



---

**Revista  
de Extensión  
Universitaria**

**# 07**  
**A 100 años de la Reforma:**  
agendas, debates y desafíos  
de la extensión universitaria

**Revista  
anual gratuita**  
Año 7. # 07. 2017.  
Santa Fe. Argentina

ISSN (impresa) 2250-4591  
ISSN (en línea) 2346-9986

**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL**



# Editorial

Cuando circule este número de **+E**, numerosos eventos conmemorativos de la Reforma Universitaria de 1918 se estarán desarrollando en distintos países de Latinoamérica y el Caribe. La Reforma constituyó el programa político académico más importante y ambicioso que sigue, aún hoy, marcando las discusiones y las agendas de la educación superior. Para los que hacemos y pensamos la extensión universitaria, la Reforma tiene una particular significación. La misión social universitaria quedó plasmada allí como una condición ineludible para las universidades públicas, que no puede ser leída hoy sin los otros dos postulados reformistas: la autonomía universitaria y el cogobierno. La autonomía habilita el pensamiento crítico; el cogobierno, la política, los consensos, las diferencias. Desde este marco se abre un abanico de políticas, temas, modos de abordajes y actores involucrados que dan cuenta de la riqueza y diversidad que caracteriza a esta parte del continente. Tal como puede leerse en varios artículos de este número, el concepto de extensión universitaria es una construcción histórica cuyas primeras referencias las encontramos a partir de mediados del siglo XIX en las universidades europeas. En América Latina, la extensión universitaria asumió un papel político y ético basado en los principios de democratización de la cultura y del conocimiento, y de la movilidad social de los sectores populares. Desde 1918, la extensión universitaria fue

debatida teóricamente y censurada por las dictaduras. A pesar de ello, el término “extensión” resistió a todos los embates y la misión social se instaló como una función sustantiva, propia de un modelo universitario y de una sociedad democrática. A casi 100 años de la Reforma, grandes siguen siendo los desafíos para nuestras universidades. Discutir y polemizar sobre la vigencia de la Reforma, poner en evidencia la diversidad de conceptualizaciones de extensión que hoy conviven en América Latina y el Caribe; puntuar las agendas y las deudas de las universidades consigo mismas y con la sociedad de la que forman parte y dar cuenta de los modos innovadores que tienen algunas prácticas, es lo que pretendió abordar este número 7 de **+E**. Así, en la sección *Perspectivas*, el lector podrá encontrar análisis sobre el impacto de Córdoba tanto en la construcción de modelos y tradiciones universitarias como en el pensamiento de importantes referentes universitarios. Asimismo, se hallarán las discusiones políticas y teóricas que sustentan la extensión y los modos que se la está llevando adelante hoy en día en Latinoamérica y el Caribe. A su vez, hay artículos que plantean la incidencia de la extensión en la formación universitaria y los modos en que se construyen prácticas innovadoras. Por su parte, en la sección *Desafíos de gestión*, se podrán encontrar las agendas actuales de las redes de extensión en Argentina y Brasil;

panoramas y análisis sobre la situación de la extensión en Chile y Costa Rica y planteos de distintas áreas de gestión de universidades de Argentina y Uruguay. En *Intervenciones*, los artículos ponen en evidencia tanto la puesta en marcha de programas novedosos como experiencias que dan cuenta de prácticas de extensión incorporadas en trayectos curriculares. En *Reseñas de libros* el lector podrá encontrar libros interesantes sobre la Reforma en general como de la misión social y políticas de extensión en particular y sobre las líneas que aportan al debate desde distintas concepciones al tema abordado. En *Apuestas* se encontrará la experiencia del Programa Munigestión sobre la capacitación para municipios y comunas que la UNL lleva adelante con la Universidad Nacional del Litoral. En *Agenda de redes*, como en todos los números de **+E**, se puntúan los temas, Congresos y eventos que se proyectan desde ULEU, AUGM y REXUNI. Agradecemos a todos los autores que presentaron artículos y convocamos a la comunidad universitaria para escribir en nuestro próximo número que versará sobre “Investigación y extensión universitaria. La misión social como objeto de estudio”.

**Cecilia Iucci**  
Editora

---

A 100 años de la Reforma  
/ Perspectivas

PÁG. 6

**La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba**  
Agustín Cano Menoni

PÁG. 24

**Resignificación de la Extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918**  
Gustavo Menéndez

PÁG. 38

**Reforma universitaria y Extensión, marcas en el pensamiento universitario de José Luis Romero**  
Eduardo A. Escudero

PÁG. 46

**La extensión universitaria argentina desde la promoción y evaluación estatal**  
Mariano Damián Negro / Julieta Clara Gómez

PÁG. 60

**El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión**  
Alicia W. de Camilloni

PÁG. 68

**Universidad pública y apropiación social del conocimiento: la renovación del compromiso reformista**  
Carina G. Cortassa

PÁG. 84

**Extensión universitaria e innovación social: reflexiones en torno a los vínculos entre la universidad y los actores sociales**  
Tamara Beltramino / Julieta Theiler

---

A 100 años de la Reforma  
/ Desafíos de gestión

PÁG. 98

**Caminhos da integração das universidades latino-americanas**  
Sandra de Deus

PÁG. 104

**La interpelación de la Reforma Universitaria a la agenda de la Red Nacional de Extensión Universitaria Argentina**  
Juan Pablo Itoiz

PÁG. 110

**Extensión universitaria en Chile: Discursos y prácticas sobrevivientes**  
Boris González López

PÁG. 122

**Desarrollo de la extensión en las universidades estatales costarricenses. Influencias, modelos y desafíos actuales**  
Sandra Chaves Bolaños / Catherine Lara Campos / Adriana Villalobos Araya

PÁG. 132

**La Universidad Nacional de La Plata en el contexto actual: la búsqueda de un modelo inclusivo**  
Fernando Tauber

PÁG. 144

**La Integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte**  
Gonzalo Bandera / Leticia Benelli / Selene Morales / Maximiliano Piedracueva

PÁG. 156

**Espacios de Formación Integral: transformaciones y desafíos para la enseñanza y la docencia en Ciencias Económicas y Administración**  
Jimena Castillo / Natalia H. Correa / Varenka Parentelli / Melina Romero

PÁG. 164

**La intervención social desde la extensión universitaria: un modelo en construcción**  
María Elena Kessler / Marcos Exequiel Angeloni / Sofía Clarisa Marzióni / Julio César Lozeco

PÁG. 176

**La planificación estratégica de la extensión universitaria. Los desafíos de construir indicadores para la intervención**  
Lía Cecilia Bentolila

PÁG. 188

**Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos**  
Daniel Mato

PÁG. 204

**La extensión universitaria como herramienta de intervención en los conflictos socioambientales**  
María de los Ángeles Gutiérrez / Florencia Yanniello / Santiago Elisio / Darío Andrinolo

PÁG. 214

**Espacio de aprendizajes y apoyo escolar. Un recorrido sobre el trabajo extensionista realizado en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti**  
Paula Castagna / Lucila Nepote

---

A 100 años de la Reforma  
/ Intervenciones

PÁG. 226

**La internacionalización de la extensión universitaria en clave de la integración regional. La experiencia en la Universidad Nacional del Litoral**

Amelia Buscemi

PÁG. 234

**Experiencias de formación en extensión universitaria. Aportes y desafíos institucionales**

Leticia Núñez / Fernanda Américo / Johanna Arias / Georgina Thevenet

PÁG. 244

**Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria**

Daniel Hugo Suárez / Paula Valeria Dávila / Agustina Argnani / Yanina Caressa

PÁG. 254

**La universidad pública y su contribución a la formación de líderes guaraníes. El caso de los maestros bilingües de Salta**

Ana Victoria Casimiro Córdoba

PÁG. 270

**Fortalecimiento de las capacidades organizacionales mediante el conversar liberador**

Gilda Cecilia Chosco Díaz / Jorge Raúl Camblong

PÁG. 280

**Investigación y extensión universitaria. Gestión de aguas subterráneas en la comunidad de Catacocha, Ecuador**

Sonia Lorena Gonzaga Vallejo / José Antonio Serrano Ojeda /

Holger Manuel Benavides Muñoz

PÁG. 290

**Caficultura, un espacio de encuentro entre la academia y el sector productivo**

Juan Ignacio Burneo Valdivieso / Edwin Daniel Capa Mora / Leticia Salomé Jiménez Álvarez / Pablo Alejandro Ochoa Cueva

PÁG. 296

**Las voces de estudiantes del Profesorado de geografía sobre la inclusión curricular de la extensión**

Oscar Lossio / Alicia Beatriz Rubén

PÁG. 308

**Prácticas Sociocomunitarias de estudiantes de Geografía con organizaciones sociales de Sierras Chicas, Córdoba**

Beatriz Ensabella / Sergio Chiavassa

PÁG. 320

**Los Sistemas de Información Geográfica como herramienta para la extensión universitaria**

Bianca Vanesa Freddo / Cristina Beatriz Massera

PÁG. 330

**Derribando muros: un aporte desde la extensión universitaria a los procesos de sustitución del manicomio**

Mariana Chidichimo

PÁG. 338

**Extensão universitária voltada ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação**

Renata Gomes Camargo

---

A 100 años de la Reforma  
/ Reseña de libros

PÁG. 349

**Hacia el Segundo Manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy**

Elba Beatriz Rolfi

PÁG. 350

**El reformismo entre dos siglos. Historia de la UNL**

Fernando Manuel Suárez

PÁG. 351

**El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción**

María Soledad Alvez

PÁG. 352

**Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria**

María Soledad Alvez

PÁG. 353

**Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y de aprender**

Valeria Boruchalski

PÁG. 354

**De la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad**

Néstor Cecchi

---

Apuestas /

PÁG. 356

**Programa Munigestión: la capacitación como herramienta de fortalecimiento para gobiernos locales**

Carolina Sanchís

---

PÁG. 361

**Agenda Redes**

---

PÁG. 363

**Próximo número**

Pautas de publicación

.1

Perspectivas

# La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba

Agustín Cano Menoni

Universidad de la República, Uruguay.

acano@pim.edu.uy

## Resumen

En vísperas del centenario de la revuelta estudiantil de Córdoba de 1918, se presenta una buena oportunidad para reflexionar sobre la relación entre la extensión universitaria y el movimiento reformista latinoamericano. En este artículo se procura comprender las características que el extensionismo, cuyo origen es europeo, adquirió en América Latina al ser asumido y resignificado por el movimiento reformista de comienzos del siglo XX. Desde esa base, se procura también entender los efectos que sobre la extensión han tenido los procesos de contrarreforma neoliberal de la universidad de fines del siglo XX. Finalmente, se dará cuenta de algunas derivas actuales de la extensión universitaria en América Latina que podrían aportar a la construcción de un nuevo programa de reforma que vuelva a proyectar, para nuestro tiempo, los ideales del Movimiento Reformista.

## Palabras clave

- Extensión universitaria
- Reforma universitaria
- Universidad latinoamericana

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /

Perspectivas

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

## Resumo

Nas vésperas do centenário da revolta estudiantil de Córdoba de 1918, apresenta-se uma boa oportunidade para refletir sobre a relação entre a extensão universitária e o movimento reformista latinoamericano. Neste artigo se procura compreender as características que o extensionismo, de origem europeia, adquiriu na América Latina ao ser assumido e resignificado pelo movimento reformista do começo do século XX. Finalmente se relatarão algumas trajetórias atuais da extensão universitária na América Latina que podem contribuir para a construção de um novo programa de reforma que volte a projetar os ideais do Movimento Reformista para o nosso tempo.

