el que el Trabajador Social

desarrollará su ejercicio profesional, partiendo de sus principios ético-políticos y orientado a promover el buen vivir de las poblaciones con las que se trabaja (Castro, 2018).

Este escenario actual plantea desafíos para abordar la cuestión social, lo que significa un reto para los nuevos Trabajadores Sociales, por este motivo su formación debe caracterizarse por ofrecer las herramientas teóricas necesarias para analizar las situaciones desde sus dimensiones históricas, culturales, sociopolíticas.

Sin embargo, estos elementos teóricos tienen que ir más allá de la abstracción intelectual y situarse en las realidades concretas, por esto, **las prácticas preprofesionales de Trabajo Social** cumplen un papel fundamental en la articulación dialógica entre la teoría y la práctica, lo que permite al estudiante relacionar el conocimiento teórico y la práctica social en una situación concreta y potenciar sus capacidades de acción-reflexión (Castro, 2018, pág. 2).

Con base en lo anterior, la construcción de un campo propio de prácticas desde la Escuela podrá potenciar los elementos educativos de la práctica, orientando el quehacer del estudiante desde una visión formativa, lo cual cualificará las actitudes que necesita para ejercer profesionalmente.

Esto significa un avance en superar los obstáculos que se generan en algunos casos de prácticas académicas donde las instituciones no tienen claro cuál es el rol del practicante y se generan frustraciones que dificultan el aprendizaje, esta dificultad se evidencia cotidianamente en el diálogo entre practicantes, como se puede apreciar en el testimonio de una integrante del CETRAS:

“mis practicas fueron super complicados, nunca pudimos encontrar nuestro rol en la institución, ¿si? Hacíamos de todo un poco. Es importante poder definir su rol, que el estudiante descubra cuál es su papel ahí y tener esa orientación permanente en la institución y fuera de ella” (CETRAS, 2020)

Esta situación se agudiza porque la orientación directa de las prácticas académicas está a cargo del profesional “par” e indirectamente -y en menor medida- por el docente, lo que agudiza la desarticulación entre los conocimientos teóricos aprendidas en el pregrado y el orientador de la práctica académico (Cruz, 2013, pág. 91). Además de esto, muchas veces se menciona desde los círculos académicos que existen falencias en el área de intervención social, como se evidencia en este caso: *“te voy a ser muy sincera yo voy en séptimo semestre y si tú a mí me preguntas de metodologías o técnicas de intervención de Trabajo Social yo me siento supremamente cruda”* (L-UIS, 2020).

Esta falencia en el área de intervención social es concebida como una problemática estructural del pensum y los planes de las materias al interior de la Escuela, así mismo, la desarticulación entre teoría y práctica responde a la falta de comunicación entre las tres funciones universitarias como se ha mencionado en apartados anteriores, lo cual se intensifica con la falta de experiencias prácticas en la formación de los estudiantes a pesar de que “existen” materias teórico prácticas:

vemos que hay materias teórico prácticas pero en realidad no se cumplen las horas como tal que no son prácticas, yo voy en 5to semestre y solo hemos salido una vez en trabajo social individual y familiar y fuimos a un hogar de niñas, pero verdaderamente no hicimos nada, fuimos una tarde para compartir con las niñas y ya, es decir, nos han encargado de enseñar la teoría pero no llevarla en práctica y es un verdadero problema pues cuando lleguemos a 9 semestre no vamos

a conocer y vamos a tener que aprender y no tenemos tiempo, vamos volando y no vamos a poder ayudar verdaderamente a la comunidad donde nosotros nos estamos estableciendo (GF-ESTUDIANTES-UIS, 2020).

El escenario de prácticas académicas supone un acercamiento a como los actores sociales resuelven sus situaciones o conflictos cotidianos, vivir esta experiencia estimula en los estudiantes un ejercicio de reflexión y problematización sobre el que hacer del Trabajador social en todas sus dimensiones: teórico-metodológica, ético-política y operativo-instrumental (Cruz, 2013, pág. 77). Esto se reafirma en la discusión con el CETRAS, en la que todos los participantes concluyen la importancia de la experiencia para estimular el rol del Trabajo Social en sus diferentes dimensiones, Tatiana por su parte menciona qué:

“algo (yo creo que lo único) que me gustó de mis prácticas, es conocer todas estas organizaciones y procesos organizativos de base de los barrios del norte, entonces la verdad yo sí creería que es muy importante como trabajar con las organizaciones de base, con la comunidad y estas experiencias realmente potencian el aprendizaje” (CETRAS, 2020)

La integración entre lo teórico y lo práctico de esta fase en la formación de los estudiantes se caracteriza por ser “facilitador de la aprehensión del saber hacer de la profesión” (Cruz, 2013, pág. 77), y por esto merece una constante reflexión y problematización, para profundizar en el concepto de prácticas preprofesionales de Trabajo Social, en primera medida se debe definir el Trabajo Social. Basado en el artículo de Castro, se entiende al Trabajo Social como:

una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas, se fundamenta en los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad

colectiva y el respeto a la diversidad y se respalda por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas (Castro, 2018, pág. 4).

Las prácticas académicas son una fase en la formación de Trabajadores Sociales en la que, teniendo como fundamento los conocimientos aprehendidos en el programa de pregrado, los estudiantes podrán desarrollar sus capacidades y actitudes para responder a situaciones reales (Trabajo Social UIS, 2011). Desde el diálogo entre el conocimiento y la acción, esta fase permite penetrar la complejidad de las relaciones de poder que están presentes en todas las dimensiones de una situación real -político, económico, social, cultural- y con ello fundamentar la intervención (Cruz, 2013).

Este ejercicio pre-profesional se realiza en “ámbitos de práctica¹”, entendiéndose estos como “todo espacio institucional o geográfico que presente condiciones de intervención profesional al Trabajador Social, oportunidades de desarrollo académico para los estudiantes de la carrera, recursos y facilidades para el ejercicio de la práctica” (Trabajo Social UIS, 2011, pág. 187), en el caso de la Escuela de Trabajo Social UIS, estas ofertas de ámbitos vienen de instituciones aliadas o son propuestas por los estudiantes y deben pasar por la revisión del comité de prácticas de la Escuela.

Actualmente, la Escuela de Trabajo Social UIS, organiza las prácticas profesionales en campos de intervención, los cuales son: familia y redes sociales; protección social integral; acción colectiva y gestión organizativa; territorio, hábitat humano y medio ambiente; gestión organizacional; conflicto, víctimas y procesos de paz; y gestión y orientación educativa (Trabajo

¹ Término utilizado en la Escuela de Trabajo Social UIS.

Social UIS, 2016). Además de esto, los estudiantes y profesores que comparten los mismos campos de práctica generan espacios de reflexión desde sus experiencias sobre dichos campos.

La práctica no es un espacio en el que se aplican técnicas mecánicamente, “es un proceso en el cual los elementos, profesor, estudiante y sistema social deben tener oportunidad de máximo desarrollo” (Trabajo Social UIS, 2011, pág. 193), en este sentido, el accionar de un campo propio de prácticas debe estar actualizado con los diálogos y las sistematizaciones que surgen de los espacios reflexivos de cada campo, lo que permite potenciar el ejercicio preprofesional desde las experiencias que han surgido en la Escuela.

Aprender desde la práctica constituye una experiencia significativa para el replanteamiento personal, social y profesional; sin embargo, muchas veces llega a ser un ejercicio de frustración - como se ha evidenciado en las diversas entrevistas a los estudiantes- debido a diversos obstáculos que surgen en la interacción con los ámbitos de práctica.

Si bien estas dificultades también son experiencias de aprendizaje, en muchos casos llegan a desviar el objetivo académico. Avanzar en procesos en los que la Escuela pueda orientar directamente las prácticas académicas generando sus propias ofertas de intervención desde su lectura de la realidad social, producirá no solo mayor impacto en el principio de compromiso social universitario, sino también una formación integral de profesionales comprometidos con la cuestión social.

La apuesta por un campo propio de prácticas promoverá una actitud participativa del estudiante tanto en la dinámica de la Escuela, como en el proceso mismo de formación, puesto

que, contando con un espacio de proyección social, las discusiones teóricas que surgen en el aula tendrán una nueva experiencia común para aterrizar las abstracciones a la realidad.

Pensarse la extensión social implica una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque integrador de los diversos elementos que confluyen en el ambiente social de la Escuela, permitiendo un diálogo ente las funciones universitarias, los estudiantes de distintos semestres, los docentes y el entorno social. En relación con esta posición, un elemento orientador debe ser la promoción de prácticas integrales:

Procurar una orientación de prácticas integrales, es decir, donde el estudiante pueda tener (y esto también con la preocupación de la formación profesional) pueda tener la posibilidad de pensar el mundo desde la integralidad y no el mundo completamente fragmentado o segmentado, no importa con la temática que estamos trabajando, sino darle realmente este tipo de orientación realmente holística a la realidad con la cual trabajamos y los emprendimientos que logremos impulsar con la gente, me parece que el trabajo debe ser sistemático, es otra preocupación que el estudiante se forme dentro de esa idea de la sistematicidad, de la pertinencia con visión prospectiva con un compromiso real de estudiantes y profesores respecto a las problemáticas, situaciones particulares de vida que estén trabajando con la gente (JM-TS/UIS, 2020).

Finalmente, la creación de un campo propio de prácticas no solo potencia los cursos de prácticas académicas que están al final del pñsum, sino también abre el espacio para que los estudiantes puedan tener mayores espacios prácticos tanto en todas las asignaturas, como también en ejercicios de voluntariado por fuera de las aulas. Tal como lo dice Cruz:

Una práctica desarrollada durante toda la carrera brinda la posibilidad a los estudiantes de construir y construirse como futuros profesionales, A través de procesos reflexivos desde los

cuales comprendan el sentido y significado que le otorgan a la misma, y que podrá ser enriquecido en la medida que se apropien de categorías de análisis que clarifiquen ese recorrido (Cruz, 2013, pág. 93).

