

Una mirada crítica a la integralidad de las funciones sustantivas. Interrogantes y desafíos en torno a una perspectiva en construcción

Gustavo Menéndez

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

gmenendez@unl.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0313-8817>

Integralidad de funciones universitarias /
Perspectivas



RECEPCIÓN: 31/07/23

ACEPTACIÓN FINAL: 25/09/23

Resumen

La llamada *integralidad de las funciones sustantivas* representa hoy una perspectiva en construcción vinculada con posicionamientos, corrientes de opiniones y consensos originados en las universidades públicas latinoamericanas y caribeñas, centrada en distintas estrategias de articulación de la enseñanza, extensión e investigación. Este planteo toma fuerza en la región en los últimos 30 años, en el mismo momento en el que comienzan el proceso de institucionalización y el reconocimiento académico de la extensión en las universidades. En este devenir histórico, la integración de las funciones sustantivas se presenta de manera disímil y heterogénea, fundada desde diferentes posicionamientos académicos y políticos y con diversos estadios de desarrollo institucional. En el presente artículo centraremos la mirada crítica en sus fundamentos y objetivos, complejidad y condicionantes, y en los desafíos para una institucionalidad plena.

Palabras clave: integralidad de las funciones sustantivas; integración cruzada; prácticas integradas; extensión universitaria.

A critical look at the integrality of substantive functions. Questions and challenges around a perspective under construction

Abstract

The so-called *integrality of substantive functions* today represents a perspective under construction, linked to positions, currents of opinions and consensus originating in Latin American and Caribbean public universities, focused on different strategies for articulating teaching, extension and research. This approach has gained strength in the region in the last 30 years, at the same time when the process of institutionalization and academic recognition of extension in universities begins to occur. In this historical development, the integration of substantive functions is presented in a dissimilar and heterogeneous way, founded on different academic and political positions and with different stages of institutional development. In this article we will focus our critical gaze on its foundations and objectives; complexity and conditions and the challenges for full institutionality.

Keywords: integrality of substantive functions; cross integration; integrated practices; university extension.

Um olhar crítico sobre a integralidade das funções substantivas. Perguntas e desafios em torno de uma perspectiva em construção

Resumo

A chamada *integralidade das funções substantivas* representa hoje uma perspectiva em construção, vinculada a posicionamentos, correntes de opinião e consensos originados nas universidades públicas latino-americanas e caribenhas, focada em diferentes estratégias de articulação entre ensino, extensão e pesquisa. Essa abordagem ganhou força na região nos últimos 30 anos, ao mesmo tempo em que começa a ocorrer o processo de institucionalização e reconhecimento acadêmico da extensão nas universidades. Neste devir histórico, a integração de funções substantivas apresenta-se de forma dispar e heterogênea, fundamentada em diferentes posições acadêmicas e políticas e com diferentes estágios de desenvolvimento institucional. Neste artigo centraremos o nosso olhar crítico nos seus fundamentos e objetivos; complexidade e condicionantes e nos desafios para a plena institucionalidade.

Palavras-chave: integralidade das funções substantivas; integração cruzada; práticas integradas; extensão universitária.

Para citación de este artículo: Menéndez, G. (2023). Una mirada crítica a la integralidad de las funciones sustantivas. Interrogantes y desafíos en torno a una perspectiva en construcción. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0004. doi: 10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0004

Introducción

En este artículo abordaremos de manera crítica y constructiva la llamada *integralidad de las funciones sustantivas*, propia del ámbito universitario. Este abordaje amerita profundizar la mirada en diferentes dimensiones de análisis. Por una parte, indagaremos hacia el interior de la universidad respecto de las políticas y las estructuras institucionales que la incluyen en sus definiciones e instrumentos de gestión, que determinan los modos de realización, sus mecanismos y estrategias para garantizar la construcción de los procesos de “integralidad”. En este sentido, reconocemos su complejidad y comprendemos la extraordinaria riqueza conceptual que encierra esta perspectiva, atravesada por disputas y posicionamientos políticos, por las demandas sociales y gubernamentales que provienen del contexto y por las lógicas académicas y culturales que forman parte de la vida institucional de las universidades.

En este análisis hacia el interior de la universidad, identificamos en la integración de las funciones sustantivas un potencial de transformación institucional que nos permite pensar en otras formas de enseñar y de aprender, en otras maneras de producir conocimientos, en la adopción de estrategias alternativas respecto de la apropiación social de los mismos, en la construcción de espacios sociales donde se integran saberes y conocimientos y se producen diálogos multi, inter y transdisciplinarios e interestamentarios¹ y, para todo ello, también se requiere pensar en otras formas de gestionar la propia universidad.

Por otra parte, tomamos como dimensión de análisis la relación universidad–Estado–sociedad en términos de generación y fortalecimiento de las políticas públicas y su contribución a la profundización del propio sistema democrático. La construcción de agendas consensuadas sobre problemas y demandas socialmente relevantes, así como la conformación de ambientes de participación democrática, propician espacios sociales con capacidad de incidir en la formulación, desarrollo, monitoreo y evaluación de políticas públicas. Así, se llevan a cabo prácticas que asumen procesos de integración entre docencia, extensión e investigación, a la vez que suponen un diálogo de saberes. En esas prácticas —que denominaremos *prácticas integradas*— se pone en juego la generación de procesos de transformación e innovación social en tanto que posibilitan espacios de encuentros entre diversos actores sociales que construyen el territorio.

Desde esta visión de la integralidad, se interpela a la propia universidad en su misión y compromiso social al abordar la complejidad de las problemáticas sociales en los territorios, tal como lo plantea Ana Laura Hidalgo:

“la integralidad de las funciones sustantivas interpela el alcance del compromiso social de las universidades públicas con las comunidades, al tiempo que reclama la comprensión de la complejidad en las interrelaciones posibles de las funciones y los saberes que se construyen en el marco de dichos procesos. En este aspecto, resulta relevante preguntarnos acerca de la postura que como sujetos asumimos respecto de la configuración de las problemáticas relevantes que conforman una agenda que responda a nuestros territorios”. (2023, p. 3)

¹) En los que se involucran docentes, investigadores, estudiantes, graduados, personal administrativo y de gestión.

En los apartados a continuación intentaremos aproximarnos a las respuestas de algunos de los siguientes interrogantes: ¿qué representa la integración de las funciones sustantivas? ¿Sobre qué supuestos teóricos se fundamenta? ¿Qué objetivos plantea y cuáles son sus condicionantes? ¿Cómo se construye una práctica integrada crítica, profunda y transformadora? ¿Qué condiciones requiere esta construcción? ¿Qué lugar tienen y qué roles asumen los actores sociales e institucionales participantes? ¿Qué definiciones institucionales se requieren y cómo se traducen en sus políticas e instrumentos de gestión? ¿De qué manera contribuye a las políticas públicas y a la democracia?

Para ello, tomamos como referencia, y sobre todo como caso de desarrollo de políticas e instrumentos de gestión en lo que hace a la integración de funciones sustantivas, a la Universidad Nacional del Litoral (UNL), sin perder de vista el amplio debate latinoamericano con el cual dialoga, co-construye y por el que es atravesada.²

En primer lugar, proponemos un recorrido por los debates, políticas y dispositivos que apuestan a la integralidad de funciones, reconociendo el valor del conocimiento y el papel social de las universidades públicas. Diferenciaremos la integración cruzada de las prácticas integradas y revisaremos algunas trayectorias de la UNL.

En segundo lugar, identificaremos las principales claves para proyectar la integralidad y los condicionantes institucionales para llevarlas adelante.

Finalmente, plantearemos algunas reflexiones en torno a estos debates y procesos que se están dando en el continente.