## Palavras-chave

- Extensão universitária
- Reforma universitária
- Universidade latinoamericana

---

## Para citación de este artículo

Cano Menoni, A. (2017). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 6-23. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción<sup>1</sup>

La revuelta de los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba de 1918 constituye el hito principal del movimiento de Reforma Universitaria que se desarrolló a lo largo y ancho de América Latina a comienzos del siglo XX. Se trató de un movimiento estudiantil que, lejos de limitarse al ámbito universitario, proyectó su programa y desplegó su acción hacia el conjunto de la vida política y cultural de los países latinoamericanos, articulándose con las luchas sociales y políticas propias del contexto de la primera posguerra mundial (Tünnermann, 2008). La importancia histórica del movimiento reformista se hace evidente en el juicio de uno de sus estudiosos, Dardo Cúneo (1988), quien le atribuye una importancia similar a la de los movimientos independentistas de comienzos del siglo XIX y al de las corrientes continentales del modernismo literario de fines del siglo XIX, como parte de la genealogía de afirmación identitaria y cultural latinoamericana.

Esta cualidad del movimiento, la de trascender la arena universitaria y desarrollar una preocupación doble por democratizar tanto la universidad como la sociedad, aportó un marco idóneo para que la extensión universitaria (originaria de Europa) arraigara en el movimiento reformista, al punto de constituir uno de los elementos principales de su programa. En este marco, la extensión,

lejos de reproducir las experiencias europeas, fue resignificada, politizada y diversificada al calor del movimiento estudiantil y sus articulaciones con los movimientos sociales y las luchas políticas del continente. Así, emergieron diferentes modelos y concepciones de extensión, con diferentes desarrollos y niveles de institucionalización según contextos nacionales e históricos. Pero, ante todo, esta multiplicidad confluyó en la constitución de un *ethos* de la universidad Latinoamericana que tiene a la extensión como un componente principal.

Las celebraciones del centenario de la revuelta estudiantil de Córdoba presentan una buena oportunidad para reflexionar sobre la relación entre la extensión universitaria y el movimiento reformista. De este modo, en este artículo se procura comprender las características que el extensionismo adquirió en América Latina al ser asumido y resignificado por el movimiento reformista; entender los efectos que sobre la extensión tuvieron los procesos de “contrareforma universitaria” (López Segrera, 2008) de fines del siglo XX (o más precisamente, lo que podríamos llamar *la concepción extensionista* de la contrareforma); e intentar reflexionar sobre los desafíos de la extensión universitaria crítica en la actualidad.

1) El presente artículo retoma contenidos elaborados por el autor para la tesis doctoral “La extensión universitaria

en la UNAM (1920–2015). Un análisis político-pedagógico” (UNAM, 2017).



### Antecedentes de Córdoba: la extensión universitaria más allá del “dieciochismo fundacional”

“[La Universidad deberá] promover y difundir la Educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional, por medio de la educación de todas las clases sociales.” Resoluciones del I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, Montevideo, 1908 (citado por Quiroga, 2001:2)

Para comprender el proceso de arraigo y desarrollo de la extensión en América Latina es necesario entender al movimiento reformista en su constitución internacional previa a los sucesos de Córdoba. En efecto, el extensionismo latinoamericano se fraguó en la síntesis realizada de la recepción del extensionismo europeo (culturalista y obrerista), con las características de la circunstancia latinoamericana y el pensamiento *arielista*<sup>2</sup> en torno al cual se articulaban, desde el liberalismo hacia la izquierda, los estudiantes reformistas. Esto, desde una década antes de la revuelta estudiantil de Córdoba de 1918 (Van-Aken, 1990; Moraga, 2014; Biagini, 2006). Si Deodoro Roca escribió en el célebre *Manifiesto Liminar*: “estamos viviendo una hora americana”, fue porque la verdadera significación de Córdoba era que coronaba una década de “hora americana” intensamente experimentada por las redes estudiantiles, principalmente conosureñas (Chile, Argentina y Uruguay) (Biagini, 2006). El ideario y la experiencia de la extensión universitaria y las universidades populares europeas (originadas a partir del *university extension movement* de Cambridge y Oxford de la década de 1870) tuvieron amplia difusión en los medios estudiantiles latinoamericanos. Las fuentes y vías para ello fueron múltiples y se intensificaron con las corrientes migratorias en la Primera Guerra Mundial. Pero entre esta diversidad de vías de transmisión hay una figura descolante por su ascendencia intelectual y su compromiso con la extensión universitaria: don Rafael Altamira. El célebre profesor de la Universidad de Oviedo era un referente destacado de la extensión universitaria en su país luego de que su Universidad comenzara a desarrollarla en el año 1898. Altamira fue además un activo difusor del extensionismo “modelo Oviedo” por las principales capitales de América Latina durante su gira americana de 1909. Su influencia en los estudiantes latinoamericanos está documentada. Y en gran medida las características de ese extensionismo *oviedista*

(culturalista, obrerista, basado en la metodología de conferencias en centros obreros) se transmitieron a las primeras experiencias extensionistas de los estudiantes reformistas.

López señala entre los antecedentes extensionistas previos a Córdoba

“la tesis doctoral de Miró Quesada sobre ‘La nacionalización del derecho y la extensión universitaria’ presentada en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, publicada en Lima en 1911 o, en el caso de la Argentina, a principios del siglo XX y antes de la Reforma, las conferencias sobre extensión universitaria de 1907 y 1908 publicadas en 1909 por Christmann y Crespo en La Plata.” (2012:21)

Precisamente, en la Universidad de la Plata se iniciaron actividades de extensión ya en 1905:

“y en 1907, Joaquín V. González, como Presidente de esa universidad, inaugura las Conferencias de Extensión Universitaria y señala la importancia de ‘...la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente... de tal manera que lo que... hasta ahora había sido una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes, como en Oxford, Cambridge, Harvard, Pensilvania, Columbia, y otras, aquí se recogía su experiencia ya bastante completa y sistematizada y se convertía resueltamente en una función permanente’ (Joaquín González en Calderari, 2002).” (Fernández, 2007:186–187)

En tanto, en México, en 1910 se incluyó a la extensión universitaria en la ley que fundó la Universidad Nacional y desde 1912 funcionó la Universidad Popular Mexicana, que realizaba conferencias, cursos, excursiones, etc., en locales propios y de asociaciones obreras. Mientras que en Uruguay, según reseña Pablo Carlevaro:

“La Asociación de Estudiantes de Medicina se fundó en 1915, y no bien se fundó, junto con la Asociación de los estudiantes de Agronomía, tomaban la ruta de la línea del tren que iba de Montevideo a Las Piedras. Iban los estudiantes

2) Por “arielista” refiero al pensamiento humanista americanista crítico del utilitarismo anglosajón de José Enrique Rodó, cuya obra *Ariel* (publicada en

1900 y dedicada “A la juventud de América”) tuvo una gran influencia en el movimiento estudiantil reformista.

y hablaban con los tipos que estaban en las estaciones de ferrocarril. Antiguamente, cuando las estaciones de ferrocarril funcionaban, eran un ámbito social. Bajaban en las estaciones y hablaban con los que estaba ahí sobre enfermedades, etc.” (Entrevista personal, 29 de octubre de 2014)

Antes, el I Congreso Americano de Estudiantes realizado en Montevideo en 1908 había propuesto la creación de consultorios jurídicos gratuitos y señalado la necesidad de “acercarse a los obreros a través de conferencias públicas [todo lo cual podría] adscribirse a un programa embrionario de extensión universitaria” (Markarián y otros, 2008:58). E incluyó entre sus resoluciones el epígrafe que inicia este capítulo.<sup>3</sup>

En este proceso, la extensión fue, para el movimiento reformista naciente, un programa de transformación universitaria y un espacio de reunión, organización y politización.

### Características del extensionismo reformista

“Cuando cierto falsísimo y vulgarizado concepto de la educación, que la imagina subordinada exclusivamente al fin utilitario, se empeña en mutilar, por medio de ese utilitarismo y de una especialización prematura, la integridad natural de los espíritus, y anhela proscribir de la enseñanza todo elemento desinteresado e ideal, no repara suficientemente en el peligro

“

Al calor del movimiento de reforma universitaria, sus diversas expresiones, sus diferentes articulaciones con los procesos políticos y sociales del continente por un lado, y con las nuevas corrientes pedagógicas por otro, se fueron forjando las diferentes tradiciones de la extensión universitaria de matriz reformista.

de preparar para el porvenir espíritus estrechos, incapaces de considerar más que el único aspecto de la realidad con que estén inmediatamente en contacto.” (Rodó, 1976:9)

Al calor del movimiento de reforma universitaria, sus diversas expresiones, sus diferentes articulaciones con los procesos políticos y sociales del continente por un lado, y con las nuevas corrientes pedagógicas por otro, se fueron forjando las diferentes tradiciones de la extensión universitaria de matriz reformista. Entre ellas se puede distinguir una corriente de la extensión preocupada fundamentalmente por lograr una formación crítica y humanista de los estudiantes, vinculando su formación con las realidades más dolorosas de su medio social de pertenencia, complementando a su vez la enseñanza disciplinaria con contenidos de cultura general y formación política. En efecto, tanto como la preocupación social y política por vincular a la universidad con la suerte general de la sociedad, y en particular con los sectores excluidos de la educación superior, también forma parte de las motivaciones originarias de la extensión universitaria la preocupación por mejorar la formación de los estudiantes universitarios. Ángel Rama, en un discurso pronunciado en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en 1972, daba cuenta de esta doble motivación originaria de la extensión en los siguientes términos:

3) Como han señalado los estudiosos de este evento (Van Aken, 1990; Markarián y otros, 2008), no se debe atribuir a los estudiantes del Congreso

Americano de 1908 la radicalidad política que habría de adquirir, tiempo y agua bajo el puente después, el movimiento estudiantil latinoamericano.

El perfil ideológico de los estudiantes era más bien liberal democrático, y desde dicha concepción formularon e impulsaron un programa que en mu-

chos aspectos sería retomado y resignificado por las generaciones siguientes.

“Como es sabido, estos servicios [los de extensión universitaria] son recientes en las universidades latinoamericanas; han aparecido en las últimas décadas respondiendo a un afán de corregir las visibles insuficiencias de sus institutos universitarios. Por eso su primer objetivo fue la población universitaria, concretamente los estudiantes que, a pesar de las reformas de comienzo de siglo, siguieron apresados dentro de la compartimentación de especialidades generadas por el modelo universitario positivista. Proveerlos de una visión cultural más variada y rica, compensando las estrecheces del exceso de especialización, fue el cometido central de estos servicios (...). La creación de la extensión universitaria correspondió también a otra insuficiencia, pero ésta no interna sino externa. El estrecho radio social que cubría la Universidad, limitándose prácticamente al adiestramiento técnico de los jóvenes de una clase social, la burguesía, en sus estratos alto y medio, e incorporando progresivamente dentro del proceso de democratización lenta del siglo a la baja burguesía, concluyó transformándola en un organismo elitista y clasista. Se manifestaba ausente de preocupación por ese resto de la sociedad, que era su inmensa mayoría”. (1972:167)

A su vez, se puede reconocer otra tradición de la extensión cuyo énfasis estuvo puesto en dirigir la difusión de la cultura y el conocimiento universitario hacia la atención a *los grandes problemas nacionales*. Desde problemas de salud (que ameritaban campañas de prevención y educación de corte higienista) de analfabetismo (en cuya respuesta se estructuraron las míticas misiones pedagógicas en México, Uruguay y otros países), o problemas de tipo urbano, productivo, etc. (Soler, 2015; Gamboa, 2007). Así, por ejemplo, en un texto de 1928, sostenía Carlos Quijano, figura destacada del reformismo uruguayo:

“Por su carencia de finalidad científica, la Universidad vive desconectada con la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta. No estudia ningún problema nacional a fondo; no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas. (...) ¿No será necesario que la Facultad de Arquitectura hiciera oír su voz sobre el problema de la urbanización de Montevideo? ¿No sería útil que la Facultad de Ingeniería trazara un plan general de vialidad del país? ¿No convendría que la Facultad de Derecho o la de Ciencias Económicas a crearse, tuvieran un Instituto de Investigaciones, como en Harvard o como en Londres, para establecer de una manera precisa las fuerzas productoras del país, su desarrollo, etc.? Y dígame todavía, ¿no sería de desear que sobre todas

esas cuestiones que a título de ejemplo hemos citado y sobre muchas otras más, semejantes, la Universidad ilustrara a las grandes masas, abriendo cursos públicos como en las Universidades europeas que hemos conocido, manteniendo, sin esperar a que la iniciativa venga de afuera, una organización de conferencias, etc.? Intensidad, extensión, realismo, ¿no podría ser ésta la fórmula de la Reforma?”. (1988:262)