Figura 4.

Categoría: prácticas pre-profesionales.



5.1.5 Reflexiones metodológicas y propuesta interventiva

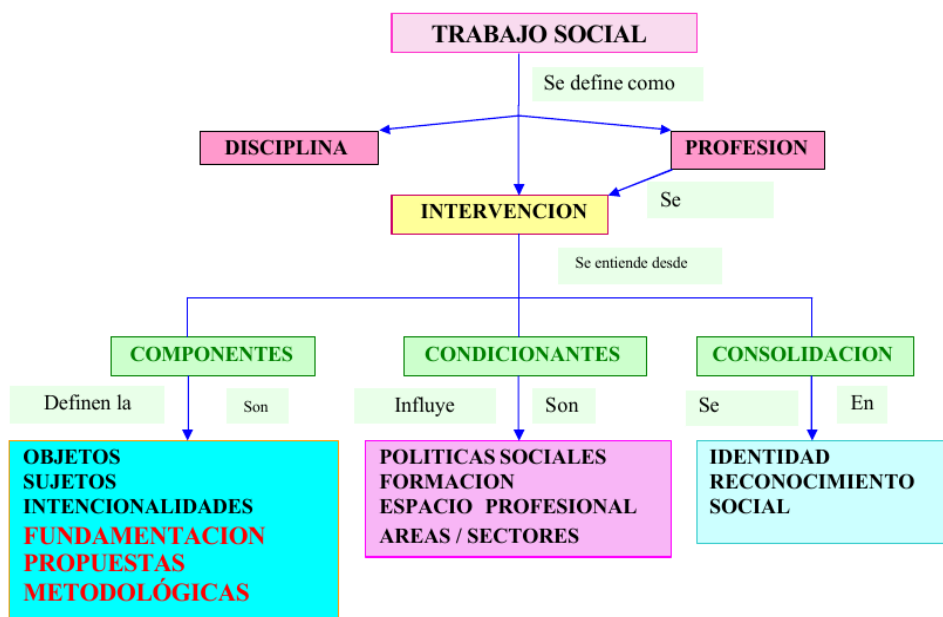
En este apartado se encuentran las discusiones metodológicas desarrolladas desde el diálogo entre las distintas visiones de proyección social de los actores entrevistados, ordenadas a partir de los componentes de la intervención social propuestos por Cifuentes en el documento “Aportes para leer la intervención” (Cifuentes, 2004). Este corpus pretende ser un esbozo reflexivo de lo que caracterizaría a un campo propio de prácticas en la Escuela bajo los fundamentos desarrollados en la presente investigación, ya que sería contradictorio con los principios

planteados construir una propuesta metodológica concreta sin contar con un contexto social definido ni con la participación de los sujetos involucrados.

Según Cifuentes, La intervención en Trabajo Social se entiende como “una forma de acción social, consciente y deliberada, que se realiza de manera expresa” (Cifuentes, 2004, pág. 5) y está condicionada por las áreas y sectores en los que se ejerce la profesión, las políticas sociales y la formación profesional. A su vez, se conforma por 5 componentes: Objetos sujetos, intencionalidades, fundamentación y propuestas metodológicas (Cifuentes, 2004, pág. 6). El análisis realizado en este apartado se ordenó a partir de estos componentes a excepción de la fundamentación, la cual se ha desarrollado en otras secciones.

Figura 5.

Intervención en Trabajo social.



Nota: Cifuentes, 2004, pág. 6.

5.1.3.1 Objeto del campo propio de prácticas

Se define objeto como lo que busca conocer y transformar el ejercicio profesional en relación con los actores sociales y sus problemáticas (Cifuentes, 2004). Para el caso de la propuesta del campo propio de prácticas, este objeto debe surgir de la definición del territorio en el que se va a trabajar y de la realización de diagnósticos para conocer su realidad social y orientar la intervención (M, 2020), esto lo reafirmó Cifuentes añadiendo que, su definición se construye en el proceso mismo, además de esto, debe partir de lo que se ha hecho en la Escuela (Cifuentes, 2020).

Si bien, no es posible definir el objeto de intervención en el territorio por lo mencionado anteriormente, si se puede pensar en la construcción del objeto de crear un campo propio de prácticas. En este sentido, surgieron tres categorías a partir de la información recolectada en la comunidad UIS: 1) la inserción y el impacto de la Escuela en el territorio; 2) la necesidad de fortalecer la formación y el compromiso social de los estudiantes desde la práctica; 3) La promoción del buen vivir en personas, grupos y comunidades. Estas a su vez se retroalimentaron con propuestas y contribuciones de actores universitarios de otras IES.

Respecto a esta primera categoría **-Inserción e impacto de la Escuela en el territorio-**, desde el CETRAS se señaló que la Escuela debe insertarse más en las comunidades, dejar de ser “tan académica” (CETRAS, 2020), entendiendo esta expresión como una crítica a la desconexión entre la formación universitaria y la realidad social, otros estudiantes reafirman la necesidad de un acercamiento directo a los territorios, puesto que la Escuela “*se enfoca mayormente en labores administrativas y académicas, lo cual no está mal para ser una universidad*” (B, 2020),

sin embargo, lo que debe caracterizar a la profesión es la inmersión constante en la realidad social de los sectores vulnerables (B, 2020).

Con relación a esto, el campo propio debe estar orientado a mejorar articulación entre la universidad y las comunidades, es decir, a generar *“un puente más dinámico con las comunidades, ofreciendo recursos de conocimiento e intervención social”* (Claustro T.S UIS, 2019) y a partir de esta articulación, impactar socialmente en el contexto territorial (Docentes UNIMINUTO, 2020). Esta promoción de la inserción universitaria en la cuestión social implica una mayor presencia de la Escuela en los sectores sociales vulnerables (Claustro T.S UIS, 2019).

Teniendo como referente las experiencias de proyección social propias de la Escuela, se señaló que su incidencia directa en la localidad ha disminuido, pues esta no ha desarrollado escenarios propios desde hace más de 30 años, lo cual refleja una falta de inserción directa y constante en la realidad social.

Esto no significa que la Escuela no haya influido en la localidad, puesto que las prácticas ligadas a las demandas institucionales han aportado significativamente al impacto social de la Escuela de distintas formas, una de ellas es la participación en la construcción de políticas públicas (R-TS/UIS, 2020). Respecto a su experiencia en proyección social, Cifuentes relata que *“nosotros teníamos la apuesta de que todo lo que hacíamos lo sistematizábamos para poder asesorar la política pública”* pues de esta manera se impacta eficazmente en la región (Cifuentes, Entrevista sobre extensión social, 2020).

Por otra parte, el CETRAS señaló que existen diversas organizaciones de base en la región que llevan a cabo procesos de resistencia en temas de interés para la Escuela como el Medio

Ambiente, los Derechos Humanos, las perspectivas de género, entre otros (CETRAS, 2020). Estos conflictos que surgen entre los intereses económicos y políticos de los sectores productivos y las demandas por la autodeterminación de los territorios evidencian que la realidad social de la región es tan compleja que se puede concebir como un laboratorio social con todas las condiciones necesarias para la incidencia desde Trabajo Social.

Con esta idea no se pretende orientar el objeto del campo propio a la incidencia en estos procesos específicamente -aunque es algo a tener en cuenta-, sino señalar que, la inserción de la Escuela en el territorio debe partir de los intereses que poseen estudiantes y profesores en “los temas que nos mueven, por los que salimos a las calles, pues como estudiantes podemos *pensar en lo que nos moviliza para ver si nuestra acción se puede encaminar hacia ese mismo lado*” (CETRAS, 2020), la identificación de “*lo que nos mueve*” debe pasar por el dialogo con el estudiantado sobre cuál debe ser la orientación de la incidencia de la Escuela.

Así mismo, esto se relaciona con lo que menciona A-Univalle, 2020 de entender que “*esto es un trabajo de ciudad, de municipio, como un trabajo de localidad, de barrio... cuando nos pensamos esas otras instancias, ahí vemos otras voces y otros actores políticos, económicos que son fundamentales*” (A-Univalle, 2020).

Por otra parte, esta propuesta de campo propio tiene que “*vivirse*” desde la base del compromiso social, es decir, “*como parte de devolver los recursos que la misma sociedad virtió en nosotros para garantizar nuestra formación a través de recursos que ha tributado para que nosotros mismos tuviésemos la oportunidad de formarnos, tenemos una deuda enorme*” (JM-

TS/UIS, 2020), en este sentido, hablar de **fortalecer la formación académica desde la práctica conlleva a su vez a la necesidad de promover el compromiso social.**

Con base en esta deuda con la sociedad, la formación académica debe estar contextualizada en las demandas y necesidades de los sectores que por su condición de marginalidad no pueden ingresar a la educación superior, es por esto que, en el cuestionario realizado a algunos líderes estudiantiles, ellos cuestionaron al servicio de quien está la universidad, pues muchas veces se evidencian *“prácticas académicas clientelistas y al servicio de sectores que poco o nada aportan a la sociedad y que por el contrario, si han afectado las dinámicas sociales, culturales, económicas... de los territorios”* (Líderes Estudiantiles UIS, 2020).