Debates, políticas y dispositivos que apuestan a la integralidad de las funciones sustantivas

Es muy interesante advertir que el debate sobre la integralidad de funciones en Latinoamérica se propicia —casi con exclusividad— desde el ámbito de la extensión universitaria. Esta condición no es menor, ya que constituye un síntoma que va a marcar el horizonte de posibilidades, conflictos y restricciones sobre su pleno desarrollo.

La pregunta sobre por qué es importante que las funciones sustantivas se integren entre sí y a la vida académica e institucional de las universidades navega en el fondo de cualquier discusión. Bregar para que esa pregunta ingrese y oriente la agenda en las instancias de gestión es el desafío fundamental que nos proponemos. Procurar que las respuestas posibles a ese interrogante se traduzcan en políticas, instrumentos de gestión, líneas de intervención, y cuenten con presupuestos y recursos adecuados es el horizonte al cual entendemos que debemos apuntar.

La integración de funciones universitaria interpela a todas las dimensiones de la universidad. Estar dispuesto a abrir el debate es una cuestión relevante: allí se juegan intereses y poderes, formas instituidas de transitar la gestión, la docencia, la investigación y la exten-

2) Las reflexiones aquí vertidas por el autor forman parte de su camino recorrido como académico y partícipe en la gestión universitaria como secretario de Extensión en las Universidades Nacionales de Entre Ríos y del Litoral, como presidente de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), e integrante y coordinador de la red de extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y como director de la Escuela de Formación en Política y Gestión Universitaria de la UNL.

sión, sobre las estructuras organizativas, sobre los imaginarios de los roles preestablecidos, el “adentro y el afuera” y lo que “es y debe ser” la universidad.

La integralidad replantea esos imaginarios y pone en zozobra a la propia institución. De allí que Gabriel Kaplún (2014) exprese con mucho sentido:

“La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes. Es en estos espacios donde la interdisciplina se vuelve más necesaria, al enfrentarse a problemas concretos y complejos. Es también el lugar del diálogo con saberes construidos fuera del campo científico establecido. Repensar de este modo la institución universitaria requiere de esfuerzos organizativos complejos, que al institucionalizarse corren siempre el riesgo de ritualizarse y neutralizarse. (p. 45)

La integralidad, desde este punto de vista, requiere repensar las funciones universitarias y, al decir de Judith Sutz (2011), se convierte en un espacio de preguntas recíprocas:

“preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones. Asimismo, todas las funciones se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás”. (p. 52)

Si bien pueden rastrearse prácticas integradas —reconocidas o no como tales por los equipos universitarios— a lo largo de la historia universitaria latinoamericana desde la Reforma Universitaria de 1918 a la fecha, lo cierto es que se trata de un debate relativamente reciente a nivel institucional. Este debate coincide con los procesos jerarquización de la función de la extensión a partir de la dotación de enfoques teóricos³ y metodológicos que orientaron políticas y dispositivos universitarios, en donde el conocimiento y el papel social de la universidad quedan en el centro de la escena.

Hoy conviven en Latinoamérica y el Caribe distintos enfoques sobre la extensión que van desde las perspectivas más transferencistas o difusionistas hasta los más críticos. Dentro de estas últimas hay un abanico de posibilidades que se despliega —con mayor o menor amplitud, con mayor o menor continuidad— en Latinoamérica y el Caribe. También hay que decir que los diferentes enfoques coexisten —en la mayoría de los casos— dentro de una misma institución. Esta condición da cuenta de la complejidad y la riqueza de nuestras instituciones.

En el caso de las universidades nacionales argentinas, desde la instauración de la democracia (1983) y luego de la normalización de las universidades con pleno ejercicio de su autonomía (1986), comenzó a fortalecerse las políticas y los instrumentos de gestión de las funciones sustantivas de la universidad. En ese preciso momento, se inició un largo camino hacia la institucionalización de la extensión universitaria cultural, social y productiva, a partir

3) En los que el pensamiento de Paulo Freire fue un aporte central para abrir la discusión.

del reconocimiento de dicha función en los estatutos aprobados en todas las universidades nacionales existentes en ese momento.

Desde finales de 1980 y durante la década de los 90, las universidades de la región —y en particular las universidades públicas argentinas— impulsaron diversas políticas de desarrollo de la extensión y fueron definiendo un conjunto de instrumentos de gestión que le otorgaron progresivamente a esta función un lugar importante en la agenda institucional. Simultáneamente, a las líneas tradicionales de intervención vinculadas a los espacios sociales y culturales se les sumaría otra novedosa: la vinculación tecnológica, cuestión que complejizaría los debates en el campo de la extensión. De allí que se necesitara ir dotándola de un corpus teórico y metodológico que la redefiniera, que la sacara de su condición de concepto “residual”⁴ que la había signado históricamente. Para ello había que precisar enfoques, objetivos, alcances e instrumentos necesarios para su despliegue. A fines de los '90 y durante los primeros años de los 2000 comenzaron a identificarse “modelos” de extensión universitaria (Valsagna, 1996 y 2009; Menéndez, 2006; Tommasino y Cano, 2016) relacionados directamente con modelos y/o tradiciones de universidades que marcan los perfiles institucionales. Estos modelos definieron y definen diversas tipologías de extensión que se diferencian en sus objetivos, en los temas o problemas prioritarios de trabajo, en los actores y sectores sociales con quienes se establecen sus vínculos preferenciales, en las modalidades de abordajes y propósitos de las prácticas: sobre qué, con quiénes, cómo y qué tipo de transformaciones (hacia adentro y hacia afuera de la universidad) se esperan de estos procesos.

A medida que se fueron fortaleciendo estas definiciones, se empezó a advertir la necesidad de articular las funciones de manera institucional y de generar la creación de espacios propios de extensión, de discusión, socialización, integración y construcción colectiva, con la participación de las universidades de la región. Es así como la Unión Latinoamericana de Extensión (ULEU); la Comisión Permanente de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y las redes nacionales de extensión pasaron a constituirse en escenarios con aportes significativos para estos fines. Y, en este camino recorrido, se fueron poniendo en valor los diversos congresos y encuentros de formación realizados. En este aspecto, resulta relevante mencionar la creación de las revistas periódicas de extensión, ya que las mismas se constituyeron en los espacios estratégicos de visibilización de los debates y prácticas, con un destacado reconocimiento académico y de investigación.

Misión social, conocimiento e integralidad

A partir de considerar a las universidades públicas como parte integrante del Estado y la sociedad, las instituciones universitarias vienen asumiendo históricamente su responsabilidad para con el desarrollo sostenible, el fortalecimiento de la democracia y las políticas públicas que posibiliten calidad de vida digna a toda la población. Desde este lugar, se ha ido conformando históricamente la llamada *misión social* de la universidad en vinculación con el conocimiento y su relación con la docencia, la extensión y la investigación. En el caso de Argentina, esta vinculación entre misión social y funciones sustantivas tiene su referencia histórica en la Reforma Universitaria de 1918, que dio lugar a un modelo de universidad en el que la misión

4) Esto involucró la incorporación de una serie de acciones que no encuadraban dentro de la docencia y la investigación, tales como prácticas asistencialistas o cualquier tipo de intervención social.

social no solo se vinculaba con el compromiso de la universidad para con la sociedad, sino que también tenía estrecha relación con la formación crítica e integral (Menéndez, 2018).

En la actualidad, la misión social de la universidad se resignifica por medio del desarrollo del conocimiento y al entender a la propia educación como un bien social y un derecho humano fundamental. En tanto, es importante destacar la centralidad que tiene el conocimiento en cada una de las funciones sustantivas de la universidad. De acuerdo con la manera en que el conocimiento se transmite, circula y forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizajes, se crea y se re-crea, se democratiza y se apropia socialmente, estamos en presencia de las llamadas funciones sustantivas académicas de las instituciones universitarias.