Y, finalmente, gran importancia tuvieron también las perspectivas extensionistas más preocupadas por colaborar con los procesos de transformación y emancipación social, ligando a la universidad y a los movimientos estudiantiles a las luchas de los sectores populares a través de diferentes iniciativas. En un principio, la metodología era la de las conferencias en locales obreros sobre temas culturales y científicos, o legales y políticos. La siguiente noticia, publicada en el periódico *Solidaridad* de la Federación Obrera Regional Uruguaya (FORU) en junio de 1920, ilustra esta matriz extensionista:

“Hermosa iniciativa de los estudiantes del Centro Ariel. Por intermedio de un delegado este Centro estudiantil el Consejo Federal de la FORU ha sido informado del propósito, altamente humano, de un núcleo de jóvenes estudiantes, de hacer extensiva al pueblo trabajador, por todos los medios a su alcance, la cultura intelectual que se adquiere a base de los estudios universitarios que por desgracia no son asequibles hoy por hoy a las clases laboriosas. Por ello organizarán varios cursos de extensión universitaria en forma de conversaciones familiares en diversos locales obreros. Solicitado por los jóvenes estudiantes el concurso de este Consejo Federal, a objeto de emplear en mayor grado la campaña cultural que están decididos a llevar a cabo, se ha puesto de inmediato a disposición de los compañeros del Centro Ariel, entendiendo que al obrar así, interpreta felizmente los principios de la organización obrera y tiende a realizar en parte los fines por ella perseguidos, ya que acrecentando la capacidad de los trabajadores les será más fácil a éstos conquistar su emancipación integral. En breve se anunciarán los días y locales en que se dictarán los distintos cursos sobre temas del más vivo interés para el proletariado, esperando que éste sabrá responder al llamado de sus compañeros los obreros intelectuales que vienen a compartir con ellos el pan del espíritu que es la ciencia para que ella sirva a todos los seres humanos y no se convierta en monopolio de una casta”. (FORU, 1920)<sup>4</sup>

La nota de prensa reproduce también la carta enviada por el Centro Ariel a la FORU. En su contenido, se evidencian los rasgos de este

4) Debo esta noticia a Héctor Ulises Costa, quien la halló en la Biblioteca Nacional de Uruguay.

extensionismo obrerista, algunas de sus influencias intelectuales (como José Ingenieros) y una temprana preocupación por superar la metodología de ellas conferencias, que denota la mención que se hace a “conversaciones familiares”. La nota, dirigida al Secretariado de la FORU, dice:

“Compañero: El Centro de Estudiantes ‘Ariel’ tiene el agrado de hacerle saber que, en una de sus últimas reuniones, la Comisión Directiva ha resuelto organizar una serie de ‘conversaciones familiares’ en diversos locales obreros de la Capital que versarán sobre asuntos de ciencia, letras, artes, cuestiones de actualidad, etc. que estarán a cargo de estudiantes de las distintas facultades. Oportunamente pondremos en su conocimiento el día, tema, local, etc. en que se iniciarán aquellas conversaciones. El Centro Ariel considera que, junto a los hombres que quieren deben ir los hombres que saben el conocimiento y la orientación mental, la emoción y los pensamientos desinteresados junto al brazo una voluntad firme y superior. Entiende que la colaboración de los hombres especializados en las disciplinas mentales debe hacerse efectiva en la obra social; que el trabajo de la inteligencia que crea, debe aliarse cordialmente al trabajo manual que realiza. Cree, con Ingenieros, que todas nuestras aspiraciones encaminada a asegurar la libre expansión del individuo dentro de la sociedad, se resumen en un concepto ‘Solidaridad’ tienden a un resultado ‘Justicia’. Tal nuestro propósito, para cuya realización esperamos vuestra colaboración, a fin de ponernos de acuerdo sobre la mejor forma de realizarlo. Saludo a Ud. atte., Carlos Quijano (Presidente) y Walter Pérez (Secretario)”. (1920)

En efecto, en esta iniciativa del Centro Ariel, similar por lo demás a las que por la misma época se desarrollaban en México, Argentina, Chile y Perú “entre otros países” constituye un ejemplo del movimiento que intentaban los estudiantes reformistas, de “exclaustración popular de la cultura”. Ese mismo año se publicó la obra *La Universidad del Porvenir* de José Ingenieros, en la cual destacaba:

“No es menos importante la necesidad de imprimir a cada Universidad una dirección ideológica concordante con las necesidades y los ideales del medio social en que funciona; es forzoso reconocer que ello dependerá del grado de exclaustración que alcancen los estudios universitarios, tomando contacto con el pueblo, sirviendo sus intereses, reflejando sus aspiraciones, comprendiendo sus problemas vitales”. (1920:82)

En tanto, cabe destacar, dentro del extensionismo de perfil obrerista, al mayor exponente de esta tradición: las universidades populares desarrolladas en varios países, con particular relevancia en México, Perú y Argentina, a comienzos del siglo pasado, y en Uruguay a partir de la década de 1930.

Para resumir los rasgos de este extensionismo reformista originario, cabe señalar que las experiencias desarrolladas en este período inicial fueron consideradas luego por diferentes autores como “asistencialistas”, “culturalistas” o de un ocasional vanguardismo político (Bralich, 2007; Tünnermann, 2000). Jorge Bralich, por ejemplo, afirma:

“La extensión universitaria ha sido encarada desde dos perspectivas: la ‘culturalista’, desde la cual se percibía a los destinatarios de la extensión como seres pasivos que debían recibir una cultura ‘superior’ elaborada por los sectores universitarios y otra perspectiva distinta liberadora— desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma. La primera perspectiva ha sido la más común en los orígenes del movimiento de extensión hasta bastante avanzado el siglo XX —por la década de los 50 aproximadamente— en tanto la otra perspectiva se desarrolló a partir de entonces vinculada a las concepciones de ciertas formas de trabajo y acción política”. (2007:34)

No le faltan argumentos a esta crítica. Sin embargo, para situarla en sus justos términos, es importante considerar la observación que, analizando el caso de Uruguay, realiza Pablo Carlevaro con referencia a esa etapa primigenia de la extensión:

“Se trataba de una actitud paternalista y de una forma expositiva de hacer la extensión que no dejaba de tener, sin embargo, su significado y su valor ético. Concretamente, en el campo de la salud, la Asociación de Estudiantes de Medicina se encargó de realizar actividades de extensión durante muchísimos años, como una tradición gremial, en ambientes populares, tales como las escuelas nocturnas, los sindicatos obreros, las instituciones sociales y deportivas de la comunidad, etcétera. Esto fue durante no menos de cuarenta años, entre 1915 y 1955. Caritativa o paternalista, la práctica se hizo con una constancia y un desinterés inusuales”. (1986:9)

Avanzando en el análisis, Carlevaro traza un interesante paralelismo y sostiene que este extensionismo originario

“remedaba, en la relación con la gente, lo que era la relación del aula entre profesores y estudiantes. Iban a dar clases, a hablar de las enfermedades más frecuentes, con sentido de prevención, pero no había la participación de la gente en el proceso”. (Entrevista personal, 29 de octubre de 2014)

Y además de la constancia y el desinterés es posible rastrear posicionamientos críticos dentro del temprano pensamiento extensionista latinoamericano. Así, por ejemplo, el Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, al

“

Desde la gramática positivista se constituyó toda una importante tradición de la extensión basada, en términos generales, en el modelo de la transferencia tecnológica.

inaugurar los cursos de extensión universitaria de 1920, expresaba:

“La miseria y el dolor son, sin dudas, poderosos factores insurreccionales, pero sólo constituyen fuerzas primarias de arranque; no bastan para realizar un movimiento provechoso y duradero. En cambio, la reacción resultante de toda injusticia, lo que vale decir resultante de un conocimiento más denso del derecho, acelera la evolución, y se alza contra las iniquidades que violan la armonía social. (...) La nueva generación aspira a ser cada vez menos categoría, para hacer cada vez más función, dentro del cuerpo social. No queremos imponer una verdad substantiva. No queremos conducir. Queremos que cada uno tenga capacidad para concurrir con esfuerzo consciente a preparar el resurgimiento fecundo y dinámico de la humanidad reconciliada”. (citado en Cúneo, 1988:25)

Esta cita nos pone en camino de señalar, finalmente, uno de los componentes que habrán de distinguir al extensionismo de América Latina: la tradición de la “extensión crítica” de vocación transformadora de la sociedad en un sentido popular y democratizante. Efectivamente, un primer hito en la conformación de esta tradición está dado por la revuelta de Córdoba, y el salto cualitativo ideológico y político que significó para el movimiento estudiantil latinoamericano. Un segundo hito habrá de suceder algunos años después, con la emergencia de un nuevo ciclo de luchas sociales en el continente, y el surgimiento de la elaboración pedagógica del movimiento de educación popular encabezado por Paulo Freire. Pero este tema escapa al alcance de este artículo.

### **Dos genealogías, múltiples extensionismos**

Hasta aquí se ha desarrollado la tradición reformista de la extensión, cuya deriva contiene expresiones de tipo culturalistas y las concepciones llamadas “críticas”, resaltando que los elementos que se articularon en la formulación freireiriana como una crítica a la invasión cultural estaban presentes, a su modo, también en algunas expresiones extensionistas de la primeras décadas del siglo XX.

Esta tradición reformista, como hemos fundamentado, surge principalmente de la genealogía europea de la extensión universitaria, cuyo origen está en la *university extension* inglesa, en particular los modelos extensionistas de las universidades de Oxford y Cambridge. La concepción general que inspiraba estas acciones se podría sintetizar en una persona: el Cardenal John Henry Newman, uno de los intelectuales que tempranamente impugnó las corrientes utilitaristas que comenzaban a surgir y transformar modelos y concepciones de la universidad y el conocimiento. Para él la difusión del conocimiento y la cultura era una de las misiones principales de la universidad. Como señala Casanova:

“Para Newman (1986:xxxvii) la universidad debe ser el lugar de enseñanza del conocimiento universal con un objeto intelectual y no moral, ocupándose para tal efecto de la difusión del conocimiento, más que de su progreso. El fin de la universidad es la ‘educación liberal’, entendida como aquella en la cual, el conocimiento se imparte por su propio fin, más allá de sus implicaciones profesionales y utilitarias”. (2015:50)

En tal sentido, el propósito de la educación superior implica, antes que la formación profesional para acceder al trabajo, o la dedicación a la investigación científica, el cultivo de la inteligencia por sí misma, lo que no significa, según Newman, la simple búsqueda de

“los hábitos de los gentlemen ( ), sino de la fuerza, la firmeza, la comprensión y versatilidad del intelecto (Newman, 1986:xliv). La educación liberal que se proponía implica por tanto, un distanciamiento ante los valores entonces vigentes de la sociedad industrial en cuanto a la formación profesional y, por otro lado, un cuestionamiento a la excesivamente especializada en la investigación (Wittrock, 1991)”. (52)

Estas concepciones orientaron la labor extensionista de las principales universidades inglesas. Luego, como fue señalado, estas experiencias se resignificaron y diversificaron de la mano

de las universidades populares que surgieron en varios países europeos. No caben dudas de que esta línea del extensionismo reformista (perteneciente a la genealogía del extensionismo difusionista, culturalista, obrerista de la *University Extension* inglesa y las universidades populares europeas) es característica y constitutiva del *ethos* de la universidad latinoamericana. No obstante, no es la única tradición extensionista presente, sino que existe también otra genealogía extensionista de gran influencia en el continente, respecto a la cual la tradición reformista en ocasiones se articuló o traslapó, y en otras tensionó o antagonizó. Tomando la observación de Larrosa (2003), quien señala que los discursos sobre la educación en la modernidad se han construido en lo fundamental en torno a dos articulaciones discursivas (y sus respectivas lógicas): el par ciencia–tecnología, propio de la tradición positivista, y el par teoría–práctica de la tradición crítica, es posible identificar con cierta nitidez la presencia de estas dos tradiciones entre las principales gramáticas desde las cuales se construyeron los discursos, lógicas y racionalidades en torno a la extensión universitaria, desde su origen en la universidad latinoamericana a comienzos del siglo XX hasta el presente.<sup>5</sup> Ya se han presentado las características principales de la tradición crítica, basada en el modelo de la educación popular freireriana (pero con formulaciones y experiencias anteriores a Freire), para el cual el extensionista es un “intelectual orgánico” (en la acepción gramsciana) o un “intelectual transformador” (en la del pedagogo Henry Giroux). Se reseñarán ahora, brevemente, las características de la tradición que, con Larrosa, llamamos como “positivista”. Antes de hacerlo, vale aclarar que ambas tradiciones, la positivista y la culturalista (dentro de la cual se ubicaría la tradición crítica), y sus respectivos horizontes ético–políticos (modernización–progreso–desarrollo, emancipación–liberación), con frecuencia se han formulado como opuestas. No obstante, también se articularon en algunas coyunturas del proceso histórico latinoamericano a través de la contradicción modernización–conservadurismo.