Como se mencionó en el diálogo con algunos estudiantes, muchas veces los estudiantes carecen de este compromiso, sin embargo, la creación de estos espacios permite que, a través la participación, estos se interesen en construir su identidad profesional desde una apuesta por la transformación social (GF-ESTUDIANTES-UIS, 2020). Esta posibilidad a su vez permite que los educandos confronten sus saberes académicos con la realidad, esto se evidencia en lo expresado por JM-UIS:

la preocupación nuestra por la formación profesional de nuestros estudiantes es que tengan la posibilidad de vivir y trabajar una experiencia en la cual ellos se formen dándose cuenta de qué es posible desde una pequeña experiencia situada, localizada, fundada y de qué no es posible hacer desde las mismas poblaciones, porque la teoría, estas teorías muchas de ellas cuestionadas como un tanto especulativas pues tienen límites, límites de aplicación, el sistema es una cosa supremamente compleja y muy sólida y entonces habría que mirar que de lo que los estudiantes están hoy día aprendiendo de lo teórico-conceptual realmente puede ser aplicable en una

experiencia concreta que alimente un proceso sostenible a lo largo del tiempo (JM-TS/UIS, 2020).

Este diálogo entre la teoría y la práctica es necesario para una formación integral y ha sido una dificultad a lo largo de la carrera, por lo cual los estudiantes demandan más acercamiento a las prácticas y al relacionamiento con las comunidades, pues como menciona CETRAS, se aprende mucha teoría, pero no se tiene contacto con las personas (CETRAS, 2020).

Por este motivo, los estudiantes han estado reclamando la apertura de materias teórico-prácticas reales, pues las que están contempladas como tal en el pènsum no cumplen con las horas prácticas (CETRAS, 2020), de acuerdo con esto, L-UIS, 2020 mencionó que no hay que esperar a que llegue noveno semestre para empezar a tener acercamientos con la realidad social, es necesario que desde primer semestre se piensen estrategias que aproximen al estudiante al quehacer práctico de la profesión, o sino va a llegar a noveno semestre *“con un montón de teoría pero sin haber tratado con la gente”* (L-UIS, 2020).

En este sentido, el campo propio de prácticas debe ser como “un laboratorio social” que brinde experiencias prácticas que fortalezcan la formación integral de los estudiantes (Claustro T.S UIS, 2019) además de esto, es necesario que promueva la creación de conocimientos propios a partir de la práctica (JM-TS/UIS, 2020).

Así mismo, es necesario que exista una mayor participación estudiantil -más allá de la figura de representante- con la cual el estudiantado posicione sus percepciones y reflexiones acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso educativo y la función de la Escuela (L-UIS, 2020), en

consecuencia, L-UIS,2020 propone que la reforma del p nsum es imprescindible, pero con la participación amplia de los estudiantes ya que

no se puede dejar de lado como las distintas luchas o exigencias que han tenido los estudiantes de trabajo social que ha sido la participación activa del mov. estudiantil en los diferentes estamentos de participación y decisorios de la escuela y pues ya más a modo estudiantil considero necesaria la formación de un consejo estudiantil de trabajo social (L-UIS, 2020).

En cuanto a **la promoción del buen vivir en personas, grupos y comunidades**, se dedujo esta categoría pues en todos los perfiles poblacionales entrevistados se expresa el interés de mejorar el bienestar de la vida de las personas y fortalecer lo comunitario en el territorio, esto no desde una visión mesiánica de llevar soluciones prefabricadas, sino de promocionar la autodeterminación de los sujetos como actores de cambio, acompañar sus procesos organizativos y poner a disposición el conocimiento académico para la exigibilidad de derechos.

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica escogida, esta promoción de la calidad de vida tiene que pensarse desde una perspectiva crítica y emancipadora, así mismo, en el diálogo con Cifuentes, el colectivo entretejidos, la experiencia de Salud Pública, y la UIP se evidencia el concepto del buen vivir como la perspectiva desde la que se basa este mejoramiento de la calidad de vida de las personas de manera crítica y este es definido como una propuesta decolonial nacida de los pueblos indígenas latinoamericanos, en este sentido, se entiende el buen vivir como:

un nuevo paradigma del bienestar, alternativo al paradigma occidental del bienestar de la cosmovisión moderna, conocido como desarrollo, y que persigue la consecución de una vida en

plenitud, vida plena o vida en armonía, por medio de la satisfacción de las necesidades tanto materiales como inmateriales de los seres humanos (Viteri, 2000, pág. 3).

Esta promoción del buen vivir en los territorios tiene que estar contextualizada en lo que es mencionado como el “*momento histórico de las organizaciones y las comunidades*” (O-UIP, 2020), en el caso de la experiencia de la UIP, a partir de la interacción con la población se ubicaron las temáticas que se venían desarrollando en los procesos organizativos, lo cual les permitió identificar que su objeto de acción era cualificar las experiencias pedagógicas de dichos procesos y a partir de esto nace la UIP (O-UIP, 2020), esta ubicación del momento histórico de las comunidades debe ser la orientación del objeto de acción del campo propio de prácticas cuando se inserte realmente en el territorio.

Como señalan algunos estudiantes, muchas veces se tiene una idea asistencialista y asimétrica de acompañar a las comunidades. Según A-Univalle, 2020, la academia es muy buena para insertarse en el territorio y pedir acompañamiento a líderes comunales, pero no muy buena para reconocer los saberes y esfuerzos de ellos. Frente a esto, la universidad pública tiene el deber de colaborar en la estructuración de estos saberes populares y apoyar la formación de estos líderes con el fin de corresponder a estos esfuerzos (A-Univalle, 2020).

Frente a esto, vale traer a acotación la reflexión mencionada por Cifuentes: “hasta ahora la universidad se ha preocupado por pensarse el país... lo que se trata es de ayudar, de que la universidad acompañe a que el país se piense a sí mismo” (Cifuentes, 2020).

Estas categorías analizadas anteriormente están íntimamente relacionadas entre sí, pues la incidencia en los territorios desde una perspectiva emancipadora genera no solo el fomento del

buen vivir en las poblaciones focalizadas, sino también la integralidad de la formación en la Escuela, así mismo, la interacción entre comunidades y academia para mejorar las condiciones de vida en los territorios supone una retroalimentación en el proceso académico, así como un nuevo horizonte más integral en la inserción de la Escuela en la región, del mismo modo, una formación integral origina nuevas generaciones de profesionales comprometidos socialmente para influir en el contexto social y mejorar la calidad de vida de una manera profunda.

5.1.3.2 Sujetos

Entendiendo que aún no se tiene una caracterización del entorno social ni de la población con la que se desarrollaría la acción del campo propio de prácticas, este apartado expone hacia quienes debe estar dirigido el compromiso social de la Escuela a partir de los intereses y contribuciones de los grupos poblacionales entrevistados, así mismo, vale precisar el concepto de sujetos como “los actores sociales que participan de forma consciente e intencionada en el proceso interventivo” (Cifuentes, 2004, pág. 6). Estas reflexiones a su vez permitieron pensarse criterios genéricos para escoger el territorio de influencia.

En primera medida, se encontró una afinidad en todos los actores entrevistados por canalizar la apuesta interventiva del campo propio en sectores sociales vulnerables y con condiciones precarias, pues si bien se entiende que las problemáticas sociales se manifiestan en cualquier entorno, existen situaciones en las que se agudizan más estas problemáticas, por lo cual es más necesaria la intervención (L-UIS, 2020).

De igual forma, el colectivo entretejidos señala que la proyección social debe enfocarse hacia esos sectores vulnerables que *“han sufrido más la desigualdad del capitalismo como vienen*

siendo las zonas donde no llega ni dios” (Entretejidos, 2020), estos sectores son conocidos como los “barrios populares” y generalmente no poseen las condiciones para recibir acompañamiento y apoyo a su situación, por lo que su única alternativa podría ser la proyección de la universidad pública, la cual tiene el deber de retribuirle al pueblo los recursos que la sostienen (GF-ESTUDIANTES-UIS, 2020).

En este sentido, la Escuela debe trabajar en donde más se necesita, un factor determinante de esto es el estrato socioeconómico, así como también la falta de acceso a servicios y la condición de minorías sociales (GF-ESTUDIANTES-UIS, 2020). Esta debe ser la orientación del Trabajo Social si se asume desde una formación crítica y emancipadora (L-UIS, 2020).

Otros aspecto a tener en cuenta para escoger los sujetos con los que se desarrollará el proceso es el interés y la disposición que ellos tengan para interactuar con la universidad (D, M, & N- FSB, 2020), pues sin esto no se puede llegar a generar un impacto significativo en la zona en que se focalice (M-UIS, 2020).

Con base en esto, surge un tercer elemento para definir con qué sujetos se articula la acción y es la presencia de liderazgos, grupos sociales de afinidad y proyectos comunitarios al interior de la zona (D, M, & N- FSB, 2020)

“Yo pienso más bien en un grupo poblacional que parta de una organización-proceso de base, que tenga una visión clara si, que tenga la lectura de la realidad o de su territorio, que tenga también la iniciativa y esto puede surgir desde cualquier grupo poblacional, puede ser un grupo de campesinos organizados, un grupo de mujeres, un grupo artístico de un barrio, ¿sí?” (CETRAS, 2020)

Por otra parte, entendiendo que el objeto del campo propio no es solamente incidir en el territorio, sino también el fortalecimiento de la formación integral de la Escuela, Cifuentes señala que los sujetos de la intervención son: *“los estudiantes, la universidad, los docentes, el contexto comunitario, es decir, todos los actores involucrados porque toda la gente está aprendiendo”* (Cifuentes, 2020), en este sentido, es importante tener en cuenta las posibilidades económicas de ir a campo de los estudiantes de la Escuela, pues como lo dice R-TS/UIS, 2020, las condiciones económicas de los estudiantes son mayormente precarias, por lo cual ella propone que el territorio de influencia sea cercano a la universidad para que no signifique un costo adicional en transporte (R-TS/UIS, 2020), este criterio de viabilidad en términos de costo económico y tiempos es señalado por Magaly como importante para escoger el área de influencia (D, M, & N-FSB, 2020)

5.1.3.3 Intencionalidades

En la intervención de Trabajo Social, las intencionalidades son los fines, objetivos y metas que dan sentido a la acción, estos deben estar basados en el compromiso ético-político de la profesión, diferenciándose de los objetivos institucionales (Cifuentes, 2004, pág. 8) con los cuales estará en constante disputa. En este caso, a partir del trabajo de campo se identificaron tres categorías de intencionalidades, las cuales fueron indicadas por Cifuentes (2020) y tienen estrecha relación con lo dicho por las demás fuentes de información.