El concepto de misión social de la universidad contiene además una dimensión ética que orienta su gestión y administración en términos de gobierno y transparencia y se encuentra presente en todas sus políticas institucionales.

Desde este punto de vista, la misión social de la universidad contiene a cada una de las funciones sustantivas y se resignifica desde la integralidad de las mismas. Por una parte, está ligada directamente con el aporte que la universidad realiza en el campo de la extensión universitaria en términos de democratización y apropiación social de los conocimientos (Cortassa, 2018), en la generación, desarrollo y evaluación de las políticas públicas, en la promoción cultural y en la reproducción social de principios y valores fundamentales.

La extensión universitaria adquiere una dimensión académico-institucional sustantiva a partir de su íntima relación con el conocimiento, presente en cada una de sus prácticas. En cada acción de extensión, en sus prácticas, proyectos o programas, se ponen en juego conocimientos adquiridos y/o desarrollados por parte de la comunidad universitaria que dialogan con los conocimientos y saberes presentes en el medio sociocultural y socioproductivo en el que se interviene.

Asimismo, la misión social de las universidades interpela centralmente a la *formación* de los estudiantes universitarios como ciudadanos críticos y comprometidos socialmente, con el desarrollo de capacidades que les permitan afrontar los diversos y complejos problemas sociales, culturales y productivos, que atraviesan a las sociedades actuales, con plena conciencia social y compromiso democrático. En esta función sustantiva que representa la *enseñanza*, el conocimiento forma parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizajes. Pero, a su vez, estos procesos educativos deben dar respuesta a una formación crítica y comprometida socialmente que es factible de pensar en los espacios de prácticas integradas.

Finalmente, la misión social universitaria se relaciona con la *producción de conocimientos* y su correspondiente aplicación directa en contextos sociales y productivos que requieren desarrollos y transformaciones. Ello implica reconocer otros saberes y el lugar de los sujetos sociales como parte del proceso. Como dice Adriana Gonzalo (2023), es necesario pasar “de la idea apriorística de la primacía del conocimiento científico al reconocimiento de la diversidad de saberes” (p. 12) como punto de partida para pensar en la integralidad:

“Las tareas de extensión —probablemente en mayor medida que las tareas de investigación y docencia— colocan de modo habitual a los practicantes en una situación de relación entre los conocimientos y criterios científicos disponibles, propios de la formación académica y disciplinar específica, y los conocimientos y prácticas propios de grupos culturales diferenciados, o sectores, clases, con propias particularidades. Estas relaciones, en la mayoría de los casos, tienen un trasfondo tácito de encuentro entre ‘expertos’

y 'legos'. No solo las prácticas cognitivas diferentes se oponen en estos encuentros, sino también las valoraciones sobre estas y los intereses que median estas prácticas". (Gonzalo, 2023, p.12)

Como resultado de este diálogo interactivo entre el conocimiento académico y científico y los saberes y conocimientos existentes en los espacios sociales donde se desarrolla una práctica integrada, se produce lo que Leonardo Vaccarezza denomina "hibridación de conocimiento" (2015, p. 14), en la que todos los actores participantes de una práctica "forman parte activa en la construcción de un conocimiento orientado a las soluciones de los problemas acotados localmente". Desde este lugar —y tal como lo ampliaremos más adelante— a partir del diálogo entre conocimientos y saberes que se ponen en "juego" en las prácticas integradas en espacio microsociales, ocurre una nueva producción de conocimientos, que Vaccarezza la define como "hibridación" y otros autores lo denominan conocimientos transdisciplinarios (Max Neef, 2004; Betancourt, 2013; Betancourt, Ramis, Mirabal, 2014; De La Herrán, 2011).

En este sentido, la *integralidad de las funciones sustantivas* resignifica y potencia el concepto de misión social y se generan las condiciones que permiten repensar una universidad diferente, en la que las prácticas de enseñanza, extensión e investigación puedan integrarse, multiplicarse e involucrar a toda la comunidad universitaria. Los docentes y estudiantes pueden participar en prácticas socioeducativas abordando problemas concretos de un territorio determinado, transitando otras maneras de enseñar y de aprender. Simultáneamente, la comunidad universitaria puede ser parte de estas prácticas integradas, que se constituyen en espacios de diálogo de saberes y conocimientos en los territorios donde se desarrollan y son potenciales generadoras de consensos sobre las políticas públicas vigentes o bien para la creación de futuras.

De la integración "cruzada" a la integralidad de las funciones sustantivas

En la introducción del presente trabajo expresábamos que reconocíamos la complejidad y a la vez comprendíamos la extraordinaria riqueza conceptual que encierra la *integralidad de las funciones sustantivas*, atravesada por disputas y posicionamientos políticos por las diversas demandas sociales y gubernamentales que provienen del contexto y las lógicas específicas del funcionamiento de los dispositivos institucionales que la componen.

Desde esta mirada, identificamos en la integración de las funciones sustantivas un potencial de transformación institucional que nos permite pensar en otras formas de enseñar y de aprender, en otras maneras de producir conocimientos, en la adopción de estrategias alternativas respecto del desarrollo interdisciplinario y de la apropiación social de los conocimientos, en la generación de procesos de transformación e innovación social y en la creación de espacios de encuentros entre universidad–sociedad–Estado que permitan afrontar en conjunto estos nuevos desafíos en el marco democrático.

Luego de realizar un detenido análisis de los trabajos presentados en congresos y encuentros, exposiciones y publicaciones diversas, podemos afirmar que, en una primera lectura, sobresale un número creciente de experiencias, prácticas e instrumentos de gestión relacionados con la "integración cruzada" que involucra a dos de las funciones sustantivas. Sin embargo, si nos centramos en la integralidad de las funciones sustantivas, nos encontra-

mos con una marcada dispersión teórica, con diferentes posicionamientos en cuanto a los enfoques educativos, pedagógicos, de extensión e investigación, así como a sus objetivos y alcances.⁵ Por otra parte, presenta hoy un incipiente grado de institucionalidad, no solo en las universidades argentinas sino también en las universidades latinoamericanas y caribeñas, y este aspecto constituye uno de los principales desafíos a alcanzar y sobre el cual nos interesa contribuir al debate. Como punto de partida, vale preguntarnos: ¿estamos de acuerdo en la importancia de la institucionalización de la integralidad? ¿Qué significa? Sin lugar a dudas, alcanzar la institucionalización a través de una política en las universidades públicas significa un importante esfuerzo democrático que requiere de acuerdos, consensos y definiciones aprobadas por los cuerpos de gobierno de la institución. Estas políticas cuentan con normativas y reglamentaciones que pasan a formar parte de la vida académica e institucional de la universidad, otorgándole una gran fortaleza a dicha política institucionalizada. Se definen para ello sus instrumentos de gestión, asignaciones presupuestarias, equipos responsables y equipos de trabajo, reconocimientos académicos y mecanismos de evaluación, entre otros.