Desde la gramática positivista se constituyó toda una importante tradición de la extensión basada, en términos generales, en el modelo de la transferencia tecnológica. Se podría señalar que para este modelo la extensión universitaria es un engranaje en el circuito ciencia–innovación–aplicación.<sup>6</sup> En ese continuo, el lugar de la ciencia aparece ligado a la función de investigación (sus laboratorios y sus científicos), y el lugar de la “aplicación” es el que corresponde a la extensión y a los extensionistas, que serían algo así como “traductores” o “transmisores” de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad. La tradición positivista transferencista ha tenido un desarrollo mayor en determinadas áreas de conocimiento, ligadas a las ingenierías, las ciencias y en particular las ciencias agrarias. Tommasino (1994) destaca la influencia que la corriente denominada “difusión de innovaciones” (cuyo principal exponente es el sociólogo Everett Rogers) ha tenido en las agencias estatales de extensión rural así como en la formación de los profesionales universitarios del área agraria. Señala Tommasino que la “difusión de innovaciones” vino de la mano de la “Revolución Verde”, constituyéndose en su dispositivo de difusión extensionista. La Revolución Verde fue el proceso de expansión de la producción agrícola norteamericana, que inmediatamente se formuló como programa exportado desde los Estados Unidos para la modernización y el desarrollo rural en los países del tercer mundo. Junto a este propósito explícito, la propuesta dio viabilidad a la dinámica de acumulación capitalista de la época al generar espacios de comercialización de los productos derivados de la industria mecánica, química y biológica norteamericana, que habían perdido mercados con la terminación de la guerra a mediados de la década de 1940 del siglo XX. Basado en las ideas de Rostow acerca del desarrollo económico,<sup>7</sup> el extensionismo positivista transferencista originario concebía que la superación de las condiciones críticas de la sociedad rural (pobreza, problemas de salud, de acceso a la educación, de vivienda, etc.) dependía de la capacidad de los “sectores atrasados”

5) En otro trabajo, en la línea de lo planteado en este capítulo, hemos distinguido entre dos modelos extensionistas: “el difusionista transferencista” y el de la “extensión crítica”, de acuerdo con los siguientes criterios: “cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa) a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético–políticos” (Tommasino y Cano, 2016:12).

6) Si bien el modelo de la transferencia tecnológica está asociado al área de conocimiento científico–tecnológico, y en particular al papel de la extensión universitaria en la modernización productiva (generalmente desde el modelo del “triángulo de Sábato”), no menos importante es su expresión en otras áreas. De este modo, aquí se agrupa en la misma denominación también la importante tradición asis-

tencial de la extensión universitaria. En esta vertiente, lo que se transfiere son “tecnologías del yo” (en el sentido estudiado por Foucault, 1990), normas de higiene y conducta, junto a la eventual resolución técnica de determinado problema de salud. Por tal motivo, a los efectos de este análisis, se agrupan estas diferentes corrientes de la extensión, algunas ligadas a la modernización productiva, otras a la asistencia y promoción de la salud, en un mismo modelo basado en la transferencia

de saberes y tecnologías desde la universidad hacia lo social, con el fin de lograr cambios en los comportamientos, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social, respecto a un determinado tipo de actividad (productiva, social, sanitaria, alimentaria, etc.) (Cano, 2015).

7) Picos (2014) documenta la relevancia del pensamiento de Rostow en la extensión rural de origen norteamericano y difusión generalizada en América Latina.



para adoptar nuevas ideas. Es decir, para pasar a ser actores innovadores capaces de adoptar las tecnologías de insumo que modifican sus sistemas de producción.<sup>8</sup> Al decir de Rogers y Shoemaker:

“A largo plazo, pudiéramos desear que los cambios principales fueran espontáneos y no dirigidos. Cuando la gente vaya adquiriendo más experiencia técnica y sutileza en el diagnóstico de sus necesidades el cambio selectivo ocurrirá con más rapidez y se efectuará de modo más eficiente. En lo futuro, suponemos que el agente, innecesario ya para diagnosticar necesidades y promover innovaciones que las satisfagan, podrá atender requerimientos de innovaciones de sus clientes. Hoy, los esfuerzos se centran en el cambio dirigido; en lo futuro, se dará importancia a facilitar los cambios inmanente y selectivo, si los promotores de cambio logran mejorar la capacidad y aptitud de sus clientes para analizar necesidades”. (1974:10–11)

Están delineadas aquí las responsabilidades principales del extensionista como “promotor de innovaciones” productoras del desarrollo (y dinamizadoras de la industria norteamericana). Gabriel Picos (2014) destaca las diferencias y relaciones entre el extensionismo rural de carácter estatal, impulsado por Estados Unidos desde la década de 1950, y el extensionismo universitario, cuya genealogía —desde su origen europeo a su asimilación reformista latinoamericana— ha sido ya analizada en las páginas precedentes. Señala que, en ocasiones, ambas tradiciones se han imbricado, sobre todo en contextos en que los Estados logran incorporar la universidad, a través de la extensión, a sus programas de tipo modernizador desarrollista. De este modo, la distinción entre ambas tradiciones no siempre ha resultado clara y, en cualquier caso, el extensionismo rural norteamericano (el que criticó Freire en “¿Extensión o comunicación?”) se imbricó fuertemente con el extensionismo universitario hasta el presente. Pero a su vez es necesario considerar otro aspecto, que le da una vuelta de tuerca a la genealogía de la tradición extensionista que aquí se analiza: la tradición extensionista norteamericana, surgida en un período más o menos contemporáneo al extensionismo europeo. El extensionismo norteamericano se organizó tempranamente como dispositivo universitario de contribución a la modernización y mejora de los procesos tecnológicos y productivos agrícolas, a partir de estrategias situadas cercanas a los colonos y productores rurales. Es decir que el extensionismo rural de mediados del siglo XX (que articuló la teoría económica de Rostow y el modelo de la Revolución Verde, y que se expandió por el

tercer mundo como parte de la estrategia internacional económica y política contrainsurgente norteamericana) forma parte a su vez de esta genealogía de un extensionismo iniciada a mediados del siglo XIX.

Roberto Rodríguez destaca, dentro de este extensionismo norteamericano temprano, la “idea de Wisconsin” generada a partir de la *Merrill Act* de 1862, la cual abrió la “posibilidad de que los colegios y universidades recibieran tierras a cambio de adscribir los propósitos de agricultura y el acta de mecánica (propósitos de modernización agrícola y expansión industrial)” (2009:4). En el marco del *Land grant movement*, Estados Unidos generó facilidades de este tipo para las universidades en diferentes Estados. Rodríguez señala que aunque “la *university extension* propiamente dicha se funda en EE. UU. en 1907, con perfil de agentes rurales, radio, educación por correspondencia y a distancia”, la “idea de Wisconsin” constituye un antecedente extensionista (5). Y es, por lo demás, un antecedente de la tradición que en materia de vinculación social universitaria habría de desarrollarse con más fuerza en Estados Unidos, desde el modelo de Wisconsin, pasando por el de Columbia, hasta el modelo de “la triple hélice” en las últimas décadas del siglo XX.

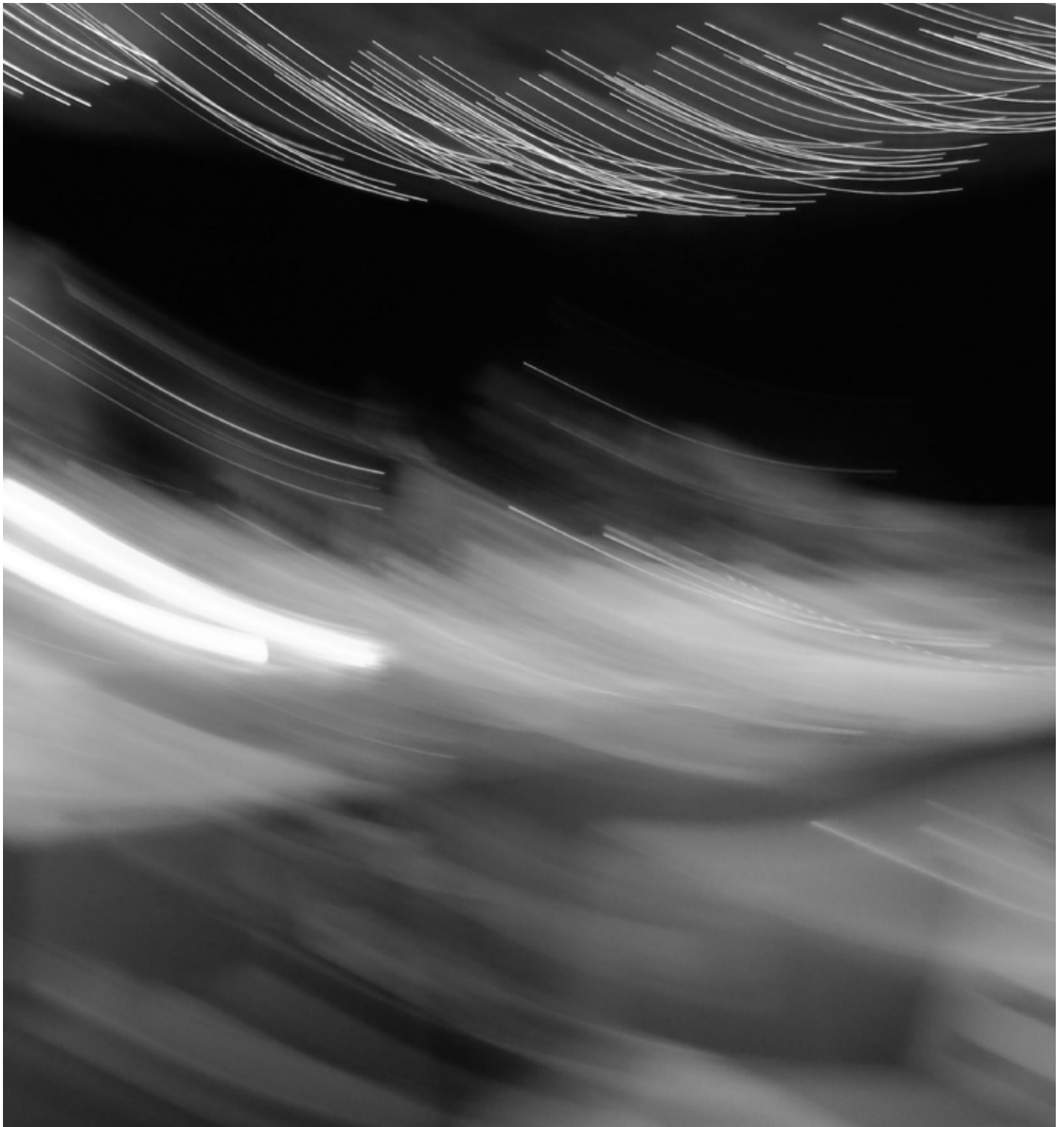
Al analizar la historia de la extensión universitaria en América Latina, la presencia de esta tradición extensionista estadounidense es menos perceptible, o está de algún modo latente a principios del siglo pasado, fruto de la preponderancia que a todas luces tuvo el extensionismo reformista de origen europeo y resignificación ideológica latinoamericana. No obstante, su presencia se puede rastrear también a comienzos del siglo XX. Desde mediados del siglo pasado en adelante, con la consolidación del pensamiento desarrollista, el extensionismo rural de la Revolución Verde, la transformación de la universidad estadounidense en la posguerra en el sentido de su corporativización y vínculo orgánico con la industria, la globalización económica y la emergencia de paradigmas como la “sociedad de conocimiento” y el modelo universitario de “la triple hélice”, la tradición positivista–transferencista cobrará fuerza y se expresará en diferentes formulaciones teórico–metodológicas.