1) apoyar la formación profesional con horizontes de responsabilidad, conciencia social, compromiso y ética

Este compromiso pasa por recuperar lo que el Trabajo Social en Colombia ha venido perdiendo: su propuesta liberadora y su inserción real en las comunidades (D, M, & N- FSB, 2020), en otras palabras, hay que pensarse la formación de estudiantes críticos de cara a las problemáticas estructurales de la sociedad (L-UIS, 2020).

Es necesaria la resignificación del rol del profesional en la formación del Trabajo social pues como lo dicen algunos estudiantes de la Escuela, la gente de afuera aún cree que la labor de la profesión es entregar mercados o ni saben qué es lo que hacemos (GF-ESTUDIANTES-UIS, 2020), en ese sentido, el campo propio debe orientar el sentido de la formación hacia la transformación de la cuestión social desde sus propios enfoques y metodologías (Claustro T.S UIS, 2019), pues en el diálogo con algunos estudiantes de la Escuela se identificó que hay vacíos educativos en el área de intervención desde el Trabajo Social (L-UIS, 2020).

En este sentido, el campo propio se concibe como un escenario en el que se puede reafirmar el sentido de la profesión a partir de la práctica de los componentes interventivos propios de Trabajo Social, sirviendo como recurso didáctico para la formación integral (Claustro T.S UIS, 2019) y posicionando el quehacer profesional en el territorio (GF-ESTUDIANTES-UIS, 2020). Una de las intenciones de vivir estas experiencias de inserción es la transformación de la academia en donde *“estudiantes y profesores nos empecemos a pensar otra forma de hacer ciencia, otra forma de deconstruir todo el conocimiento académico a partir de lo popular”* (Entretejidos, 2020) y con esto cumplir con la misión del proyecto educativo e institucional de la Escuela (Claustro T.S UIS, 2019).

2) construir conocimiento en interacción con el entorno social

Interactuar con grupos sociales desde una perspectiva dialogante permite familiarizarse profundamente con el contexto del otro y reconocer los distintos saberes contextuales, populares y vivenciales que están enraizados en el territorio de influencia, es necesario construir conocimiento a partir de esta interacción. Este conocimiento debe estar orientado hacia la superación de las problemáticas y necesidades del entorno social en el que se sitúa, es decir, ponerlo en función de la gente (O-UIP, 2020). En relación con esto, Entretejidos, 2020 señaló que el motivo de todo programa académico es:

resolver las necesidades de la gente, porque la ciencia nació con esa intención de resolver las necesidades de las comunidades primitivas, lo que pasa es que con el capitalismo la ciencia se enfocó más que todo en reproducir las lógicas mercantiles (...), yo pienso que el conocimiento debe construir las bases para que los pueblos se emancipen (Entretejidos, 2020).

Basado en los planteamientos de Freire, esta construcción de conocimiento debe desarrollarse desde el diálogo de saberes y la comunicación horizontal entre la academia y los sectores sociales (O-UIP, 2020), de modo que, el sentido de este programa es la sistematización del saber vivencial que históricamente ha sido silenciado por el cientificismo (Líderes Estudiantiles UIS, 2020), es decir, el de los grupos sociales vulnerables.

3) promover y acompañar procesos de construcción de democracia local, de empoderamiento

Uno de los objetos por los que se propone la creación del campo propio de prácticas es el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, sin embargo, esta intencionalidad debe gestarse desde los mismos sujetos sociales, entendiéndose estos como actores de cambio, en

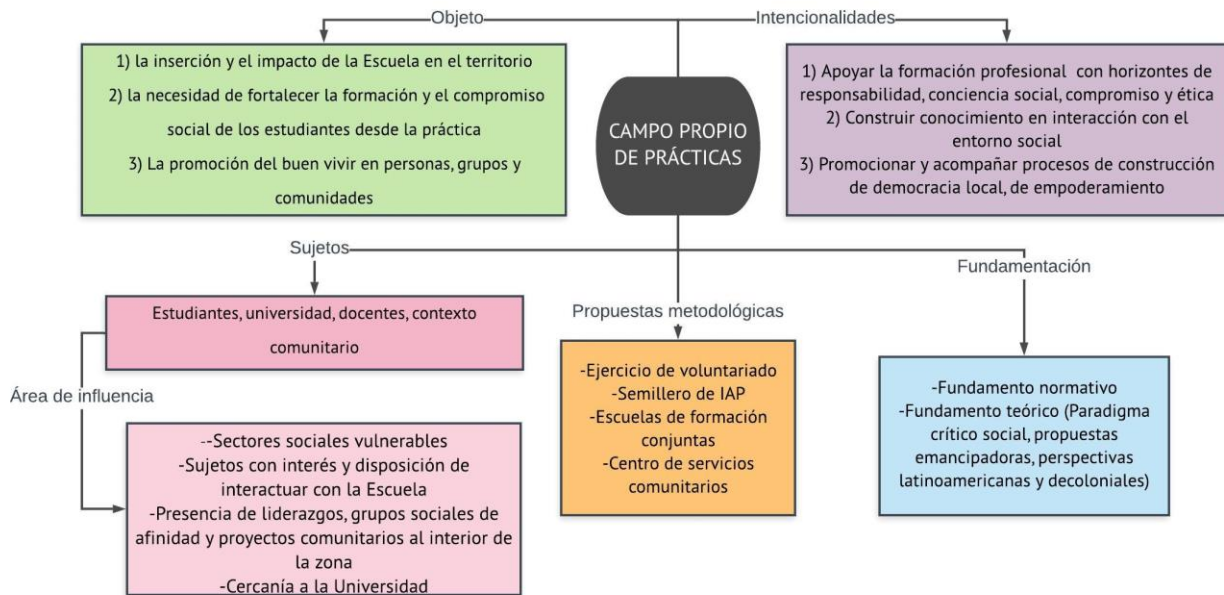
virtud de ello, el rol del Trabajador Social debe ser el acompañamiento de estos procesos (Líderes Estudiantiles UIS, 2020), promoviendo la autodeterminación de la vida de las personas y de las decisiones de su territorio, es decir, la construcción de democracia local (Cifuentes, 2020).

Uno de los programas de compromiso social con mayor experiencia en el acompañamiento de comunidades es la UIP, pues surge específicamente de esa intención de apoyar lo que están desarrollando los procesos comunitarios y lo fortalece desde la experticia de diversos actores académicos comprometidos con la emancipación de los pueblos, en este sentido, lo que ha procurado realizar la UIP desde el acompañamiento es el fortalecimiento del liderazgo colectivo de las organizaciones; la promoción de la sostenibilidad de los procesos comunitarios y; aportar en la creación de alternativas de comunicación en el territorio como forma de resistencia al dominio mediático (O-UIP, 2020).

Este accionar de la UIP expresa qué, el sentido de acompañar a los procesos sociales es el fortalecimiento de la autonomía y la sostenibilidad de sus proyectos y formas organizativas, lo cual se asemeja con una de las apuestas del Consultorio Social Minuto de Dios que es: “favorecer la interacción entre diferentes actores como estrategia para la identificación de alternativas de acción y para la toma de decisiones que puedan afectar a la población de influencia” (UNIMINUTO, 2017, pág. 61).

Figura 6.

Aportes al campo propio de prácticas.



5.1.3.4 Propuestas metodológicas

Lo metodológico en Trabajo social corresponde a “las perspectivas de acción y transformación; trasciende el plano normativo y posibilita visualizar el prospectivo (...) en su dimensión operativa corresponde a la comprensión inicial y tradicional; privilegia los métodos, técnicas e instrumentos que concretan la intervención” (Cifuentes, 2004, pág. 15), esta dimensión operativa se encuentra entrelazada con el objeto, las intenciones, los fundamentos epistemológicos y los sujetos de la intervención, entendiendo que no es neutral ni estática.

En primera medida, se reflexionó sobre la viabilidad, sostenibilidad y proyección del campo propio entendiendo que no puede estarse pensando en un programa con gran cobertura en la ciudad y el país por dos motivos: 1) la Escuela no cuenta con los recursos necesarios para

desarrollar algo a gran escala y; 2) como lo menciona R-TS/UIS, 2020, *“las experiencias organizativas de los procesos sociales nos demuestran que abarcar demasiado -aunque sea con buenas intenciones- representa un alto riesgo de fracaso”* (R-TS/UIS, 2020).

Frente a esto, el campo propio debe proyectarse como un proceso que nazca desde lo pequeño, pero con orientaciones claras (JM-TS/UIS, 2020), focalizando un sector reducido en términos de barrios o comuna, delimitando un área de influencia directa -de menos de un kilómetro- y una de influencia indirecta (M, 2020), esto es respaldado por D, M, & N- FSB, 2020, pues *“no es necesario abarcar grandes comunidades porque no se hace nada, es importante focalizar temas o comunidades y lograr impactos grandes en comunidades pequeñas”* (D, M, & N- FSB, 2020)

Iniciar de manera prudente permite ver cual es el mejor camino, entendiendo que ninguna decisión es definitiva, esta primera delimitación puede ir creciendo de acuerdo a la dinámica, a medida que se integren más elementos se puede ampliar la cobertura, el impacto y abrirse otras posibilidades en términos de territorio (JM-TS/UIS, 2020), estos pequeños procesos se convierten en verdaderos ejemplos de corresponsabilidad ético-política para la profesión y generan un acumulado de experiencias sobre como desarrollar estas apuestas (D, M, & N- FSB, 2020).