Desde este punto de vista y comprendiendo plenamente la complejidad que encierra la integralidad de las funciones sustantivas, podemos decir que, si bien algunas universidades latinoamericanas y caribeñas vienen realizando grandes esfuerzos en este camino, solo muy pocas pueden dar cuenta del desarrollo de experiencias con algún grado de institucionalidad.⁶ Esto no significa que no haya experiencias de *prácticas integradas* que en algunas universidades que podrían constituirse como “casos piloto o demostrativos”, que permitan enriquecer el camino hacia una mayor institucionalidad. Ahora bien, más allá de la existencia de algunas experiencias de prácticas integradas o de los avances hacia la institucionalización de la *integralidad* en estos casos por parte de algunas contadas universidades de la región, lo cierto es que, tal como lo expresan estos autores:

“La ‘integralidad’ es una meta a alcanzar y en gran parte de las universidades públicas la docencia es prevalente respecto a las otras funciones de las mismas. La retroalimentación entre las tres funciones tiene limitaciones impuestas por circunstancias y exigencias diversas del sistema de educación superior”. (Galán y Maroscia, 2019, p. 570)

En tanto, si nos proponemos como objetivo central construir caminos hacia una mayor institucionalidad de la integralidad, nos parece importante mirar críticamente algunas dimensiones de análisis que nos ayuden a encontrar consensos básicos para su incorporación académica e institucional, tales como: visiones, conceptos y significados, objetivos y alcances, limitaciones y condicionantes. Y advertir, como dice Kaplún, sobre el riesgo de anquilosar propuestas o rigidizar formatos.

Trayectorias de integración “cruzada” y prácticas integradas en la UNL

La historia de la extensión de la UNL coincide con el nacimiento de esta Universidad en 1919: desde su primer estatuto, la extensión universitaria fue definida como obligatoria para

5) Una de las orientaciones más marcadas sobre el posicionamiento de la integralidad se encuentra en el grupo CLACSO sobre “Extensión Crítica”.

6) La Universidad de la República cuenta con una importante trayectoria al respecto.

los docentes (Scarcciófolo et al., 2015; Piazzesi y Bacolla, 2015; Conti, 2009). La extensión marcó de manera decisiva el perfil de la UNL a través de sus diversas propuestas y énfasis de las distintas gestiones.⁷

Al comienzo de la década de 1990 surgieron las primeras convocatorias a proyectos de extensión, en sus distintas modalidades, aprobados y financiados por la Universidad. Esto se fue complejizando en programas, proyectos y prácticas que hoy tienen más de 25 años de trayectoria a través del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión Universitaria (SIPPPE) (Menéndez, 2016; Reyna e Iucci, 2022). Cabe mencionar en este sentido que, desde las primeras convocatorias a proyectos de extensión, se dieron importantes integraciones entre extensión e investigación, por un lado, y entre extensión y docencia, por otro. A este tipo de integraciones las denominamos en el presente trabajo como “integraciones cruzadas”, y a ellas nos vamos a referir más adelante.

Estas trayectorias estuvieron orientadas desde la letra de los sucesivos Estatutos⁸ como desde el primer Plan de Desarrollo Institucional (PDI).⁹

El final de la década de los 90 y la primera década de los 2000 estuvieron signadas por un fuerte debate interno y atravesadas por las discusiones en el marco de redes de extensión regionales sobre las definiciones de extensión. Estas discusiones se plasmaron en tres congresos organizados por la UNL y en la Escuela de Invierno de Extensión Universitaria realizada recientemente en el marco de AUGM.

El III Congreso Nacional de Extensión, llevado a cabo en la UNL en 2009, fue el primer congreso nacional que se convocó con la centralidad puesta en la integración de las funciones sustantivas, bajo el título “Integración de las funciones sustantivas para el desarrollo e inclusión social”. Igual sentido tuvo el XI Congreso Iberoamericano de Extensión de la Unión Latinoamericana de Extensión (ULEU) (UNL, 2011), que fue convocado bajo la denominación “Integración extensión, docencia investigación para la inclusión y cohesión social”. De la misma manera, el III Congreso de Extensión de la AUGM (UNL, 2017), se efectuó con la integración de las funciones sustantivas como principal objeto de análisis y debate.

“Estos tres Congresos de Extensión sintetizaron, en cada momento y en cada uno de los ámbitos, nacional y regional, el inicio de un muy rico debate, producción teórica y desarrollo institucional, acerca de la integración de las funciones sustantivas, tal como lo reflejan los sucesivos congresos de extensión realizados y las publicaciones en libros y revistas académicas y científicas”. (Menéndez, 2020, p. 12)

Desde los primeros años de los 2000 se fue configurando una conceptualización que se definió sobre categorías teóricas y de análisis, dimensiones conceptuales, un modelo de intervención social y líneas estratégicas de desarrollo (Menéndez, 2011; Scarcciófolo *et al.*, 2015; Reyna e Iucci, 2022).

7) Dar cuenta del recorrido histórico en la UNL excede ampliamente este artículo.

8) El actual Estatuto rige desde 2012. En este se pondera a la extensión como función sustantiva, integrada con la enseñanza y la investigación, y se plantea de manera relevante la relación universidad-Estado-sociedad para el desarrollo de las políticas públicas (UNL, 2012, arts. 74-78 y 83).

9) La promoción y reconocimiento de la extensión se plasmó en los PDI 2000-2009 y 2010-2019, y su continuidad se establece en el actual Plan Institucional Estratégico (PIE) 2020-2029.

Tal como lo expresamos en la bibliografía de referencia, las cinco dimensiones que atraviesan a la extensión —académico institucional, pedagógica, política, social y dialógica— dotaron de claves conceptuales que permitieron orientar sus políticas y prácticas. Asimismo, encontramos en sus categorías teóricas y de análisis —concepción educativa, universidad pública, conocimiento y poder, interdisciplina y transdisciplina, políticas públicas, democracia y desarrollo sostenible— los fundamentos epistémicos, sus condiciones y los fines que permiten definir en profundidad el tipo de prácticas a las que nos estamos refiriendo. Esta concepción nos habilitó a pensar en posibles articulaciones entre las funciones universitarias. También permitió reconocer e incorporar institucionalmente las articulaciones que se daban “de hecho” y que no encontraban carriles formales para desplegarse.

En el año 2000, y con la puesta en marcha del primer PDI (2000–2009), comenzó un marcado proceso de fortalecimiento institucional y reconocimiento académico de la extensión, contando además con asignaciones presupuestarias para el desarrollo de sus programas y proyectos. En 2002 se crearon los programas de extensión como espacio de integración de funciones universitarias, el Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión (SIP-PE, 2006); el Programa de Incorporación Curricular de la Extensión (2007) y el Programa de Investigación Orientada (2007), entre otros.¹⁰

Los programas de extensión¹¹ constituyen una instancia política y de gestión que aborda determinadas problemáticas consideradas significativas para la Universidad y que forman parte de las preocupaciones de la agenda pública. Se configuran como espacios de integración de las funciones universitarias, a través de cátedras, proyectos de investigación y de extensión, y recurren a las múltiples modalidades que tiene disponibles la UNL. Los programas involucran proyectos y prácticas de extensión, así como acciones que considere vitales para su desarrollo. Son espacios interdisciplinarios que cuentan con presupuesto, con la posibilidad de disponer de becarios y voluntarios. La vinculación con distintos actores territoriales y la participación activa de la comunidad son constitutivas de sus líneas de trabajo.

Tal como mencionamos, la UNL avanzó sostenidamente en estos últimos 30 años en lo que denominamos “integraciones cruzadas”, lo que habilitó políticas y dispositivos para integrar docencia y extensión, por un lado, y extensión e investigación, por otro. Los programas y proyectos de extensión se fueron estableciendo como ámbitos formativos para los estudiantes mediante desarrollos académicos y científicos que ponen en diálogo sus conocimientos con los saberes y conocimientos de la comunidad no universitaria en los espacios microsociales donde se desarrollan. Aún más, con el tiempo se pudo establecer que este tipo de trabajo empezó a ser generador de futuras líneas de investigaciones que se fueron incorporando a las agendas de producción de conocimientos.

Pero, sin lugar a dudas, fue en 2007, con la aprobación por parte del Consejo Superior de la Incorporación Curricular de la Extensión,¹² cuando la UNL comenzó a transitar un muy rico proceso de integración de la extensión con la docencia y dio lugar, siete años después,

10) La cronología se puede visualizar en Reyna & Lucci (2022).