### **Contrarreforma universitaria y destitución del sentido crítico de la extensión**

Como señala Casanova:

“A partir de la posguerra la educación superior estadounidense consolida su presencia internacional y logra extenderse como un modelo fundado en la articulación de una serie de

8) Tecnologías de insumo son aquellas producidas por la industria mecánica, biológica y química (maquinaria agrícola, semillas híbridas, fertilizantes químicos y agrotóxicos biocidas) (Tommasino, 1994).



© Cecilia Iucci



factores entre los que destacan: a) la atención masiva a la demanda social y un consecuente proceso de expansión, b) el proceso de diversificación en todos sus niveles, c) la estructura departamental de su organización, d) la existencia de mecanismos externos de supervisión, e) el estímulo diferenciado a las funciones de investigación, f) el impulso a la competencia entre las diversas instituciones y g) el predominio del mercado en la orientación del conjunto universitario y sus instituciones” (2004:200)

En tanto, haciendo referencia a Gumpert, subraya que en este contexto ocurre

“un desplazamiento de la idea legitimadora de educación superior como una institución social hacia otra idea que la define como un complejo aparato industrial. Gumpert alude a la tensión entre la concepción tradicional que asigna a la educación superior la responsabilidad de conservar un amplio rango de funciones sociales y culturales, del cultivo del ciudadano en términos de formar el carácter de los individuos y los hábitos del pensamiento; y otra visión, que concibe a la universidad como un modelo corporativo inserto en un mercado competitivo para producir y vender bienes o servicios, y que participa en el desarrollo económico a través del entrenamiento de fuerza de trabajo y de investigación productiva. Es en esta línea que tienen cabida los análisis que dan cuenta de las capacidades ‘adaptativas’ de la universidad contemporánea”. (205)

López Segre destaca la profundidad del proceso de transformación como alteración del ideario latinoamericano de universidad, al punto de señalar la existencia de una “contrarreforma universitaria” de signo neoliberal. Sus rasgos serían: la diversificación de las instituciones de educación superior (IES); las “alianzas estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales”; el aumento de la oferta privada y el surgimiento de nuevos proveedores; las políticas de clasificación de los profesores vía incentivos definidos por indicadores de productividad; las reformas curriculares orientadas a acortar las carreras, generar grados intermedios y flexibilizar planes de estudios; la importación de modelos pedagógicos basados en el modelo de competencias; el predominio de las TIC y el aumento de modalidades de “universidad virtual tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades, reciclaje de capacidades” (2008:272–273).

Precisamente, la principal característica de las reformas neoliberales de la educación superior radica en la subsunción de la universidad a la economía de mercado globalizado de acuerdo con los requerimientos de la división internacional del trabajo. Carnoy y Rothen constatan la estrecha relación que existe entre las reformas universitarias contemporáneas y la reestructuración económica del capitalismo globalizado:

“En los términos del mercado de trabajo, los gobiernos están simultáneamente bajo presión para atraer capital extranjero, y esto significa proporcionar un eficiente suministro de mano de obra calificada. Esto se traduce en una presión para aumentar el nivel medio de educación de la fuerza laboral”. (2002:5)<sup>9</sup>

Estos autores señalan la tensión intrasistémica entre la necesidad de aumentar la formación de la fuerza laboral y a la vez recortar el gasto público educativo, lo que se traduce en el fomento de determinados tipos de formaciones específicas (en general de perfil tecnológico y corta duración), en detrimento de otras. Por su parte, en el mismo sentido, Ordorika y Lloyd advierten que, en el actual contexto de globalización capitalista, las instituciones de educación superior

“desempeñan una doble función: la creación de conocimiento y la provisión de capacidad técnica para el mercado global. Sin embargo, las decisiones sobre los tipos y usos del conocimiento, así como del perfil ideal del trabajador, en gran medida se determinan en el exterior, y más tarde son internalizadas a través de políticas nacionales e institucionales (Rhoads y Torres, 2006)”. (2014:130)

Estos rasgos habrían de tener una fuerte influencia en la resignificación de la extensión universitaria. Se suele pensar que el proyecto universitario neoliberal niega la función de extensión y busca más bien su eliminación por considerarla politizada y anacrónica. Puede que así sea si nos limitamos a la consideración de las tradiciones críticas del extensionismo. Pero esta línea de razonamiento impide observar un hecho incontrastable: el programa neoconservador de contrarreforma universitaria sí tiene un proyecto extensionista, entendiendo por tal a una concepción y un modelo de relación universidad–sociedad como función transversal a la investigación y la enseñanza. En efecto, el proceso de subsunción universitaria al capital en el sentido del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1999) ha abarcado tanto los fines y funciones de las universidades como sus

9) Traducción propia del original en inglés.

modos de financiamiento y administración, formatos escolares, contenidos curriculares y modelos pedagógicos. Ha implicado también una progresiva sustitución de las tradiciones reformistas de la extensión por una creciente prioridad hacia las políticas de vinculación universidad–empresa.

Así, a partir de las décadas de 1980 y 1990, el paradigma de la vinculación universidad–empresa se vio fortalecido e impulsado a nivel de los gobiernos nacionales, en un contexto en el que determinados organismos internacionales ligados a la globalización económica emitieron documentos y recomendaciones para la transformación de la educación superior. La International Council of Educational Development (ICED), el Banco Mundial (BM), la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), son algunos de los principales organismos encargados de formular e impulsar el programa neoliberal de reforma de la educación superior a fines del siglo XX (González, 2010). Entre las recomendaciones realizadas por estos organismos se encuentra la de que las universidades deben “diversificar” sus fuentes de financiamiento a través de la venta de servicios a empresas.

Esta concepción ideológica respecto de la universidad, presentada usualmente bajo la forma aséptica de los diagnósticos tecnocráticos y las respuestas razonables, tuvo también su correlato en destacados teóricos de la educación superior, quienes, en mayor o menor grado, se sumaron al discurso único economicista y posibilista de la mercantilización educativa como camino a la pertinencia y la autosustentabilidad. Es el caso de Burton Clark (1998, 2004), y su propuesta de la *entrepreneurial university*, que contó con el auspicio de la OCDE y la Comunidad Europea (EC y OECD, 2012).

La *entrepreneurial university* de Clark asume con criterio pragmático a la globalización económica como un hecho dado y propone proyectar la universidad al mercado como criterio de pertinencia y como estrategia de diversificación del financiamiento. A su modo, la propuesta de Clark parte del extendido diagnóstico de la crisis por disfuncionalidad de la universidad moderna, y plantea resolver dicha crisis a partir de: a) revitalizar la promesa de empleabilidad de sus egresados a partir de regular su oferta formativa a los requerimientos de dinámicas económicas localizadas y su perfil de egreso al ideal de emprendedor dúctil y competitivo; b) ser “auto-sustentable” económicamente a partir del cobro de matrícula, cuotas y derechos de exámenes, así como por la venta de servicios a empresas; c) responder a los desafíos de “la sociedad del

conocimiento” y al “desarrollo local” a través de la incorporación de capacidades empresariales a los medios sociales y productivos en los que se inserta por medio de la transferencia tecnológica y la incubación o formación de empresas; y d) modificar su organización administrativa de acuerdo al paradigma de “la nueva gestión pública” (Cano Menoni, 2015).

En la misma línea de Clark, el otrora desarrollista José Joaquín Brunner plantea:

“Al entrar al siglo XXI, ¿cuál es entonces el desafío que la región debe enfrentar? Dicho en breve: avanzar aceleradamente por el camino del crecimiento para asegurar a cohesión social y, al mismo tiempo, incorporarse a la nueva economía basada en conocimientos, a la sociedad de la información y la cultura global”. (2007:221)

Y agrega:

“las universidades miran hacia adentro más que hacia afuera, se aíslan de los contextos de aplicación y utilización, rehuyen la valoración de sus actividades por los mercados y prefieren depender de los escasos y muchas veces oscilantes recursos del Estado antes que diversificar sus propias fuentes de financiamiento”. (224–225)

El paradigma del crecimiento económico como camino *per se* al desarrollo, y la resignificación pro mercado de la vinculación universitaria como criterio de pertinencia y como vía de financiamiento, aparecen, con el cambio de siglo, como componente del sentido común del pensamiento sobre la universidad.

Como parte de estos procesos se dio la emergencia y progresiva hegemonía del modelo de la vinculación universidad–empresa (erigido sobre la genealogía del extensionismo transferencista–utilitario de origen norteamericano), el cual produce una transformación del tipo de lo que Mollis (2003) define como “alteración”. Es decir: una transformación que trasciende los aspectos meramente organizativos y funcionales e implica también la afectación del sentido constitutivo del quehacer extensionista, los sentidos ético–políticos y los fundamentos filosóficos desde los cuales se concibe la relación universidad–sociedad a través de la extensión. La extensión pasará a estar, en esta concepción, diagramada por una lógica mercantil en la que la universidad encuentra una oportunidad financiera y las empresas una posibilidad de acceso a innovaciones tecnológicas

y mano de obra cualificada que le reporten ventajas comparativas. Se da así un conflicto a nivel del *ethos* de la universidad latinoamericana, entre dos imaginarios contrapuestos: el forjado por el movimiento reformista, con Córdoba como hito, y el de contrarreforma neoliberal de la universidad de fin de siglo XX y comienzos del XXI. En el primero de estos imaginarios —ligado a los sentidos que Ordorika (2013) atribuye a su idea de “Universidad constructora de Estado”—<sup>10</sup> se apoyaron históricamente las tradiciones extensionistas latinoamericanas de perfil reformista durante casi todo el siglo XX. En el segundo de ellos —que podríamos resumir en el nuevo “ideal del yo universitario” que configura el modelo de la *World Class University*,<sup>11</sup> atento a los rankings, forjándose en relaciones de competencia desde la racionalidad del productivismo académico y la concepción de la universidad como engranaje de la “economía del conocimiento”— se apoyan en la actualidad el paradigma de la vinculación universidad–empresa y muchos de los discursos reformistas y modernizadores en boga. En el primero, la extensión se funda y sustancia en razones de solidaridad, caridad, democratización, desarrollo y/o justicia social (por nombrar algunos de los sentidos históricos asignados a la extensión, con mayor o menor niveles de politización según coyunturas, actores y circunstancias). En el segundo, la extensión —devenida vinculación con la empresa— se funda y sustancia en razones de competencia, productividad y ventajas comparativas.

### A modo de cierre: cinco cauces para la extensión crítica en el siglo XXI

Como señala Ordorika:

“En el contexto de un mercado internacional, jerarquizado y de una percepción hegemónica de que constituye una universidad exitosa en la sociedad contemporánea, el reto para las universidades periféricas es la preservación y recreación de la diversidad de tradiciones y responsabilidades a partir de un eje fundamental: un compromiso con la sociedad en su sentido

**10)** Imanol Ordorika, luego de analizar la peculiar historia de las universidades latinoamericanas, las define como “Universidades Constructoras de Estado” (UCE): “[La UCE] encarna el mito creacionista de los proyectos nacionales en las esferas intelectual, social y política, el legado y la promesa del afán por escolarizar a la población y el avance nacional. La presencia de la UCE concretiza la saga nacional que simboliza el orgullo nacional, las oportunidades y el desarrollo mediante la educación superior. Es una institución

que nutre las aspiraciones intelectuales y personales de la nación y sus habitantes, sus movimientos sociales, revoluciones y restauraciones. Describir estas complejas y con frecuencia, contradictorias instituciones, que son consideradas a la vez como templos del conocimiento, crisoles de justicia social, semilleros de la generación de conocimientos y de la protesta social, es poner a prueba los límites del Lenguaje” (2013:110).