El trabajo de campo arrojó diversas propuestas para **definir el área de influencia** del territorio, cabe resaltar que, esta investigación no pretende escoger cual sería dicha área, sin embargo, se expondrán a continuación las propuestas identificadas:

1) el área alrededor del campus central, entendiendo que ahorraría gastos de transporte para los estudiantes (R-TS/UIS, 2020), además de esto, la cercanía con el espacio físico de la Escuela favorecería la inmersión en el territorio. Esta zona también fue señalada por una integrante del CETRAS diciendo qué, no es necesario ir lejos, pues detrás del bosque y Bienestar Universitario se encuentra un barrio que se llama miradores de la UIS, en donde hay literalmente un muro que separa la universidad pública de la realidad social (CETRAS, 2020).

2) La zona del norte ha sido señalada tanto por integrantes del CETRAS, como por el colectivo entretejidos, además de esto, se señaló que al lado del hospital del norte la Uniminuto tiene relaciones con la parroquia de esa zona, la cual siempre ha estado en disposición de generar prácticas de responsabilidad social (Docentes UNIMINUTO, 2020), sin embargo, respecto al norte M-UIS, 2020 señala que ya existe mucha oferta institucional de acompañamiento, por lo que sería mejor llegar a zonas olvidadas (M-UIS, 2020).

3) El profesor Milton mencionó la zona del CAI de la virgen como un territorio con condiciones de vulnerabilidad críticas, lo cual hace necesaria la inserción de la Escuela, además de esto, en ese sector la UIS tiene espacios físicos que se podrían gestionar (M-UIS, 2020).

Una vez definida el área de influencia, es necesario gestionar la entrada al territorio. Entendiendo la importancia de partir desde las experiencias que ha tenido la Escuela en materia de proyección social (Cifuentes, 2020), este primer acercamiento se basa en la experiencia que se tuvo con las personas que manejaban los residuos sólidos en el carrasco en 1987. De modo qué, se propone iniciar desde **un ejercicio de voluntariado** en el que se desarrolle una convocatoria para los estudiantes que estén interesados en hacer una práctica extramural y de acuerdo a los

resultados de esa convocatoria, se gestione un grupo de profesores que dinamicen la entrada a la zona de influencia.

Este sentido de lo voluntario surge a partir de lo planteado tanto por JM-UIS, 2020, como por Cifuentes (2020) y es que, los estudiantes matriculados en prácticas académicas se desligan del proceso una vez reciben su calificación. Además de esto, el ejercicio de voluntariado permite actuar realmente, pues estos procesos muchas veces se quedan en la abstracción, frente a esto, M-UIS, 2020 señala qué: *“no es que primero tenemos que hacer la conceptualización, en el arranque van surgiendo las preguntas, necesidades, inquietudes y todo eso (...), llegar sin proyectos definidos, ir conociendo”* (M-UIS, 2020).

Una vez se cuente con un equipo de trabajo, estos son quienes deben proyectarse el modo de entrar al territorio, esta etapa inicial se puede desarrollar visitando el territorio de manera informal y observando las interacciones sociales que se manifiestan en la cotidianidad (M-UIS, 2020). Una preocupación importante expresada por A-Univalle, 2020 es la seguridad del equipo de trabajo (A-Univalle, 2020), por lo que sería pertinente la gestión de algún contacto del territorio para minimizar los riesgos.

Seguido de esto, quienes sientan vocación y compromiso con el proyecto, podrían gestionar su práctica académica en este ámbito y con el tiempo se podría establecer un campo propio de prácticas a partir de la experiencia. Cabe resaltar que, la inserción en el sector debe tener en cuenta la fundamentación realizada, es decir, entendiendo al otro como un actor de cambio con saberes vivenciales con el que se interactúa desde una perspectiva dialogante (M-UIS, 2020).

Así mismo, *“Es importante la permanencia en el sector, garantizando espacios de confianza y construcción social de conocimientos, y transmitiendo los que los estudiantes poseen”* (M-UFPS, 2020), en relación a esto, Entretejidos, 2020 resalta la importancia de estrechar lazos afectivos en la comunidad, pues en la experiencia de Nuevo Girón esto ha significado una fortaleza que facilita el trabajo y genera confianza (Entretejidos, 2020)

Paralelo a esta entrada al territorio, es necesario avanzar en la caracterización del área de influencia, es importante tener una base demográfica con datos del DANE, la Alcaldía, entre otras instituciones (M-UIS, 2020), así mismo, hay que realizar un mapeo del espacio geográfico y los lugares en los que se desarrollan las interacciones sociales de la población (M-UIS, 2020), además de esto, se debe conocer los liderazgos locales, los grupos sociales, las redes y los procesos u organizaciones comunitarias que hay en el territorio (CETRAS, 2020), el contacto con organismos como las JAC es clave.

Este levantamiento de datos se puede realizar a través de cartografías sociales que involucren a la comunidad, es importante involucrar a la población en ese levantamiento de datos (Milton, 2020), para esto se podrían sistematizar datos significativos para la comunidad que muchas veces no están organizados como lo son la historia del sector, el contexto actual, el mapeo del territorio, entre otros.

Cabe resaltar que, si bien esta fase diagnóstica debe ser exhaustiva en un primer momento, la caracterización del entorno social debe ser constante en todo el proceso de interacción y esta debe sistematizarse no solo para fines académicos, sino también para devolverles esta información a las comunidades, además de esto, cada vez que se dan los pasos, *“se debe*

informar y hacer esa reflexión conjunta para saber que hay que cambiar, que hay que mejorar y que hay que quitar” (Cifuentes, 2020).

Una vez se cuente con una caracterización inicial, se pueden identificar las problemáticas del área de influencia y a partir de esto, generar alternativas concertadas con la comunidad. Según uno de los profesores del Claustro, una de las apuestas de estos ejercicios es *“generar insumos, experiencias y capacidades para la construcción participativa de un centro integral de servicios sociales”* (Claustro T.S UIS, 2019),

En este sentido, podría contemplarse como una alternativa viable a largo plazo la construcción de un **Centro de Servicios Comunitarios (CSC)** que se oriente en *“promover un desarrollo integral para esa población dadas las condiciones económicas, sociales, políticas, psicológicas en las que viven las personas”* (M-UIS, 2020). Esto fundamentado en las intencionalidades tanto de la comunidad como de la Escuela. Esta es una propuesta que ha sido de interés en la Escuela, sin embargo, no significa que sea la única alternativa existente, por lo cual será la experiencia misma la que clarifique cual es la propuesta más idónea.

Este Centro se piensa como una estrategia para insertarse directamente en la dinámica social del territorio, según el colectivo entretejidos y el profesor M-UIS, 2020, tener un espacio físico facilita el trabajo de campo y fortalece la relación con la comunidad, además de esto, una vez caracterizado el territorio se puede iniciar la gestión de fundar un espacio propio o articular con instituciones de la zona para adecuar una oficina en sus instalaciones, tal y como lo hacen los satélites del CSMD (UNIMINUTO, 2017).

Esta alternativa debe basar su modelo operativo en el diálogo con las comunidades, sin embargo, puede nutrirse de experiencias como el CSMD de la Uniminuto, el cual se compone por 6 elementos no lineales: escucha interactiva; identificación del problema; selección de alternativa; implementación de alternativa; acompañamiento y gestión; sistematización de experiencias (UNIMINUTO, 2017, pág. 65). Estos componentes a su vez se basan en enfoques, de los cuales se resaltan tres: de necesidad-capacidad-potencialidad; praxeológico y territorial (UNIMINUTO, 2017, pág. 47)

Según Cifuentes, estos procesos no se mantienen solo con el trabajo de los estudiantes, para la sostenibilidad de estas experiencias debe existir una estructura institucional que soporte el proyecto (Cifuentes, 2020), en este sentido, se propone la apertura de un **semillero de Investigación Acción Participativa (IAP) al interior de la Escuela** como propuesta de integración de las funciones de docencia, investigación y proyección social.

Además de esto, la IAP es un paradigma de acción que se relaciona estrechamente con las teorías críticas del sur y fue referenciada por gran parte de los entrevistados como un elemento necesario para el ejercicio de un Trabajo Social emancipador que se salga de las lógicas institucionales (A-Univalle, 2020), en este sentido, se concibe la IAP como:

“una apuesta teórico-política, donde las redefiniciones conceptuales tienen implicaciones políticas en función de las luchas y las necesidades de las comunidades organizadas. (...) puede considerarse –al mismo tiempo– una metodología de investigación social, una práctica pedagógica, y una propuesta dialógica de saberes y (auto)transformación; es decir, un neo-paradigma concebido desde la periferia (en tanto espacio geográfico, político y cultural) (...) Está

constituida por tres dimensiones: Investigación (I), Acción (A) y Participación (P)” (Herrera, 2018, pág. 78) .

Este tipo de propuestas deben contar con una línea de asesores que acompañen el proceso, en el caso del consultorio jurídico de la Escuela de Derecho UIS, los docentes que hacen parte de esta línea no tienen más responsabilidades académicas, lo que significa mayor tiempo de atención para los practicantes (D, M, & N- FSB, 2020), en este sentido, el semillero debe contar con *“una comunidad de profesores, docentes, investigadores y estudiantes constantes y comprometidos”* (Líderes Estudiantiles UIS, 2020) que consoliden las orientaciones básicas del mismo (JM-TS/UIS, 2020)

Respecto a la propuesta del semillero de IAP y el ejercicio de voluntariado es necesario aclarar qué: el segundo pretende generar insumos para la construcción de un Centro de Servicios Comunitarios a largo plazo y puede ser una de las líneas de acción del primero, sin embargo, se presentan como propuestas independientes debido a qué, la creación del semillero podría tener diversos obstáculos administrativos y operativos que relenticen su gestión y/o la impidan, lo cual postergaría la acción interventiva, en este sentido, el voluntariado sería el punto de partida para la oferta de proyección social de la Escuela

Además de esto, el semillero puede ofertar propuestas para trabajos de grado y prácticas sociales a partir de las necesidades de reflexión y acción que surjan tanto del contexto de la inserción social, como al interior de la Escuela, pues como se ha mencionado en apartados anteriores, el desarrollo de procesos de proyección social desde una perspectiva dialogante también transforman la academia.