11) Actualmente hay vigentes 9 Programas de Extensión: “Alimentos de interés social”; “Ambiente y sociedad”; “Economía social y solidaria”; “Educación y sociedad”; “Equidad en salud”; “Delito y sociedad”; “Derechos humanos”; “Género, sociedad y universidad”, e “Historia y memoria”.

12) Res. CS UNL 274/07.

a las primeras prácticas de extensión bajo el enfoque de la educación experiencial. Hoy, las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)¹³ se incorporaron a todas las carreras de grado y pregrado (incluyendo a las Escuelas Secundarias y a la Escuela Primaria de la Universidad, así como los Centros Universitarios de Gálvez, Sunchales y Reconquista), y cuantan para su desarrollo con una asignación presupuestaria anual. De esta manera, la UNL posee una vasta experiencia de más de 15 años en lo que hace a la curricularización de la extensión, promoviendo otras formas de enseñar y aprender, así como otras maneras de evaluar los aprendizajes incorporados por los estudiantes (Menéndez *et al.*, 2013 y 2017; Boffelli y Sordo, 2016; Menéndez y Tarabella, 2016; Rafaghelli, 2016; Boffelli y Sordo, 2022).

La perspectiva teórica que construye esta clase de prácticas socioeducativas se define conceptualmente desde una extensión crítica, profunda, dialógica, democrática y transformadora, que se integra al paradigma de la educación sociocrítica, tomando como modalidad pedagógica el enfoque de la Educación Experiencial desarrollado por John Dewey (2007); David Kolb (1984); Jane Henry (1990); James y Pamela Toole (1995), entre otros. En este sentido, Camilloni (2013) define la educación experiencial como una estrategia de enseñanza con enfoque holístico, que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, desarrolle experiencias que resultan de poner a prueba en situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades en diálogo con los actores sociales e identifique nuevos problemas y prioridades en cuanto a las urgencias de su solución.

Cabe destacar que los proyectos de extensión en sus diferentes modalidades (Proyectos de Extensión de Interés Social; Proyectos de Extensión de Interés Institucional; Acciones de Extensión en el Territorio y Proyectos de Extensión de Cátedra) se fueron constituyendo en espacios de desarrollo de este tipo de prácticas. De allí que, en 2019, las PEEE se incorporaron al SIPPE y cambiara así esta denominación por SIPPPE (Reyna e Lucci, 2022).

En tanto, también en 2007, el Consejo Superior aprobó una línea que apuesta a profundizar la integración entre investigación y extensión a través de un programa especial denominado Programa de Investigación Orientada a Problemas Sociales y Productivos de la región, sintéticamente nombrado como CAID Orientados¹⁴ (Hynes & Erbetta, 2012). Esta iniciativa fue impulsada de manera conjunta entre las Secretarías de Extensión y de Investigación a partir de reconocer que los propios proyectos de extensión son generadores de nuevas líneas de investigación. En los fundamentos se establece:

“El Programa incorpora un avance en la generación de conocimientos en el contexto de su aplicación, particularmente a través de la identificación de los problemas y de la participación de los beneficiarios de los proyectos. Busca articular los ámbitos académicos con los sociales durante todo el proceso de investigación, una práctica que interpela la metodología misma de producción del conocimiento. La apropiación social de los resultados, por otra parte, se incentiva mediante el acompañamiento en todas las instancias de preparación y ejecución del proyecto por los actores sociales que comparten la respon-

13) En Argentina hay prácticas similares, aunque con enfoques distintos, que se denominan Prácticas Socioeducativas, Prácticas Sociocomunitarias, Prácticas de Aprendizaje Servicio, entre otras opciones.

14) Res. CS UNL 87/2007.

sabilidad de identificar, por un lado, los problemas sociales y productivos y, por otro, las mejores maneras de aplicar los resultados de la investigación”.

Este Programa surge y se fundamenta en una visión crítica en el campo de la relación Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación (CTS+I). Propone el desarrollo de políticas científicas que sean demandadas y acordadas con el Estado y la sociedad. Impulsa la generación de líneas de investigación socialmente acordadas en las que los diversos actores sociales y productivos participen no solo en la construcción de las agendas para la investigación sino también en los propios procesos de creación de conocimientos y en la evaluación social de los mismos, posibilitando la adopción inmediata de esos nuevos conocimientos en los contextos de aplicación (Abeledo y Menéndez, 2018).

Esta integración tiene como referencia a la llamada Modalidad 2 en la producción de conocimientos desarrollada por Michael Gibbons *et al.* (2004) y profundizada por numerosos autores, con el respaldo de múltiples experiencias logradas en los últimos 25 años. Tal como lo plantean Menéndez y Abeledo (2018), desde este enfoque se sostiene que, en el contexto de aplicación y en la búsqueda de solución de problemas de interés social, se presenta una nueva forma de producción de conocimientos que se caracteriza esencialmente porque estos son interdisciplinarios y, en algunos casos, transdisciplinarios, tal como comentamos con anterioridad.

Respecto de prácticas integradas, existen casos en la UNL que están siendo identificados y sistematizados. Una de esas prácticas se está llevando adelante en la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) en trabajo conjunto con el sistema de salud y con la comunidad vinculada con los Centros de Salud, donde se integran el trabajo de las cátedras de Sociología y de Extensión y aquellas vinculadas a zoonosis, con PEEE y proyectos de investigación (Malano *et al.*, 2022).

Sin embargo, cabe expresar que esta perspectiva de la integralidad de funciones se presenta como un desafío para los próximos años, tal como fue planteado en la Escuela de Invierno de Extensión Universitaria que tuvo lugar en 2023 bajo el lema “Integralidad de funciones universitarias: enfoques, políticas y prácticas”. Si bien comienzan a darse los primeros casos que se aproximan de alguna manera a la integralidad plena, su institucionalidad y reconocimiento académico tendrán un largo camino a recorrer.

Claves para proyectar la integralidad y principales condicionantes institucionales

A partir de lo expuesto, y con la intención de contribuir a la generación de condiciones que posibiliten la incorporación y el pleno desarrollo de esta perspectiva en nuestras universidades, abordamos a continuación los “nudos gordianos” que consideramos importantes a la hora de pensar en la institucionalización de esta perspectiva, acompañados por un conjunto de interrogantes relevantes que pueden ayudar a la reflexión, reconociendo la complejidad de la temática abordada, sus debilidades y/o limitaciones así como las fortalezas y potencialidades de nuestras universidades:

- **Conceptualización:** tal como lo expresáramos, en una práctica integrada, desde la perspectiva de la integralidad de las funciones sustantivas, se lleva adelante un *acto educativo* en contexto de situación real y situada socialmente, en el que los participantes —comu-

nidad educativa y comunidad social— interactúan en procesos de enseñanza y aprendizajes y forman parte de una práctica crítica, dialógica, democrática y profundamente transformadora. De manera simultánea, en cada práctica integrada se ponen en juego conocimientos académicos y científicos en diálogo con los saberes y conocimientos presentes en el espacio social en el que se lleva adelante la misma, donde ocurren procesos de transformación social. Se plantea aquí la importancia de clarificar y profundizar el enfoque teórico conceptual de la integralidad de las funciones sustantivas. ¿Cuáles son los supuestos teóricos que fundamentan esta perspectiva de la integralidad? ¿Qué se integra en la integralidad? ¿Qué rol tiene el conocimiento en la integralidad de funciones sustantivas? ¿Qué paradigmas de extensión, docencia e investigación, posibilitan esta integralidad? ¿Qué se pone en juego en una práctica integrada? ¿Cuáles son los objetivos y alcances que plantea la integralidad de funciones sustantivas? ¿Quiénes participan y de qué modo en una práctica integrada? ¿Qué relación tiene la integralidad con el ejercicio democrático?