**11)** La expresión *worldclassuniversity* (“universidad de clase mundial”), más

más amplio. A partir de esta noción es posible construir una variedad amplia de alternativas fundadas en las distintas tradiciones y en las diversas condiciones históricas. La ampliación de la valoración societal de la institución universitaria constituye un elemento crucial para articular la fuerza necesaria para desbordar el reduccionismo productivista y de mercado como fin último de la educación superior. En la articulación con los problemas, demandas y expectativas de la sociedad en su conjunto radica la posibilidad de ir más allá de los estrechos límites del modelo hegemónico para expandir el horizonte de desarrollo de las universidades públicas”. (2007:16)

En procura de aportar en dicha dirección, a continuación se intenta una primera aproximación a los principales cauces teóricos y experienciales que es posible encontrar en torno a la extensión universitaria en nuestro continente. Por cierto, se trata de un panorama incompleto pero suficiente para ejemplificar la vitalidad de los caminos alternativos a la despolitización conservadora y la contrarreforma empresarial de la extensión universitaria latinoamericana. En este sentido, distinguimos cinco cauces de la extensión crítica en el continente, de gran potencial pedagógico y político.

#### 1) La extensión crítica integrada al currículo universitario.

Una de las características más notorias del desarrollo institucional de la extensión universitaria es que, por diferentes razones, ocurrió disociado —en general— de los procesos de formación curricular de los estudiantes universitarios. Esta disociación es aún más notoria respecto a los programas de posgrado, con lo cual el par investigación–posgrado pocas veces se articula con programas de extensión. Sin embargo, la dimensión pedagógica de la extensión, su potencial formativo humanista e integral de los estudiantes universitarios, ha sido un elemento nodal en la tradición extensionista latinoamericana (Rama, 1972; Carlevaro, 1973; Tünnermann, 2000). No son pocas las universidades en las que se promueve en la actualidad estrategias de integración curricular

que referir a una categoría claramente definida, proyecta un sentido general ligado a las cumbres de la estratificación de las universidades (según los modelos dominantes), y opera en el debate mundial de la educación superior como un impreciso objetivo a perseguir. Como señalan Lloyd y otros: “El término “universidades de clase mundial” o *worldclassuniversities* ha cobrado fuerza durante la última década, en gran parte gracias al éxito del ranking ARWU, de la Universidad de JiaoTong Shanghai, institución que

tiene su propio Centro de Universidades de Clase Mundial, el cual ha organizado cuatro congresos sobre el tema desde 2005. Sin embargo, no hay consensos en torno a la definición de este término. Para la universidad china, no sólo tiene que ver con la capacidad de producción científica o de docencia, sino también con la habilidad para competir en el mercado global de la educación superior” (2011:5).

de la extensión, concebida como parte del proceso formativo de los estudiantes, procurando también su articulación con la investigación. Una política fuertemente impulsada en este sentido se dio en la Universidad de la República, UdelaR (Uruguay) en el período 2006–2014 (Tommasino y otros, 2010). También es una referencia en este sentido el sistema universitario cubano (Hickling–Hudson, 2006), entre otras experiencias como las existentes en universidades mexicanas (Ejea Mendoza, 2000; Molina y otros, 2014), o en universidades argentinas (Menéndez, 2013; Castro y Oyarbide, 2015; Mato, 2013).

**2) Extensión e “intensión” universitaria con movimientos sociales.** La extensión universitaria se juega en un espacio de frontera entre lo universitario y lo “no universitario” (frontera que las experiencias de extensión a veces reafirman y a veces interpelan). Recuperando la tradición extensionista de las “universidades populares” o “universidades obreras”, actualmente existen importantes programas que vinculan a las universidades con los movimientos sociales.<sup>12</sup> Estos programas logran resignificar *el espacio de frontera* de la extensión como espacio de diálogo de saberes o “extensión en sentido contrario”, según la expresión acuñada por De Sousa Santos (2006b) para describir la incorporación de la agenda y los saberes de los movimientos en las propias agendas universitarias. En la misma línea, Tatián (2013) habla de “intensión universitaria”, como un proceso complementario a la extensión, y subraya la doble direccionalidad en la circulación de los saberes y objetos de estudio entre la universidad y los movimientos. Tatián plantea que en estos procesos de extensión

“

Recuperando la tradición extensionista de las “universidades populares” o “universidades obreras”, actualmente existen importantes programas que vinculan a las universidades con los movimientos sociales.

e intensión se resignifica la propia autonomía universitaria, que pasa de ser una autonomía puramente defensiva a una “autonomía heterogénea”, positiva. No se trata de renunciar a la importante función defensiva de la autonomía, ni de desconocer lo específico de la lógica académica, los saberes universitarios y sus marcos epistémicos e institucionales de enunciación. Sí se trata de abrir espacios en los que la universidad ensaye una “autonomía heterogénea” al generar programas de trabajo sistemáticos y de largo plazo con movimientos y organizaciones sociales, sustentados en la “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2006a). Ecología de saberes que requiere de una disposición ético–metodológica al diálogo, lo cual no implica desconocer que tanto como el diálogo existe el “conflicto de saberes” (Falero y Pérez, 2014), pero el punto de partida pasa por concebir a los movimientos como “sujetos político–pedagógicos” e “intelectuales colectivos”, en ocasiones portadores de un proyecto político–educativo propio (Ouviña, 2015; Pinheiro, 2016).

No obstante la importancia de esta perspectiva, es necesario considerar la condición contrahegemónica de la extensión–intensión crítica con movimientos sociales. En la relación universidad–sociedad, que es constitutiva de la extensión en cada momento histórico, los referentes teóricos, las prioridades políticas y los sujetos que encuentran mayores condiciones de legitimidad y posiciones de fuerza para significar y disputar el sentido de la política extensionista de la universidad tienden a ser los agentes de la globalización capitalista dominante (son cada vez más, en la actualidad, las universidades públicas con proyectos, cátedras o departamentos financiados por empresas

<sup>12</sup> Algunos ejemplos de programas de estas características se encuentran en la UdelaR de Uruguay (los programas de la Unidad de Extensión y Cooperación con Organizaciones Sociales

del Servicio Central de Extensión). A su vez, el Movimiento Sin Tierra de Brasil (MST), que cuenta con sus propios programas y centros de formación, tiene relaciones estables con

universidades del continente (como la Universidad de Córdoba, Argentina y la UdelaR, Uruguay). A su vez, existen ejemplos en esta línea en varias universidades del continente, tanto a nivel

institucional, como desarrollados de modo autónomo por organizaciones estudiantiles y docentes.

mineras o multinacionales de diferente tipo). La extensión, como proceso educativo universitario, se juega siempre en relación con los procesos sociopolíticos de su contexto histórico que la sobredeterminan (en el sentido de Zemelman, 2010). La perspectiva extensionista con movimientos sociales encuentra terreno más propicio para su desarrollo en los ciclos históricos de ascenso de las luchas sociales y mayor politización del conflicto social. En tales coyunturas, los movimientos populares tienen mejores condiciones para tensionar a la universidad en su compromiso. La coyuntura político-social latinoamericana de los últimos años ha presentado, en cambio, realidades en las que los movimientos sociales se encuentran en situación de dispersión y reflujo y otras en las que, luego de un ciclo ascendente de luchas antineoliberales, han sido en buena medida neutralizados por procesos políticos que Modonesi (2012) describe con la noción gramsciana de “revoluciones pasivas”, con efectos de amortiguación del conflicto social y *pasivización* de los movimientos populares. Actualmente nos encontramos en un momento de cambio de ciclo cuya deriva histórica está abierta y presenta importantes desafíos a los movimientos del continente. Modonesi y Svampa señalan que el nuevo ciclo político que se abre tiene como principal desafío para los movimientos sociales lograr la articulación entre dos “líneas de acumulación histórica hoy desconectadas”: las “luchas socioambientales” (principalmente organizadas en la resistencia contra el extractivismo) y “las luchas urbanas y sindicales”, expresiones cuya

“trayectoria y espesor difieren según los países y experiencias, [y] podrían establecer un diálogo mayor, en términos de estrategias de acción y resistencias a la restauración conservadora y de superación del progresismo pero también de diálogo en cuanto a la concepción del cambio civilizatorio y los conceptos-horizonte”. (2016)

Si se concibe a los movimientos sociales no desde posturas esencialistas, sino ubicados en el propio “despliegue de sus luchas” (Castro y otros, 2015), es necesario enfocar en estas derivas a los desafíos de la construcción conjunta de extensión-intensión entre universidad y movimientos sociales.

**3) Incubadoras de emprendimientos asociativos y cooperativos populares.** Analizando el caso de la universidad brasilera, sostiene Renato Dagnino (2015) que el modelo universitario hegemónico en

dicho país se estableció desde una concepción de la investigación formulada desde los intereses del capital y desde la racionalidad de las ciencias naturales, que “reconfiguró de arriba a abajo” a las funciones de enseñanza y extensión. Señala Dagnino que el proyecto alternativo deberá “partir de la extensión” y desde allí reformular a las demás funciones. La extensión, aquí, deberá no solo reutilizar a la “tecnociencia” sino refundarla, sobre nuevas bases, de acuerdo con el diálogo de saberes con los sectores populares y en respuesta a las necesidades de los sectores subalternos. Asimismo, indica que los dos ejes para reformular la universidad y relanzar un proyecto popular para la transformación universitaria son la extensión universitaria y la economía solidaria, y el ejemplo que mejor representa esta unión son los proyectos de incubadoras universitarias de emprendimientos cooperativos. Este tipo de programas tiene un gran potencial y un importante desarrollo en las universidades del Cono Sur, como lo evidencian Cortegoso y otros (2012), quienes sistematizan experiencias de estas características en Uruguay (UdelaR), Argentina (Universidad de Buenos Aires —UBA— y Universidad Nacional de Mar del Plata —UNMdP—, Brasil (Universidade Federal de São Carlos —UFSCar—, Universidade Federal do Paraná —UFPR— y Universidade Federal de Rio Grande Do Sul —UFRGS—) y Paraguay (Universidad Nacional de Asunción —UNA—).

#### **4) Enfoque territorial desde programas universitarios integrales situados.**

Junto a los espacios de trabajo con organizaciones sociales, resultan particularmente potentes para el desarrollo de una política extensionista transformadora los programas integrales territoriales (Carlevaro, 1998) o programas universitarios de “aula abierta” basados en el “vínculo entre formación, investigación y cooperación comunitaria” (Rodríguez y Rosen, 2016). Se trata de programas radicados territorialmente en zonas populares en el medio urbano o rural que, desde una conformación y concepción interdisciplinaria, desarrollan procesos de extensión, investigación y docencia en torno a problemáticas sociales relevantes de dichos territorios, con la participación de los sujetos y comunidades de referencia (Acosta y Bianchi, 2010; Carlevaro, 1998). Encontramos ejemplos de este tipo de programas en la UdelaR<sup>13</sup> (Uruguay), en la Universidad de Playa Ancha (Chile),<sup>14</sup> en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)<sup>15</sup> o en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).<sup>16</sup> En Argentina, según señala Rinesi, el desarrollo

**13)** Los Programas Integrales han tenido un interesante desarrollo en la UdelaR (Uruguay) a partir del antecedente del Programa APEX-Cerro (<http://www.apexcerro.edu.uy/>) creado a comienzo de los '90. En 2008 se creó también el Programa Integral

Metropolitano (PIM) (<http://www.pim.edu.uy/>). A su vez, el desarrollo de la UdelaR en el interior del país ha promovido una lógica de articulación territorial que favorece esta perspectiva extensionista.