Estas propuestas de pasantía pueden extrapolarse a estudiantes de otras carreras a partir de alianzas con otras Escuelas a medida que crezca el programa, esto con el fin de que los estudiantes de Trabajo Social puedan vivir en la práctica el trabajo interdisciplinar (JM-TS/UIS, 2020), así mismo, entendiendo que la realidad y sus problemáticas son interdisciplinadas (Bruno D. P., 2016), pág. 6), el abordaje de las mismas tiene que realizarse desde una mirada multidisciplinaria.

Como se ha demostrado en el corpus de la presente investigación, existe una demanda de escenarios prácticos desde los primeros semestres de la carrera, puesto que al llegar a las prácticas académicas, los estudiantes aún tienen muchos vacíos en cuanto a capacidades y aptitudes del rol del Trabajo Social, sin embargo, esta demanda plantea una dificultad: ¿Cómo generar estos espacios de interacción a lo largo de la carrera sin “manosear” y usar a las comunidades?

Frente a esta disyuntiva y teniendo en cuenta que, muchos de los conocimientos que se desarrollan en el curriculum académico en términos de técnicas, metodologías, análisis de la realidad, exigibilidad de derechos, entre otros, podrían ser elementos que capaciten y cualifiquen a los actores de cambio del sector en el que se inserte la Escuela (CETRAS, 2020), en ese sentido, se propone la realización de **Escuelas de formación conjuntas** como escenarios de interacción IES-comunidad y fortalecimiento de los procesos comunitarios, cabe resaltar que, estos escenarios se piensan a largo plazo. una vez se genere un vínculo de confianza con la comunidad y se caracterice cual debería ser el contenido de las Escuelas.

Estas Escuelas se plantean desde el desarrollo de horas prácticas en distintas materias en las que, por medio de metodologías participativas y dialógicas, se generen encuentros educativos entre estudiantes y comunidades en donde se democratice el saber académico y a su vez, sirva como un escenario en donde los estudiantes se pongan en diálogo con la comunidad, estas propuestas pueden surgir desde las reflexiones del semillero y llevarse a los profesores para evaluarlas en términos de viabilidad y pertinencia.

A modo de síntesis, una vez definido **el área de intervención**, se propone la convocatoria de **voluntarios** como punto de partida para entrar al territorio, a partir de este ejercicio de voluntariado pueden gestionarse prácticas académicas para los estudiantes que quieran seguir con el proceso, paralelo a esto, se puede comenzar la gestión de un **Semillero de IAP** que funcione como una estructura institucional que soporte los procesos de compromiso social de la Escuela, desde este semillero se ofertarían pasantías y prácticas sociales para estudiantes de Trabajo social y -posiblemente- de otras disciplinas.

A largo plazo este ejercicio de voluntariado debe generar insumos para la creación de un **Centro de Servicios Comunitarios** y con base en la interacción social generada, el semillero podría proponer reflexiones al interior de la Escuela de Trabajo Social UIS para la gestión de **Escuelas de Formación Conjuntas** como estrategias de formación integral tanto para los estudiantes, como para los actores sociales.

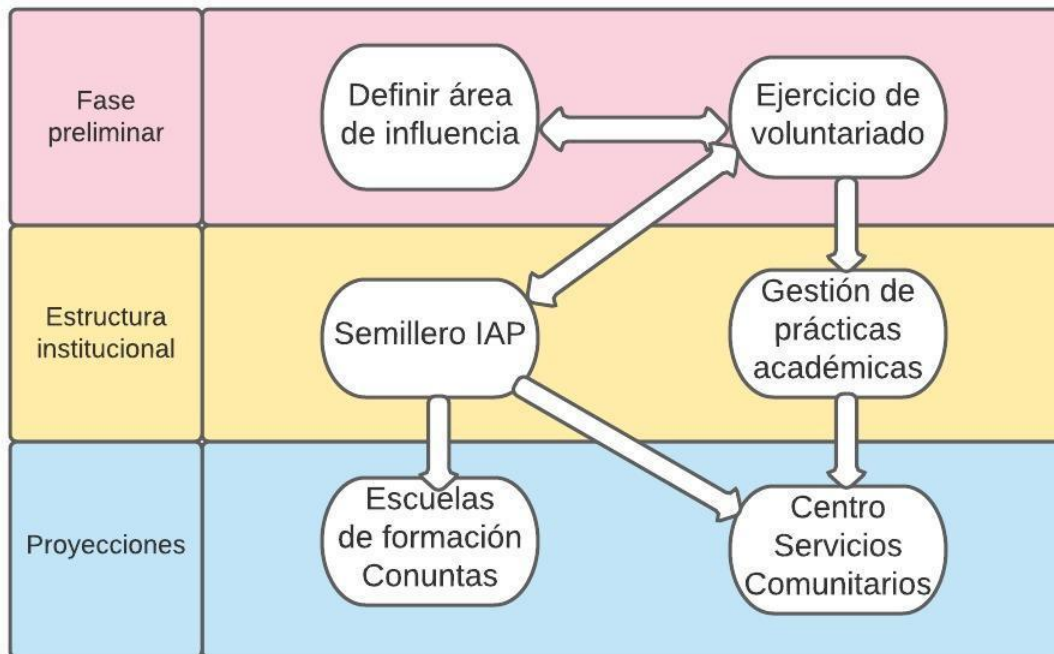
Todo esto soportado desde un equipo de trabajo de profesores, investigadores y “extensionistas” que asesoren y dinamicen los procesos junto a los estudiantes, así mismo, esto

demanda espacios asamblearios y de diálogo para la toma de decisiones conjuntas y la reinención constante de la Escuela.

En este sentido, a partir del “*camino andado*” por la acción tanto del voluntariado como del Semillero de IAP, se puede pensar en términos de un campo propio de prácticas, el cual emerge de la experiencia misma y es responsabilidad de la Escuela organizarlo estructuralmente para su institucionalización, en esto vale recordar que en la experiencia del carrasco, el voluntariado generó la apertura de este escenario de prácticas académicas propio de la Escuela, por donde pasaron distintas generaciones de estudiantes y se convirtió en un referente internacional de proyección social.

Figura 7.

Propuestas metodológicas



6. Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación ha tratado de dar respuesta al interrogante ¿cuáles son los aportes normativos, teóricos y metodológicos que sustentarían un campo propio de prácticas como estrategia de extensión de la Escuela de Trabajo Social integrando las propuestas de los distintos actores involucrados? La recolección de información indica que un programa de vinculación social desde la Escuela de Trabajo Social UIS debe fundamentarse y reinventarse desde la acción misma, es decir, en diálogo con el territorio y los sujetos en los que se focalizará su labor de cambio, haciendo a los sujetos partícipes no solo de la ejecución, sino de la planificación y demás momentos metodológicos, sin embargo, la discusión entre referentes teóricos, disposiciones normativas y las contribuciones de estudiantes de Trabajo Social, profesores, líderes estudiantiles y promotores de programas de proyección social respecto a la vinculación IES-sociedad, ha permitido construir una primera fundamentación normativa, teórica y metodológica que sirva como insumo para la creación de un campo propio de prácticas y oriente el camino que la Escuela debe continuar para contribuir desde los saberes académicos a la localidad y a su vez, potenciar su labor educativa desde los conocimientos populares y la realidad social. A continuación, se exponen algunas conclusiones:

En el análisis de fuentes realizado, se encontró que a pesar de que la extensión es una función universitaria relegada a un segundo plano con respecto a las otras funciones -investigación y docencia-, existe un cuerpo normativo a nivel global, nacional y local que dan soporte a la creación de un programa de proyección social en la Escuela de Trabajo Social UIS debido a su carácter de servicio y dialogo con los sectores sociales vulnerables. Así mismo, se hallaron

definiciones de AIETS, FITS Y ALAIETS que fundamentan la creación de un campo propio de prácticas en coherencia a los principios éticos y la formación profesional de Trabajo Social, los cuales corresponden a proyecto institucional de la Escuela de Trabajo Social UIS.

Si bien, esta propuesta también está justificada desde las orientaciones normativas de la UIS, cabe resaltar que estas tienen un enfoque economicista, por lo cual se recomienda su revisión de cara a los debates latinoamericanos actuales, un elemento importante para nutrir esta revisión son los acuerdos de otras universidades con respecto a la extensión, pues se encontró que en dichos acuerdos la definición de extensión se caracteriza por expresar un mayor compromiso social y servicio a la comunidad, por lo cual debe contemplarse si es necesario actualizar el concepto de la UIS.

Por otra parte, en lo relacionado con las experiencias de proyección social rastreadas, se identifica principalmente la falta de escenarios propios de prácticas académicas en las diferentes Escuelas de Trabajo Social, lo cual corresponde a la relegación de la función de compromiso social de las universidades a un segundo plano.

Por este motivo, es pertinente promover el compromiso social en las distintas Escuelas de Trabajo Social del país, por lo que se podrían proponer encuentros, seminarios, simposios, etc. a nivel nacional en los que se aborde la proyección social, se pongan en diálogo las experiencias existentes y se fomente el interés por crear escenarios propios de inserción social desde una perspectiva liberadora, en este sentido, es importante que la Escuela identifique las redes a nivel nacional que existan respecto a este tema y participe activamente o de ser el caso impulse la creación de estas.