- **Institucionalización:** constituye el desafío más importante que tienen por delante las universidades de la región. Nos preguntamos: ¿qué significa la institucionalización de esta perspectiva en las universidades? Tiene que ver con el objetivo de formar parte de la vida institucional, académica, científica, y con el compromiso de la universidad para con la sociedad y el Estado, de los cuales las universidades públicas forman parte. Para ello se requiere que este paradigma esté incorporado en el Estatuto de cada universidad y hasta en sus planes de desarrollo institucional, en sus reglamentaciones y normativas; que sus políticas, instrumentos de gestión y recursos económicos estén aprobados por los máximos órganos de gobierno, y, además, se aspira a que todos los participantes en cada práctica integrada cuenten con el reconocimiento académico e institucional de la universidad. Por otra parte, es importante tener en cuenta, a la hora de definir la institucionalidad de la integralidad, que la misma sea lo suficientemente flexible como para dar lugar al desarrollo de diversos tipos de prácticas en función de la singularidad que presenta cada situación, evitando así caer en rigideces que limiten la riqueza de una práctica integrada. Para ello nos preguntamos: ¿por qué es importante su institucionalidad y cómo se construye la misma? ¿Qué significa y con qué objetivos se plantea? ¿Cómo se traducen en sus instrumentos de gestión sus objetivos, organización, estructuras, asignaciones presupuestarias y reconocimientos académicos y científicos?

- **Diálogos y acuerdos entre la gestión de las áreas académicas, de extensión e investigación:** esto requiere entendimientos y acuerdos de todas las áreas que integran las estructuras de gestión de las funciones sustantivas tanto de la universidad como de las unidades académicas. Comprendemos las dificultades y el esfuerzo que significa llevar adelante esta tarea que representa un claro ejercicio de acuerdos, consensos y mediaciones entre intereses y posiciones de poder. Más aún, considerando que en cada universidad las funciones sustantivas tienen distintos posicionamientos y significaciones y pesos específicos diferentes en términos políticos e institucionales. Por esta razón, es imprescindible contar con los acuerdos básicos entre los principales decisores políticos en cada universidad, representados en los principales órganos de gobierno. ¿De qué manera se desenvuelve el proceso de consensos entre los decisores universitarios? ¿Quiénes y de qué modo participan en el diseño de un plan, programa o proyecto institucional responsable de llevar adelante las políticas de la integralidad de funciones y correspondiente evaluación? ¿Qué tipo de estructura orgánica necesita?

• **Planificación de las prácticas integradas:** una práctica integrada deja de ser solo una práctica académica, de extensión o de investigación, separada unas de las otras, para constituirse en una práctica diferente, donde las funciones sustantivas se integran adecuadamente, donde todos los actores participantes pueden enseñar y aprender, todos pueden participar de los procesos de transformación, donde los conocimientos académicos y los saberes y conocimientos sociales también se transforman en nuevos conocimientos. Para todo ello, es preciso un trabajo conjunto e integrado de todos los participantes en los acuerdos preliminares, la planificación, la ejecución y la evaluación de las prácticas. Aquí también surge un conjunto de interrogantes cuyas respuestas seguramente pueden enriquecer de forma significativa una práctica profunda, crítica y transformadora como la que estamos planteando: ¿En qué paradigma teórico–conceptual educativo, de enseñanza, extensión e investigación se fundamenta? ¿Cómo se diseña una práctica integrada? ¿Quiénes participan en su planificación? ¿Cómo se construye entre y con las comunidades este tipo de práctica? ¿Existen procesos de transformación? ¿Qué se transforma y quiénes lo hacen? ¿Cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizajes? ¿Quiénes participan? ¿Qué reconocimientos académicos se plantean? ¿Se evalúan los aprendizajes? ¿Cómo se hace? ¿Qué sucede con el diálogo de saberes y conocimientos? ¿Se dan procesos de “hibridación”, transformación y/o producción de nuevos conocimientos? ¿Se “validan” los mismos? ¿Cómo? ¿De qué manera la extensión y la investigación interpela y contribuye a los procesos educativos?

• **Democracia y autonomía:** nos preguntábamos si es posible concebir el desarrollo de una práctica integrada en un sistema antidemocrático, a lo que respondemos, de manera categórica, que la condición fundamental para la existencia y el desarrollo de una práctica profunda, dialógica, crítica y transformadora, como la que estamos planteando, requiere del pleno ejercicio democrático y de la generación de relaciones en términos de empatía, alteridad y otredad. ¿Qué tipo de transformación se propone? ¿Qué se transforma y quiénes lo hacen? ¿Quiénes participan en una práctica integrada?

Una práctica integrada es esencialmente democrática, por lo que su desarrollo necesita un ambiente democrático. Simultáneamente, una práctica integrada promueve condiciones de participación e interacción democrática. Asimismo, este tipo de prácticas es generadora de pensamiento crítico, por lo que es imperioso el pleno ejercicio de la autonomía, tomando aquí como categoría de análisis la autonomía universitaria. Democracia, autonomía y pensamiento crítico son partes indisolubles y condiciones esenciales de la integralidad de las funciones sustantivas.

• **Participación de la comunidad universitaria:** expresamos que la integralidad de la extensión–docencia–investigación es una función inherente a la universidad y, como tal, promueve la más amplia participación de su comunidad. Pero también vimos que, para garantizar la plena participación de los diferentes estamentos, es preciso contar con la debida institucionalización de esta perspectiva y con los instrumentos de gestión que la posibiliten. La institucionalización de la integralidad permite además el reconocimiento académico e institucional para todos los participantes. Asimismo, una práctica integrada debe promover el diálogo entre disciplinas y el fortalecimiento de equipos interdisciplinarios. Por esta razón, dejamos planteados los siguientes interrogantes: ¿existe reconocimiento de la integralidad por parte de la universidad? ¿Dispone la universidad de instrumentos de gestión que posibiliten la participación de la comunidad universitaria? ¿Qué tipo de reconocimientos aca-

démicos e institucionales posee la universidad? ¿Se promueve el trabajo interdisciplinario?
¿De qué manera?

- **Participación de la comunidad:** este punto está referido a la participación tanto de las organizaciones e instituciones como de todos los actores (sociales, productivos, culturales y otros) que se incorporan de forma activa en una práctica integrada para abordar aquellos problemas que atraviesan a la comunidad. Tal como se mencionó, la construcción y el desarrollo de una práctica requiere del diálogo y entendimiento entre todos sus participantes. Para ello, es relevante considerar algunos de los siguientes interrogantes: ¿participan los actores sociales e institucionales vinculados a la comunidad? ¿Forman parte del diseño y de la planificación de la práctica? ¿De qué manera se construyen socialmente la problemática y los problemas a abordar? ¿Se promueve el diálogo de saberes y conocimientos? ¿Qué rol tienen los actores sociales e institucionales participantes en todo el proceso de una práctica? ¿Participan del monitoreo y la evaluación? ¿Qué “indicadores” nos permiten visualizar esta participación?