El análisis desarrollado en la presente investigación señala que un elemento importante para fundamentar el campo propio de prácticas es la reconstrucción histórica de la proyección social de la Escuela. Con base en la información recolectada, se identifica que han existido pocos programas de proyección social propios de la Escuela y los que se encontraron fueron experiencias de hace más de 40 años, con base en esto, hay que reconocer esta situación como una debilidad en la Escuela, lo cual debe impulsar la creación de escenarios propios para incidir en el territorio.

Además de esto, las pocas experiencias propias de prácticas en la Escuela no están sistematizadas realmente, por lo cual nace como problema investigativo la reconstrucción histórica de los programas propios de proyección social de la Escuela. A su vez, debe fortalecerse la sistematización de experiencias de las prácticas académicas en su totalidad y proyectarse a documentar minuciosamente los escenarios propios de proyección social que surjan con el fin de construir un conocimiento que nutra la Escuela y la transforme a partir de estas experiencias.

En el plano de lo teórico, es pretencioso pensarse una fundamentación epistemológica antes de la creación del campo propio de prácticas y sin la participación de más profesores y estudiantes, sin embargo, se procuró generar un primer acercamiento a las reflexiones teóricas del campo a partir de la revisión documental y las entrevistas realizadas.

De cara a la realidad social actual en la que se acentúan las problemáticas generadas por el capitalismo, se halló que estos proyectos deben estar desarrollados desde la episteme de las teorías críticas. Por otra parte, se rechaza el concepto de extensión por su contenido semántico y

práctico, el cual refleja una visión unidireccional de la relación entre las universidades y la sociedad, en la que la primera extiende el conocimiento a la segunda y desconoce los saberes vivenciales y populares de esta, Frente a este se plantea el término de **Compromiso social universitario** a partir de los hallazgos generados por el análisis del concepto de extensión, en ese sentido, se concibe el compromiso social Universitario como:

Programas de interacción social con enfoque crítico y liberador desarrollado por miembros de la comunidad académica -docentes, alumnos, egresados y personal técnico no docente- que busca vincularse con los actores sociales del territorio y construir colectivamente propuestas integrales que den respuesta a las problemáticas sociales de la zona focalizada. Esta interacción debe fundamentarse desde la participación comunitaria, la emancipación de las personas y el diálogo de saberes entre los conocimientos populares, contextuales y académicos.

Además de esto, el compromiso Social Universitario implica una articulación de las tres funciones sustantivas de la universidad, lo cual exige un ejercicio constante de reflexión interna y reinención de la unidad académica -en este caso de la Escuela de Trabajo Social- entendiendo que, esta vinculación entre IES y sociedad debe generar nuevas necesidades investigativas y orientar el proceso de aprendizaje situándose en la realidad social. La comunidad universitaria tiene la responsabilidad social de potenciar el desarrollo comunitario de la localidad, promover en las personas la problematización de las condiciones de vida de la localidad y a su vez reinventarse a partir del diálogo con las comunidades.

Las disposiciones teóricas propuestas en el análisis corresponden a su vez a los aportes, contribuciones y posiciones del trabajo de campo realizado, en el cual se dialogó con integrantes

de procesos de proyección social, profesores de otras Escuelas de Trabajo Social y tanto estudiantes como maestros de la Escuela de Trabajo Social UIS, los cuales en su gran mayoría mencionaron las perspectivas latinoamericanas como principio fundamental del Trabajo Social hoy.

La creación de un campo propio de prácticas con una perspectiva emancipadora e integral puede fortalecer la praxis del proceso formativo, no solo brindando un escenario con las condiciones necesarias para el aprendizaje desde la práctica, sino también creando conocimientos desde experiencias propias que podrán nutrir las reflexiones y propuestas metodológicas del currículum académico, así mismo, se genera un espacio donde estudiantes y profesores puedan desarrollar su compromiso social.

En cuanto a las reflexiones metodológicas, los hallazgos de esta investigación proponen que el sector colindante con el campus central de la UIS, sería un lugar que presenta condiciones necesarias para desarrollar un proyecto de proyección social propio, sin embargo, la definición del área de influencia debe generarse desde la participación de docentes y estudiantes de la Escuela de Trabajo Social, ya que la participación en la toma de decisiones promovería el compromiso social y la apropiación de la propuesta, por otra parte, ninguna decisión es definitiva en estos procesos, por lo que todas las zonas planteadas deben tenerse presentes para la ampliación o replanteamiento del proyecto.

En cuanto a las propuestas de acción, se proyectó una ruta metodológica que condensa diversas propuestas de manera genérica: el ejercicio de voluntariado, el Centro de Servicios Comunitarios, el Semillero de IAP y las Escuelas de formación conjuntas. Sin embargo, se

entiende que es una proyección ambiciosa por lo cual, se reitera que cada una de las propuestas puede desarrollarse de manera independiente.

Cabe resaltar que, esta propuesta interventiva se concibe como un insumo reflexivo para la Escuela que surge desde la abstracción de un Trabajador Social en formación que, por motivos de la crisis sanitaria actual, no puede desarrollar el trabajo de campo que merece la pretensión de cumplir con el objetivo de fundamentar un programa de proyección social propio de la Escuela, por este motivo, la intención de los resultados obtenidos, buscan ser un elemento que incite la acción más que una programa definido, pues como lo dijo un profesor de la Escuela “lo que necesitamos es acción”.

A modo de recomendación, la Escuela de Trabajo Social UIS debe generar más espacios de participación en donde el estudiantado pueda pensarse y reinventarse la Escuela a partir de sus apuestas, talentos, posibilidades y contribuciones. Esta construcción asamblearia de la Escuela podría fortalecer la incidencia de ésta en la sociedad y a su vez, promueve la formación integral, pues en la participación misma se aprende, se generan canales de comunicación, en la comunicación se encuentran elementos en común y es desde lo común que se construye comunidad.

Referencias bibliográficas

- A-Univalle. (8 de 6 de 2020). Entrevista Salud pública UNIVALLE. (A. Navas, Entrevistador)
- Acevedo, M., Gómez, R., & Zúñiga, M. (2016). *Pedagogía popular: una construcción a partir del diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales* .
- AIETS Y FITS. (2004). *ESTÁNDARES GLOBALES PARA LA EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL*. ADELAIDE.
- ALAIETS. (2018). *Declaración principios éticos ALAIETS*.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias*.
- Anónimo. La intervención social desde la perspectiva del trabajo social emancipador. (2015).
- Ander-Egg, E. (1986). *Diccionario de trabajo social*. Bogotá.
- Aylwin, N., Jiménez, M., & Quesada, M. (1976). *Un enfoque operativo de la metodología del Trabajo Social*. Chile.
- B-UIS. (6 de 7 de 2020). Aportes a la proyección social. (A. Navas, Entrevistador)
- Bassi, j. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*.
- Bruno, D. P. (2016). *Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria*. Buenos Aires.
- C-Univalle. (25 de 02 de 2020). Univalle Trabajo Social. (A. Navas, Entrevistador)

Cano , A., & Castro, D. (2016). *La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. Caso Uruguay.*

Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales.*

Castro, M. (2018). *Trabajo Social: Formación profesional y Desafíos para el ejercicio profesional al 2030.*

CETRAS. (29 de 6 de 2020). Entrevista CETRAS sobre extensión social. (A. Navas, Entrevistador)

GF-ESTUDIANTES-UIS. (4 de 7 de 2020). Grupo focal de estudiantes sobre la propuesta del campo propio de prácticas. (A. Navas, Entrevistador)

Cifuentes, R. M. (2004). *Aportes para "leer" la intervención de Trabajo Social.* San José.

Cifuentes, R. M. (9 de 7 de 2020). Entrevista sobre extensión social. (A. Navas, Entrevistador)

Claustro T.S UIS. (2019). Cuestionario extensión social . (A. Navas, Entrevistador)

CNA. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá.

Consejo Superior UIS. (2005). Acuerdo N° 005 de 2005. Bucaramanga.

Consejo Superior UIS. (2010). Acuerdo 103 de 2010. Bucaramanga.

Consejo Superior UNIVALLE. (2010). Resolución 028 de 2010. Cali.

Consejo Superior Universidad Nacional. (2009). Acuerdo 036 de 2009. Bogotá.

Constitución política de Colombia. (1991).

Córdoba, U. N. (2018). *Universidad Nacional de Córdoba. Campus Virtual.* Obtenido de <https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/programa-compromiso-social-estudiantil-0>

Cruz, V. (2013). *Las prácticas de formación profesional en trabajo social: un dispositivo de interpelación pedagógica.* La Plata.

- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur*.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*.
- Dijk, T. A. (2008). *Semántica del discurso e ideología*.
- D, M, & N-UFPS. (2 de 7 de 2020). Diálogos de extensión en la Escuela de Trabajo Social de Universidad Francisco de Paula Santander. (A. Navas, Entrevistador)
- Docentes UNIMINUTO. (27 de 4 de 2020). UNIMINUTO Bucaramanga: proyección social en Trabajo Social. (A. N, Entrevistador)
- ENEES. (2018). *Relatoría de mesa de trabajo "relación IES y sociedad"*.
- Entretejidos. (23 de 7 de 2020). Entrevista colectivo Entretejidos. (A. Navas, Entrevistador)
- FITS, & AIETS. (2004). *Principios Éticos del Trabajador Social*.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*.
- Freire, P. (s.f.). *El rol del Trabajador social en el proceso de cambio*.
- Giraldo, C. (2002). *Extensión universitaria, un proyecto académico. Reflexiones para la discusión*.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*.
- Herrera, N. (2018). *Saber colectivo y poder popular: tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: Ediciones Desde Abajo.
- JM-RM/UISTS (23 de 07 de 2020). Entrevista sobre la historia de proyección social en la Escuela de Trabajo Social UIS. (A. Navas, Entrevistador)
- L-UIS. (16 de 07 de 2020). Reflexiones sobre la Escuela de Trabajo Social UIS y su propuesta de campo propio. (A. Navas, Entrevistador)
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Líderes Estudiantiles UIS. (07 de 2020). Cuestionario sobre proyección social universitaria. (A.