- **Políticas públicas:** este aspecto se refiere a la relación Estado–sociedad–universidad en el diseño, desarrollo, fortalecimiento y/o evaluación de las políticas públicas. Para ello, es necesaria la constitución de espacios de encuentros, intercambios y aportes mutuos para la construcción de agendas socialmente acordadas en función de las prioridades que surgen de las demandas que atraviesan el territorio. Desde la integralidad de las funciones sustantivas se puede aportar de modo significativo a la definición de la agenda, el diseño y la evaluación de las políticas públicas, siempre desde la autonomía universitaria y del pleno ejercicio del pensamiento crítico. En el caso de las universidades públicas argentinas, este aporte a las políticas públicas responde al compromiso de las universidades en su relación con el Estado y la sociedad de los cuales forma parte. A la hora de identificar y definir colectivamente el o los problemas que serán abordados por una práctica integrada, ¿se analizan críticamente las políticas públicas vinculadas con dicha problemática? ¿Se incorporan las políticas públicas relacionadas con el momento de planificar una práctica integrada? ¿Se interpela al Estado y a sus organismos competentes? ¿Se los convoca a participar en la práctica? ¿Se realizan las contribuciones de los resultados de la práctica a los diferentes organismos competentes?

Respecto de los *condicionantes* más importantes que identificamos capaces de obturar o impedir la institucionalidad de la integralidad, encontramos:

- **Integralidad versus fragmentación:** esta perspectiva de la integralidad irrumpe en nuestras universidades —tal como lo desarrolla Gabriel Kaplún (2014)— como un movimiento instituyente que interpela centralmente a las funciones sustantivas y a la universidad toda, convocando a su comunidad a pensar una nueva institucionalidad. Se plantea el desafío de generar condiciones de transformación de la actual matriz cultural académica e institucional construida históricamente, signada por una marcada fragmentación en las relaciones de sus funciones de enseñanza, extensión e investigación, y posicionada rígidamente en cada campo disciplinar. Este cambio cultural, que implica superar tensiones e incertezas, se basa en el diálogo interdisciplinario y en poder comprender la centralidad que tiene el conocimiento en cada una de las funciones sustantivas, que nos permite pensar en una profunda integración de las mismas, en el desarrollo de prácticas integradas profundas, críticas y transformadoras.

• **Asimetrías en el desarrollo y posicionamiento de las funciones sustantivas:** en este aspecto, se toma como punto de partida la existencia de la enseñanza/docencia, extensión e investigación, reconocidas institucionalmente, pero no consideradas de igual modo en sus estructuras académicas, organizativas, presupuestarias, y en lo académico, ya que se juegan relaciones de poder, significados y posicionamientos, de las que las universidades no se encuentran exentas. Estas marcadas asimetrías explican muchas veces las limitaciones que obturan el camino a la institucionalidad de la integralidad, ya que se traducen en las asignaciones de recursos, dedicaciones docentes, fortalecimientos de equipos interdisciplinarios, y el desenvolvimiento de procesos de curricularización, entre otras cuestiones.

• **Multiplicidad de enfoques y objetivos acerca de la integralidad:** esta dimensión, que ha sido analizada anteriormente, se incorpora aquí como uno de los principales condicionantes, ya que debe ser considerada de manera especial a la hora de plantearse la institucionalidad de la integralidad.

• **Debilidades formativas en lo que hace a la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas integradas:** aquí cabe reconocer la destacada importancia que tiene la planificación de una práctica integrada, que debe conjugar aspectos metodológicos, de participación y consensos, de entendimientos mutuos, del significado del diálogo de saberes e interdisciplinario, mediados por procesos de empatía, alteridad y otredad.

• **Diversos grados de comprensión acerca de la complejidad de las prácticas integradas:** este aspecto está ligado al punto anterior y, estrechamente, a la *dimensión tiempo*. Toda práctica integrada requiere sortear las tensiones que se presentan al vincularse el “mundo académico” con el “mundo no universitario” en un espacio microsocioal determinado, donde los actores académicos irrumpen como “extranjeros”. Este proceso de acercamiento, interacción y diálogos, en el sentido de entendimientos, demanda un altísimo sentido de alteridad y otredad, ya que las realidades y necesidades son totalmente diferentes. Y es aquí donde se incorpora, de forma significativa, la *dimensión tiempo* para el desarrollo de una práctica integrada. Para llevar adelante este tipo de prácticas se requiere un tiempo para el establecimiento de los vínculos, la comprensión de las necesidades y problemas, para los acuerdos y planificación de la práctica; tiempos en los procesos de diálogos de saberes y conocimientos y para el desarrollo de las acciones; tiempo en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, en la construcción de nuevos conocimientos y en la apropiación social de los mismos; tiempos en la generación y/o transformación de las políticas públicas, entre otros.

• **Integralidad de las funciones sustantivas, democracia y autonomía:** en este punto dejamos planteados los siguientes interrogantes: ¿es posible pensar el desarrollo de una práctica integrada en un ambiente no democrático? ¿De qué manera una práctica integrada genera condiciones de participación democrática? ¿Qué relación encontramos entre pensamiento crítico y la autonomía universitaria? ¿Por qué decimos que el desarrollo del pensamiento crítico requiere como condición fundamental el pleno ejercicio de la democracia y la autonomía?

Reflexiones para seguir pensando la integralidad de las funciones sustantivas

Tal como lo expresábamos al comienzo, el presente trabajo fue concebido con el objetivo central de poner en valor el camino recorrido por las universidades de la región (latinoameri-

canas y caribeñas), cuyo tránsito han ido creando condiciones respecto de la incorporación de la *integralidad de las funciones sustantivas* en la vida académica e institucional de las mismas como principal desafío para los próximos años. Para ello, y reconociendo la complejidad que encierra este enfoque, fue necesario no solo recuperar el rico proceso histórico de las últimas décadas en la integración entre algunas de las funciones sustantivas (lo que denominamos “integración cruzada”), sino también, y con ello, poder sintetizar miradas críticas en cuanto a esta perspectiva, que encierra diferentes posicionamientos académicos, políticos e ideológicos, y que presenta aún en la actualidad un escaso desarrollo e institucionalización en las universidades, destacándose, sin embargo, algunos desarrollos institucionales y experiencias concretas de prácticas integradas.

Precisamente, en este estudio nos propusimos profundizar la mirada respecto del grado de institucionalidad de esta perspectiva, indagando su presencia tanto en los estatutos como en los planes de desarrollo institucional de las universidades, su existencia en sus normativas y reglamentaciones a partir de políticas e instrumentos de gestión.

En este sentido, nos referimos de manera somera al desarrollo histórico que las universidades de la región vienen teniendo en materia de integración entre las funciones sustantivas, identificamos importantes definiciones institucionales —tal como la incorporación de la integración de las funciones sustantivas con rango estatutario en algunas universidades— y además muy ricas experiencias en la integración de la extensión con la enseñanza.

Algunas universidades con más de 15 años de experiencia alcanzaron procesos de curricularización de prácticas socioeducativas integradas (denominadas de diferentes maneras), que se encuentran institucionalizadas con alcance en todo su contexto, tal como lo representa la Universidad Nacional del Litoral. De igual modo, resultan muy significativas las experiencias institucionalizadas de proyectos y prácticas en las que se integra la extensión con la investigación o bien algunas experiencias de programas institucionales que plantean la integración de la investigación con la enseñanza. También aquí, referenciamos el desarrollo histórico realizado por la UNL al ser la primera universidad del sistema universitario argentino que creó e instrumentó un programa de integración de la investigación con la extensión (CAID Orientados en 2007) y algunas políticas de formación en relación con la integración de la investigación con la docencia.

Sin embargo, el aporte significativo que hemos planteado para el presente trabajo tiene como objetivo central contribuir a una mayor *institucionalización de la integralidad de las funciones sustantivas* en las universidades latinoamericanas y caribeñas. Para ello, a partir de una mirada crítica acerca de esta *integralidad*, presentamos algunos de los más importantes “nudos gordianos” a resolver, acompañados con un conjunto de interrogantes que nos permitan reflexionar y encontrar caminos, a manera de “hoja de ruta”, hacia esa institucionalización y el pleno desarrollo de la integralidad de las funciones sustantivas, reconociendo su complejidad, sus debilidades y/o limitaciones, e identificando fortalezas y potencialidades en nuestras instituciones universitarias.

Desde nuestras propias experiencias en política y gestión universitaria, entendemos que nuestras universidades se encuentran en condiciones de iniciar este recorrido institucional que implica resolver colectivamente y dar respuesta a interrogantes claves que formulamos en cada uno de estos “nudos gordianos” de la integralidad: conceptualización; institucionalización; diálogos y acuerdos entre los responsables de las áreas académicas

cas, de extensión e investigación; planificación de las prácticas integradas; democracia y autonomía; participación de la comunidad universitaria; participación de la comunidad; políticas públicas y democracia.

Como reflexión final, dejamos planteados otros interrogantes que tienden a interpelar a toda la comunidad universitaria y convocan a repensar nuestras instituciones de educación superior proyectadas hacia las próximas décadas, en un escenario de profundas transformaciones: ¿de qué manera la *integralidad de las funciones sustantivas* resignifica la misión social de la universidad? ¿Qué tipo de transformaciones podrá generar la integralidad de funciones sustantivas en las universidades? ¿Qué aportes significativos podrá realizar esta *universidad de la integralidad* en términos de democracia y políticas públicas? ¿Es posible repensar, desde la perspectiva de la integralidad, en una nueva universidad reformista del siglo XXI, crítica, transformadora, inserta en el complejo mundo que se proyecta y profundamente arraigada en los históricos e indisolubles principios que le dieron origen?

Agradecimientos

Este texto contó con la lectura y aportes de los profesores Daniel Malano y María Elena Kessler. Agradezco las devoluciones de los/as revisores/as y de la editora de la revista +E, que permitieron enriquecer la primera versión del artículo.

Referencias

- Abeledo, C. y Menéndez, G. (2018). Integración extensión e investigación: ¿otra manera de construir conocimientos? Enfoques, políticas y prácticas desde la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 8(9), 96–110. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7849>
- Betancourt, J. A. (2013). Modelo transdisciplinario para la investigación en salud pública. *Rev. Panam. Salud Pública*, 34(5), 359–363.
- Betancourt, J. A., Ramis, R., Mirabal, M. (2014). Investigación traslacional y transdisciplinaria en salud pública. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(2), 239–248.
- Boffelli, M. y Sordo, S. (2017). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 6(6), 16–23. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6309>
- Boffelli, M. y Sordo, S. (Comps.) (2022). *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender* (3). Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6601>
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. (pp. 11–21). Universidad Nacional del Litoral.
- Cortassa, C. (2018). Universidad pública y apropiación social del conocimiento: la renovación del compromiso reformista. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 68–83. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7052>
- Galán, L. y Maroscia, C. (2019). El desafío de la integralidad docencia, extensión e investigación. Una experiencia innovadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y las organizaciones de la sociedad civil del gran La Plata. Universidad Nacional de Tucumán. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/121239/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Dewey, J. (2007). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación ente el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, M., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares–Corredor.
- Gonzalo, A. (2023). Hacia una revisión de las concepciones de conocimiento como condición de posibilidad de la integralidad universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(18, Ene–Jun). e0002. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene–Jun.e0002>
- Henry, J. (1990). Meaning Practice in Experiential Learning. En Warner Weil, S y Mc Gill, I. (Eds.). *Making Sense of Experiential Learning*. The Society for Research into Higher Education & The Open University.
- Herrán, A. de la (2013). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En Paredes, J., Hernández, F. y Correa, J. M. (Eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. (pp. 30–51). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Hynes, E. & Erbetta, H. (2012). Programa de investigación y desarrollo orientado a problemas sociales y productivos. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 2(2), 96–99. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i2.450>
- Hidalgo, A. L. (2023). Apuntes para la construcción de un “nosotros” en la integralidad de las funciones sustantivas universitarias. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(18, Ene–Jun). e0003. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene–Jun.e0003>
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1(1).
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice–Hall.
- Malano, D., Menéndez, G., Pinter, P., Grenón, H., Bailone, J., Vallvé, M., Yori, M., Miranda, E., Benedetti, F. (2022). *Cultura y salud: integrando extensión, docencia e investigación* (Suplemento). <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/FAVEveterinaria/article/view/11539>
- Max Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile. <https://ecosad.org/phocadownloadpap/otropublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinariedad.pdf>
- Menéndez, G. (2006). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria*. https://www.accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 1(1), 22–31. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i1.443>
- Menéndez, G. (2012). Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 2(2), 40–46. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i2.457>
- Menéndez, G. (Comp.) (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6610>
- Menéndez, G. (2016). El Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral: 20 años de trabajo sistemático con la comunidad. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 5(5), 230–233. <https://doi.org/10.14409/extension.v5i5.5180>
- Menéndez, G. (Comp.) (2017). *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y enseñar (2)*. Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6703>
- Menéndez, G. y Tarabella, L. (2017). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 96–103. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6317>
- Menéndez, G. (2018). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 24–37. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7048>

- Menéndez, G. (2020). La extensión en las universidades latinoamericanas y caribeñas a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. ¿De qué extensión estamos hablando? ¿Cómo se proyecta la extensión en las universidades de América Latina y el Caribe? *Revista Angolana de Extensión Universitaria*, 2(1), 8–38. <https://portalspensador.com/index.php/RAEU-BENGO/issue/current>
- Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 8–15. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308>
- Reyna, M. L. e Iucci, C. (Comps.) (2022). *Sistema Integrado de Programas, proyectos y prácticas de extensión universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995–2020*. Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6353>
- Scarciófalo, S., Menéndez, G., Iucci, C., Matozo, E., Morzán, M., García, M. (2015). *Extensión Universitaria desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral (Libro 1)*. Museo Histórico UNL. <https://hdl.handle.net/11185/6706>
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En AA. VV. *Cuadernos de Extensión Nº 1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. (pp. 43–60). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Universidad de la República. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Vaccarezza, L. (2015). Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. *Cuestiones de Sociología*, (12). <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a03>
- Zabaleta, V. (2018). La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 12–25. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7710>
- Valsagna, A. (1996). *Extensión y Comunicación. Una propuesta de Comunicación para la Extensión de la Universidad Nacional de Entre Ríos*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Valsagna, A. (2009). *La Extensión Universitaria en los '60: debates y disputas en torno a la transformación social. El caso de la Universidad Nacional del Litoral. Una experiencia de comunicación, cultura y desarrollo*. (Tesis de Licenciatura en Comunicación Social). Universidad Nacional de Entre Ríos.

Documentos institucionales

- UNL (2007a). Resolución Consejo Superior Nº 87/07. Creación del Programa de Investigación y Desarrollo a Orientados a Problemas Sociales y Productivos.
- UNL (2007b). Resolución Consejo Superior Nº 274/07. Incorporación curricular de prácticas de extensión en todas las carreras de grado de la UNL.
- UNL (2010). Plan Estratégico Institucional 2010–2019. “Hacia la Universidad del Centenario”.
- UNL (2012). Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral.
- UNL (2019). Resolución Consejo Superior Nº 16/19 Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión.
- UNL (2020). Res Consejo Superior Nº 340/20. Plan Institucional Estratégico 100+10. <https://www.unl.edu.ar/pie/>

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Menéndez, G. Redacción – borrador original: Menéndez, G. Redacción – revisión y edición: Menéndez, G.

Biografía del autor/a

Gustavo Menéndez, Ingeniero Químico. Docente investigador de la cátedra de Extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias y electiva Extensión UNL. Director del Centro Universitario de Gálvez–UNL. Director de la Escuela de Formación en Política y Gestión de la Educación Superior de la UNL, Argentina.