Navas, Entrevistador)

López, M. L. (2011). *La demanda en extensión universitaria como problema metodológico.*

Aguascalientes.

M-UFPS. (6 de 7 de 2020). Proyección social UFPS. (A. Navas, Entrevistador)

M-UIS. (24) de 07 de 2020). Propuesta de proyección social en la escuela de trabajo social

UIS. (A. Navas, Entrevistador)

Martinez, M. (2005). El método etnográfico de Investigación.

Martinez, S., & Agüero, J. (2015). *LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL EMANCIPADOR.*

Méndez, M., & Jurado, G. (2015). *La universidad en la promoción de procesos de desarrollo local: reflexiones al rededor del proyecto "universidad del campo".*

MINEDUCACIÓN. (1992). Ley general de educación: ley 30 de 1992.

Mora, A., & Múnera, L. (2018). *Ser pilo no paga: privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia.*

O-UIP. (25 de 6 de 2020). Universidad Intercultural de los Pueblos, una experiencia de saber popular. (A. Navas, Entrevistador)

Ortiz, M. C., & Morales, M. E. (2011). *La extensión universitaria en América Latina.*

Concepciones y tendencias. Chía.

Pérez, T. (2016). *Actualización de la Extensión Universitaria desde una perspectiva compleja .*

R-TS/UIS. (23 de 07 de 2020). Entrevista sobre la historia de proyección social en la Escuela de Trabajo Social UIS. (A. Navas, Entrevistador)

- Rodriguez, E. (2016). *Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I.E. Normal Montes de María: una propuesta de educación popular.*
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* Ciudad de México .
- Sanguinetti, S., & Pereyra, M. (2014). *EXTENSION UNIVERSITARIA: Posición ideológica y decisión política al servicio de la comunidad.*
- Serna, G. (2004). *Modelos de extensión universitaria en México.*
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible.*
- Trabajo Social UIS. (2011). Reforma curricular del programa de Trabajo Social. Bucaramanga.
- Trabajo Social UIS. (2016). *Propuesta manual de prácticas académicas 2016.* Bucaramanga.
- UIS. (2012). ESTATUTO GENERAL. Bucaramanga.
- UIS. (2018). Proyecto institucional. Bucaramanga.
- UIS, C. T. (2019). Cuestionario sobre extensión social. (A. Navas, Entrevistador)
- UNESCO. (1996). *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe.* La Habana.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción.* Paris.
- UNESCO. (2018). *La CRES 2018: Una discusión en línea.*
- UNIMINUTO. (2017). *Consultorio Social UNIMINUTO.* Bogotá.
- Universidad Nacional. (2017). *Humanas UNAL.* Obtenido de Humanas UNAL:
<http://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/trabajo-social/extension>
- Viteri, C. (2000). *Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. .*

Apéndices

Lista de Apéndices Apéndice

A. Formato análisis documental 1

Intertextualidad	Categoría de análisis/palabras clave	Hipótesis o preguntas que surgen del texto	Observaciones personales, interpretación

Apéndice B. Formato análisis documental 2

Intertextualidad:
¿Cuál fue la pregunta(s) de investigación que guio el trabajo?
Tesis y/o ideas centrales que el autor plantea en el texto 1. 2. 3. 4.
Tipo de investigación y breve descripción de la metodología utilizada por el autor del texto

Resultados a los cuales llegó el autor del texto (este ítem aplica en caso de que el texto sea un resultado de investigación)

Principales conclusiones planteadas por el autor (es) del texto

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Categorías de análisis y/o palabras clave (conceptos centrales desarrollados en el texto:

- 1.

2.

3.

4.

Características de la ext (situada en nuestra idea UIS):

Hipótesis (supuestos) y/o preguntas que me surgen de la lectura del texto

1.

2.

3.

4.

Observaciones personales e interpretación:

Fecha de consulta:

Apéndice C. Instrumento entrevista semiestructurada para extensionistas

Fecha:	Hora:	Lugar:	
Entrevistada:			O bjeti vo
Responsables:			
Perfil entrevistada: Personas que han sido parte de programas de extensión social			

General:

Identificar experiencias institucionales en materia de extensión o proyección social tanto de la UIS como en el marco de la educación superior.

Objetivos específicos:

- Conocer las experiencias institucionales de extensión social que han llevado a cabo las IES
- Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos de los programas de extensión social que se llevan a cabo en distintas IES para retroalimentar la fundamentación de un campo propio de prácticas de la escuela

Categorías	Preguntas
------------	-----------

<p>Rastreo de experiencias institucionales de extensión social</p>	<p>¿Qué proyectos de extensión social y/o de proyección social se han llevado a cabo durante los últimos años y en qué consisten? (tipo de proyectos).</p> <p>¿Cuáles son los lineamientos de la institución a la que usted hace parte para generar proyectos de extensión social?</p> <p>¿Cuáles considera usted que son las fortalezas de los procesos de extensión de su institución? facultad</p> <p>¿Qué aspectos se podrían mejorar en los procesos de extensión/proyección social de su institución?</p> <p>De acuerdo a su experiencia en la implementación de la política de extensión en la institución, ¿Qué recomendaciones le haría a la Escuela de Trabajo Social para la creación de un campo propio de prácticas como estrategia de proyección social en el territorio?</p>
<p>Fundamento teórico y metodológico</p>	<p>¿Qué cree que demanda el contexto social a la universidad y específicamente a escuelas como la de Trabajo Social?</p>

	<p>¿Cuáles deberían ser los fines, objetivos e intencionalidades de un programa de extensión social dirigido hacia alguna comunidad, barrio u organización de base?</p> <p>(esta para el programa que escojamos específicamente) ¿Cuáles son los referentes teóricos que fundamentan estos programas de extensión?</p> <p>(esta para el programa que escojamos específicamente)</p> <p>¿Cuáles son los objetivos de estos programas de extensión y como se desarrollan metodológicamente para alcanzarlos?</p>
--	--

Apéndice D. Entrevista semiestructurada para extensionistas 2

Fecha:	Hora:	Lugar:	O
Entrevistada:			bjeti
Responsables:			vo
Perfil entrevistada: Personas que han sido parte de programas de extensión social			gene

ral: Conocer las concepciones teóricas y metodológicas de extensión social de los participantes

Categorías	Preguntas
<p>Concepción teórica y metodológica de la extensión social</p>	<p>¿Como concibe la extensión social y como lo ha desarrollado en su vida laboral?</p> <p>¿conoce proyectos de extensión social que se hayan llevado a cabo durante los últimos años? ¿en qué consisten? ¿Qué aspectos metodológicos le gustaría resaltar de dichas experiencias?</p> <p>¿Cuál deberían ser los fines, objetivos e intencionalidades de la Escuela de Trabajo Social en su programa propio de prácticas?</p> <p>¿Hacia quienes debe ir dirigida la acción interventiva? ¿Cuáles cree que serían los criterios para decidir en qué territorio intervenir?</p> <p>¿Qué recomendaciones le haría a la Escuela de Trabajo Social UIS para la creación de un campo propio de prácticas como estrategia de proyección social en el territorio? ¿Cómo debe ser su modelo interventivo?</p> <p>¿Cuáles deberían ser los fundamentos teóricos y metodológicos que caractericen este programa desde la especificidad del Trabajo Social?</p>

Apéndice E. Instrumento grupo focal para estudiantes

PREGUNTAS BASE GRUPOS FOCALES

¿Qué necesita y demanda el contexto local de la universidad y específicamente de la Escuela de Ts? ¿Qué puede ofrecer la Escuela de T.S para potenciar los sectores sociales en los que se focalizaría el programa?

¿Cuál deberían ser los fines, objetivos e intencionalidades de la Escuela en su programa propio de prácticas? ¿Cuáles son los intereses e intencionalidades del estamento estudiantil en la creación de un programa de extensión?

¿Hacia quienes debe ir dirigida la acción interventiva? ¿Cuáles cree que serían los criterios para decidir el territorio a intervenir?

Metodológicamente, ¿cuáles deberían ser las características del modelo interventivo de un programa de extensión propio de la escuela?

También añado este pequeño videito para que lo vean antes de la reu:

https://youtu.be/iJDtcVe9FSc?list=TLPQMDMwNzIwMjC0RiauO_0BaQ

Fecha:	Hora:	Lugar:
Entrevistados:		
Responsables:		
Perfil entrevistada: Estudiantes que han sido parte de auxiliaturas, grupos de investigación o cualquier otro espacio de la Escuela que estén interesados en la creación de un programa de extensión social		

Apéndice F. Cuestionario abierto Líderes estudiantiles

CUESTIONARIO VÍA DRIVE

Desde la Escuela de Trabajo social UIS, estamos realizando una investigación para fundamentar la creación un programa de extensión social, es decir, un espacio de diálogo con la sociedad donde la academia pueda aportar de forma crítica y creativa a las problemáticas sociales y a su vez pueda aprender del conocimiento popular de los sectores sociales y conocer la realidad de la localidad.

Para caracterizar y fundamentar dicho programa desde una perspectiva crítica, nos interesa conocer las reflexiones, experiencias e intencionalidades que los líderes estudiantiles puedan tener respecto a la relación IES-Sociedad, con base en esto se plantean las siguientes preguntas:

¿Qué cree que demanda el contexto social a la universidad y específicamente a escuelas como la de Trabajo Social?

¿Cuáles deberían ser los fines, objetivos e intencionalidades de un programa de extensión social dirigido hacia alguna comunidad, barrio u organización de base?

¿Qué contribuciones/aportes le daría usted a la UIS y específicamente a la escuela de Trabajo social para fortalecer la relación entre la universidad y la sociedad?

¿Desde qué aportes teóricos y metodológicos debería fundamentarse este programa de extensión social?