**14)** Proyecto “Generación de co-

nocimiento compartido: Un modelo replicable de Innovación Social para el desarrollo territorial de Playa Ancha”: <http://territorioplayancha.cl/>

**15)** Por ejemplo, el “Grupo Multidisciplinario de Investigación Comunitaria” o el “Programa de Educación

Superior para Centros de Readaptación Social” (PESKER), ambos en ciudad de México.

**16)** Por ejemplo, la “Unidad Académica de Estudios Regionales” en La Ciénega, Michoacán (México). (<http://uaer.humanidades.unam.mx/>).

de universidades públicas ubicadas en diferentes partes del territorio ha favorecido una lógica de mayor compenetración entre ellas y sus entornos sociales. Rinesi señala que a estas nuevas instituciones se les plantea el desafío de, por una parte, realizarse plenamente en tanto *universitas* de acuerdo con una lógica de lo universal y, por otra parte, sostener la lógica de las “universidades situadas”, el diálogo con las organizaciones y comunidades de su entorno (2015:108).

##### **5) La extensión en la repolitización intelectual ilustrada de la polis.**

Al analizar el caso mexicano, Carlos Monsivais reflexionaba:

“En la crisis de la educación superior en las universidades públicas (crisis de recursos, de calidad formativa, de cauces vocacionales, de oportunidades laborales), la difusión cultural no es, como tanto tiempo se ha creído, un complemento de amenidad, sino el remanente comprobado de la formación humanista, descartada oficialmente en los años sesenta. Ese fue el sentido de la difusión cultural y ése debe seguir siendo, con el apoyo de la televisión y de una producción editorial cuyo destino no sea la bodega. Ante la barbarie del proyecto neoliberal, que se propone sacrificar generaciones enteras, la revitalización del humanismo es tarea de primer orden, y en la UNAM un instrumento óptimo es, repensada, reformulada, la difusión cultural”. (1990:15)

Su reflexión sigue vigente, y bien se puede generalizar al conjunto del continente. Las instituciones universitarias han jugado históricamente un importante papel en tanto constitutivas (a la vez producto y productoras) de lo que Ángel Rama definió como “la ciudad letrada” en América Latina. Es decir, la totalidad orgánica producida por la “dialéctica espacial” (Remedi, 1996) de las relaciones de saber (letrado)–poder constitutivas del proceso civilizatorio latinoamericano. “Hay un laberinto de las calles y un laberinto de los signos” (Rama, 1998:38), y ambos funcionan articulándose en la producción de símbolos, narraciones, regímenes de verdad (en la noción foucaultiana) y ordenamientos espaciales orientados a la producción y reproducción de las relaciones de poder en cada momento histórico.

El papel de los intelectuales (y de las universidades) no se puede comprender fuera de esta totalidad orgánica. Así, la extensión universitaria se puede pensar como dispositivo de desterritorialización de las demarcaciones espaciales (en

los sentidos anteriormente comentados) y un movimiento democratizante de las propias relaciones de saber–poder a través del ejercicio de enunciación crítica sobre los temas de la *polis*. Se trata de que la universidad sirva también al espesor y alcance de los debates que suceden (o deberían suceder) en el espacio público concebido como espacio político, ejerciendo el “uso público de la razón” (en el sentido kantiano). La universidad que participa y propicia lo que Rinesi llama la “gran conversación colectiva”, y pone

“sus dispositivos de investigación y crítica al servicio del desnudamiento de los mecanismos ideológicos que operan por detrás de los mensajes que recibe toda la ciudadanía de los medios de comunicación más poderosos, la de contribuir a que esa misma ciudadanía pueda ser, ella misma, sujeto activo de esos procesos de comunicación masiva, manejando con destreza técnica y profesional las herramientas que le permitan hacer oír una voz propia, autónoma y distinta de esas que le llegan de esos medios tan grandes e influyentes ( ) [y a la vez] siendo ella misma protagonista de procesos de comunicación masiva”. (2015:138)

En esta perspectiva extensionista se articula la rica y centenaria tradición latinoamericana de la “difusión cultural” (con centro en las humanidades y los discursos, contenidos y saberes no utilitarios), junto con la tradición de la “divulgación de la ciencia” (igualmente cultural), y contribuyen ambos tipos de actividad a la nutrición intelectual y cultural del pensamiento y el debate público. En cauce extensionista es posible ubicar algunos de los programas de difusión cultural y divulgación de la ciencia de la UNAM o de la UdelaR,<sup>17</sup> entre muchos otros ejemplos. Dichos programas permiten resituar el papel del universitario en tanto intelectual y contravienen la tendencia dominante en la academia contemporánea, que lo instrumentaliza en una dinámica alienante de productivismo competitivo.

A cien años de la revuelta estudiantil de Córdoba, la extensión universitaria vuelve a estar en el centro de la disputa por la idea de la universidad latinoamericana. Si, como señala Dardo Cúneo (1988), independientemente de los logros efectivamente alcanzados, el movimiento de Reforma Universitaria fue capaz de proponer un “orden de anticipación” a los problemas y conflictos de su tiempo, forjó un ideario y proyectó un programa dirigido a refundar la universidad y sus misiones en un sentido popular y

<sup>17</sup> Por ejemplo el programa “Comprensión pública de temas de interés general”. (<http://www.csic.edu.uy/renderPage/index/pageld/141>) o el proyecto “Juicios Ciudadanos” (<http://www.juiciociudadano.org/>).



democrático, el desafío de la actualidad puede ser planteado en términos similares. En tiempos en los que el conocimiento y la tecnología han alcanzado una importancia inédita en las relaciones globales y en las dinámicas locales de explotación, dominación y resistencia, y en un contexto en el que la contrarreforma neoliberal de la universidad amenaza con subsumir a las universidades a las demandas del mercado mientras neutraliza a las organizaciones docentes con estímulos económicos y dispersa a los movimientos estudiantiles con la diversificación segmentada de la oferta educativa, se hace indispensables un nuevo “orden de anticipación” y un nuevo programa reformista. En ello la extensión universitaria deberá ocupar, nuevamente, un lugar principal.

### Referencias bibliográficas

- Acosta, B. y Bianchi, D. (2010). Programas integrales: instrumentos para la transformación universitaria. En Nordan y El Colectivo, *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Montevideo: Extensión Universitaria.
- Biagini, H. (2006). Redes estudiantiles en el Cono Sur (1900–1925). En Marsiske, R. (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, (III), 279–296. México: IISUE–UNAM.
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Montevideo: Udelar.
- Brunner, J. J. (2007). La universidad latinoamericana frente al próximo milenio. En Pantoja, D. (Comp.), *Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades*. México: UDUAL.
- Cano Menoni, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En Acosta Silva, A. et al., *Los desafíos de la Universidad Pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO–Instituto Gino Germani (UBA).
- Carlevaro, P. (1973). La Extensión Universitaria. Postulados del Doctor Pablo Carlevaro en la Discusión del Consejo de Facultad de Medicina. *La Extensión Universitaria*. Montevideo: Udelar.
- (1986). Extensión universitaria. *Cuadernos de Política Universitaria*, 1(1). CIPE–ASCEEP–FEUU.
- (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX–Cerro*. Montevideo: APEX–Udelar.
- Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review. The University of Chicago Press & Comparative and International Education Society*, (46)1, 1–9.
- Casanova Cardiel, H. (2004). La Universidad hoy. En Casanova, H. y Lozano, C. (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (2015). Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX. *Revista Universidades (UDUAL)*, (65), 49–57.
- Castro, J. y Oyarbide, F. (2015). *Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. New York: International Association of Universities and Elsevier Science.
- (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. London: Open University Press.
- Cortegoso, A.; Sarachu, G. y Pereyra, K. (2012). *Universidad y trabajo asociado. Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. Montevideo: Extensión Universitaria.
- Cúneo, D. (1988). *La Reforma Universitaria 1918–1930*. Caracas: Ayacucho.
- Dagnino, R. (2015). Como é a universidade de que o Brasil precisa? *Avaliação*, (20)2, 293–333.
- Ejea Mendoza, L. T. (2000). La difusión y extensión de la cultura. En López Zárata, R.; González Cuevas, O. M. y Alvarado, M. A., *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, I (pp. 185–230). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- European Commission (EC) y Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2012). *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/site/cfecpr/guiding-framework.htm> (01/06/2017).
- Falero, A. y Pérez, M. (2014). Visibilizando un encuentro de saberes en el tema mapuche: aportes a partir de una de sus voces. En *Encuentro de saberes: luchas populares, resistencias y educación. Revista semestral de historia, antropología y educación*, (1)II.
- Fernández, L. (2007). La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos. En Krottsch, P. y otros (Coord.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Federación Obrera Regional Uruguaya (1920). *Solidaridad. Órgano de la Federación Obrera Regional Uruguaya*, (junio). Montevideo.
- Gamboia, J. (2007). Las misiones culturales entre 1922 y 1927. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE.
- González, M. (2010). Neoliberalismo y educación superior en México. Tesis de Licenciatura no publicada. UNAM, México.
- Hickling Hudson, A. (2006). La Universidad y el Intercambio Educacional: La Contribución Cubana al Desarrollo Post colonial. En Austin, R., *Imperialismo Cultural en América Latina: Historiografía y Praxis* (pp. 25–63). Santiago de Chile: Ediciones CECATP.
- Ingenieros, J. (1920). *La Universidad del porvenir*. Buenos Aires: Ateneo.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. En *Serie Encuentros y Seminarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Lloyd, M.; Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2011). *Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución*. México: DGEI–UNAM.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação* (13)2, 267–291.
- López, M. (2012). *Extensión Universitaria: situación actual y aportes metodológicos*. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Markarian, V.; Jung, M. y Wschebor, I. (2008). *1908: el año augural*. Montevideo: Archivo General de la Universidad de la República.
- Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação*, 1(18), 151–180.

- Menéndez, G. (Coord.) (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Modonesi, M. (2012). Revoluciones pasivas en América Latina. Una aproximación gramsciana a la caracterización de los gobiernos progresistas de inicio del siglo. En Thwaites Rey, M. (Ed.), *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas* (pp. 139–166). Santiago de Chile: Arcis y CLACSO.
- Menéndez, M. y Sosa, M. (2015). La renovada capacidad de impugnar. Luchas sociales y hegemonía progresista. *Contrapunto*, (7), 39–55.
- Modonesi, M. y Svampa, M. (10/08/2016). Posprogresismo y horizontes emancipatorios en América Latina. *La Izquierda Diario*.
- Molina, A.; Colorado, A.; Barradas, S. y Fowler, P. (2014). La extensión universitaria en América Latina: implicaciones y alcances. En *La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México*. Memorias del 4° Congreso Nacional de Ciencias Sociales. México: CESMECA–UNICACH–COMECSO.
- Monsiváis, C. (01/04/1990). La difusión cultural en la UNAM. *Nexos*, (s/n). Recuperado de: <http://www.nexos.com.mx/?p=5791> (16/05/2017)
- Moraga, F. (2014). Reforma desde el sur, revolución desde el norte. El Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921. En *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, (47, enero–junio), 155–195. México: IIH–UNAM.
- Ordorika, I. (2007). Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 1 (12), 175–190. IESALC–UNESCO.
- (2013). La universidad constructora de Estado. En Rodríguez Gómez, R. (Coord.), *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional* (pp. 108–134). México: UNAM.
- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, XXXVI(145), 122–139.
- Ouviña, H. (2015). Los movimientos populares como intelectuales colectivos. *Contrapunto*, (6), 79–102.
- Picos, G. (2014). *Extensión rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*. Montevideo: Extensión Universitaria.
- Pinheiro, L. (2016). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: UNAM.
- Quijano, C. (1988 [1928]). La Reforma Universitaria y la Facultad de Derecho de Montevideo. En Cúneo, D., *La Reforma Universitaria 1918–1930* (pp. 259–268). Caracas: Ayacucho.
- Quiroga, L. (2001). Apuntes para la historiografía de la extensión universitaria (interacción social). *Ponencia en el VI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, San Pablo.
- Rama, Á. (1972). Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario. En UDUAL: *Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL*. México: UNAM–UDUAL.
- (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Remedi, G. (1996). Ciudad letrada: Ángel Rama y la espacialización del análisis cultural. En Moraña, M., *Ángel Rama. Estudios críticos* (pp. 97–123). Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: UNGS.
- Rodó, J. E. (1976). *Ariel*. Caracas: Ayacucho.
- Rodríguez, M. y Rosen, A. (2016). *Abrir las aulas. Universidad y vinculación comunitaria*. México: UACM.
- Rodríguez, R. (2009). El significado de la extensión universitaria en el presente. Inédito.
- Rogers, E. y Shoemaker, F. (1974). *La Comunicación de Innovaciones: un enfoque transcultural*, México–Buenos Aires: Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1999). *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Soler, M. (2015). Las misiones socio pedagógicas: las de ayer, las de hoy, las de mañana. *Commemoración del 70<sup>o</sup> aniversario de la iniciación de las Misiones Socio Pedagógicas en Uruguay*. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay.
- Sousa Santos, B. de (2006a). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: UNMSM.
- (2006b). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tatián, D. (2013). La invención y la herencia. Notas liminares para una universidad abierta. En *II Coloquio Internacional NUPSI–USP*, San Pablo.
- Tommasino, H. (1994). Los Paradigmas y Modelos de Difusión de Tecnología y Desarrollo Rural. En AA. VV., *Grupos y Metodología Grupal en la Lechería Uruguaya*, Montevideo: Facultad de Veterinaria.
- Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67).
- Tommasino, H.; Cano Menoni, A.; Castro, D.; Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Udelar.
- Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4.
- (2008). *90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918–2008)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Van Aken, M. (1990). *Los militantes. Una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Zemelman, H. (2010). *Desafíos de lectura de América Latina*. México: Cerezo Editores.



# Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Perspectivas

## Gustavo Menéndez

Secretario de Extensión de la Universidad  
Nacional del Litoral, Argentina.  
Coordinador de la Comisión Permanente  
de Extensión Asociación de Universidades  
del Grupo Montevideo.  
[gmenendez@unl.edu.ar](mailto:gmenendez@unl.edu.ar)

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

## Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre los sentidos que ha adquirido la extensión universitaria en el contexto latinoamericano en las proximidades del centenario de la Reforma Universitaria. Así, un abanico de preguntas orienta las reflexiones: ¿qué ha significado este hecho para las instituciones de educación superior latinoamericanas y caribeñas? ¿Qué aspectos se mantienen vigentes y cuáles se han resignificado con el tiempo? ¿Cuál ha sido el aporte de la extensión en el desarrollo de las instituciones universitarias? ¿Qué ha pasado con el conocimiento y de qué manera se plantea la integración de las funciones sustantivas? A su vez, el texto repasa la densidad conceptual y el entramado teórico sobre el que puede pensarse la extensión universitaria en la actualidad y presenta nuevos interrogantes que permiten reflexionar sobre modelos universitarios: ¿cómo se manifiestan y resuelven las tensiones entre calidad, pertinencia-misión social, autonomía, pensamiento crítico y pleno ejercicio democrático? ¿Cómo se proyecta la universidad reformista hacia las próximas décadas? ¿De qué manera ponderamos el rol de la extensión universitaria en el presente? ¿Cómo nos imaginamos o proyectamos la extensión para el futuro?

## Palabras claves

- Reforma Universitaria
- Conceptos de extensión universitaria
- Dimensiones de la extensión
- Agenda de extensión

## Resumo

Este artigo tenta refletir sobre os sentidos que tem adquirido a extensão universitária no contexto latino-americano nas proximidades do centenário da Reforma Universitária. Assim sendo, um leque de perguntas orienta as reflexões: O que significou este fato para as instituições de educação superior latino-americanas e caribenhas? Que aspectos se mantêm vigentes e quais se têm resignificado com o tempo? Qual foi a contribuição da extensão no desenvolvimento das instituições universitárias? O que aconteceu com o conhecimento e de que forma se expõe a integração das funções substantivas? Por sua vez, o texto analisa a densidade conceitual e a estrutura teórica na qual se pode pensar a extensão universitária na atualidade e apresenta novas indagações que permitem refletir sobre modelos universitários: Como se manifestam e resolvem as tensões entre qualidade, pertinência-missão social, autonomia, pensamento crítico e exercício pleno de democracia? Como se projeta a universidade reformista para as próximas décadas? De que forma ponderamos o papel da extensão universitária atualmente? Como imaginamos ou projetamos a extensão para o futuro?

## Palavras-chave

- Reforma Universitária
- Conceitos de extensão universitária
- Dimensões da extensão
- Agenda de extensão

## Para citación de este artículo

Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 24-37. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

Sin lugar a dudas, uno de los desafíos más importantes en materia de extensión universitaria que afrontan hoy las universidades latinoamericanas y caribeñas, y que se proyecta para los próximos años, está relacionado con el objetivo de lograr una mayor institucionalización y reconocimiento académico de esta función universitaria. Para lograr este reconocimiento es fundamental que la extensión forme parte de la vida académica e institucional de la universidad, que se integre adecuadamente con la investigación y la docencia; que contribuya de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria; que participe en los procesos de enseñanza y aprendizaje; que intervenga en la generación de nuevos conocimientos y contribuya a la apropiación social de los mismos y que sume sus esfuerzos a una mayor inclusión y cohesión social y cultural, especialmente de los sectores más vulnerables de la sociedad. En este sentido, al momento de plantearse la búsqueda de un mayor grado de institucionalización de la extensión, se precisa profundizar en la definición de principios y valores acerca de la educación en general y de la universidad en particular, como también del enfoque teórico-conceptual respecto de esta función sustantiva denominada extensión universitaria. A su vez, se requiere que esta función esencial se encuentre incorporada institucionalmente, no solo en el estatuto de cada universidad sino en sus planes de desarrollo institucional y en sus diferentes reglamentaciones. Por supuesto que en este camino de consolidación de la extensión resulta fundamental que las políticas acordadas en la universidad en materia de extensión universitaria se traduzcan en sus diversos instrumentos de gestión que permitan identificar las asignaciones de recursos, la definición de las prácticas institucionales y la reflexión crítica.

Este es el recorrido institucional que viene siguiendo la extensión en la mayoría de las universidades de la región latinoamericana, especialmente en las universidades públicas que dependen del Estado.

Esta posición respecto de la extensión encuentra su referencia histórica en la Reforma Universitaria de 1918 que se manifiesta en Córdoba, Argentina. Este hito signa un modelo de universidad que asume una concepción democrática, autónoma, crítica y creativa, que considera a la educación como un bien público social y un derecho humano fundamental. Desde este lugar, concibe a la extensión como sinónimo de compromiso social, de inclusión, de diálogo y de democratización de los conocimientos. Así, las políticas de extensión son parte de una agenda compartida entre los actores sociales, el Estado y la comunidad universitaria con

profundo sentido académico y de pertinencia social. Estas políticas tienen como horizonte contribuir a la transformación social a partir del reconocimiento de las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta.

Sin embargo, fue en las últimas décadas que la extensión universitaria adquirió este reconocimiento dentro de las agendas universitarias. Un síntoma de ello es la construcción y el aporte de las redes académicas regionales, tales como la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina), AUGM (Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo), CSUSCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano).

Como mención especial, se destaca además el aporte que viene realizando la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria) como el espacio académico institucional de extensión más importante y representativo de las universidades latinoamericanas y caribeñas que se ha tenido en los últimos 20 años, ya que a través de los congresos de extensión que la ULEU ha organizado, de sus declaraciones, exposición de enfoques y experiencias, ha contribuido de manera significativa al desarrollo y proyección de la extensión en las universidades de la región.

A su vez, cabe destacar el crecimiento en materia de extensión en las universidades miembros de AUGM, y con ello el fortalecimiento del espacio de construcción colectiva que representa la Comisión Permanente de Extensión del Grupo, que lleva adelante una nutrida agenda de trabajo que convoca e involucra a las universidades miembros interesadas en participar en este espacio de construcción, reflexión y socialización de enfoques teóricos y experiencias de prácticas de extensión universitaria en la región.

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, nos preguntamos en este artículo: ¿qué ha significado este hecho para las instituciones de educación superior, especialmente para universidades latinoamericanas y caribeñas? ¿Qué aspectos se mantienen vigentes y cuáles se han resignificado con el tiempo? ¿Cuál ha sido el aporte de la extensión en el desarrollo de las instituciones universitarias? ¿Qué ha pasado con el conocimiento y de qué manera se plantea la integración de las funciones sustantivas? ¿Cómo se manifiestan y resuelven las tensiones entre calidad, pertinencia-misión social, autonomía, pensamiento crítico y pleno ejercicio democrático? ¿Cómo se proyecta la universidad reformista hacia las próximas décadas? ¿De qué manera ponderamos el rol de la extensión universitaria en el presente? ¿Cómo nos imaginamos o proyectamos la extensión para el futuro? Para poder responder algunas de estas preguntas resulta indispensable realizar un recorrido histórico, teórico y conceptual



© Hugo Pascucci

de la extensión universitaria que nos permita conocer acerca de esta función sustantiva de la universidad, valorar su riqueza multidimensional e identificar los principales aspectos y contenidos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de tomar la extensión como objeto de estudio, debate y proyección.

### **Extensión y misión social de la universidad**

El concepto de “misión social” de la universidad forma parte de una construcción histórica cuyas referencias iniciales encontramos a partir de las primeras décadas del siglo XIX en las universidades europeas. De manera muy embrionaria y difusa, comenzó a identificarse una misión social de la universidad preocupada por dar respuestas a la población en términos educativos, en general y, en particular, vinculada a la capacitación y formación en oficios frente al surgimiento de una nueva clase social como resultado del proceso de la revolución industrial, en pleno desarrollo en la mayoría de los países europeos en ese entonces.

Esta noción fue dándole forma y existencia a la función social de la universidad y luego comenzaría a denominarse “extensión universitaria”.

La extensión universitaria tiene su origen histórico en el controvertido siglo XIX, en el que confluye un conjunto de circunstancias que favorecen la aparición de esta función, considerada más tarde esencial por las instituciones universitarias. Sus raíces más

profundas están directamente relacionadas con la expansión de los ideales de la Revolución Francesa en el terreno político; la organización del proletariado de clase en cuanto a lo social; las nuevas corrientes de pensamiento en lo filosófico y, por último, en el plano cultural, con la creación de numerosos movimientos artísticos y literarios entre los que se destaca el Romanticismo. Tal como lo plantea Palacios Moroni:

“La extensión, como una de tantas cristalizaciones de la educación, nació cuando la enseñanza aristocrática perdía sus prestigios ante las corrientes sociales, que las defensas de cierta clase y el advenimiento a la vida pública del pueblo produjeron desde el comienzo del siglo (XIX). La educación empezaba a perder en las doctrinas los pujos individualistas, personales, de la Edad Media, y surgían las instituciones populares, las escuelas públicas, las conferencias para adultos, las bibliotecas de vulgarización, que realizaban sus aspiraciones ideales. No viven fuera del mundo real las universidades, y prestaron su concurso, y vertieron en la corriente cuanto estaba de su parte para la función social reflexiva de la ciencia”. (2003:38)

En América Latina, el campo conceptual de la extensión universitaria, asociado al compromiso de la universidad con la sociedad, nació con los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 que se manifestó en Córdoba. Estos postulados plantearon la necesidad de participar en la solución de los problemas sociales, económicos

y políticos, así como en una acción permanente de divulgación de las ciencias y la cultura dirigidas especialmente a los sectores sociales marginados de la enseñanza universitaria.

Si bien esta concepción de universidad presentó alguna relación con la manifestación que venían haciendo diversas universidades europeas en esa época, sin lugar a dudas la Reforma Universitaria le otorgó características distintivas con las que la universidad adquirió un destacado rol a partir de la incorporación de esta función social y cultural bajo el ideal de la democratización del saber y el conocimiento. Este fue en esencia el significado de la extensión para el movimiento reformista de 1918.

En Argentina, la extensión universitaria tuvo sus primeros antecedentes a principios del siglo XX, cuando comenzaron a aparecer diferentes manifestaciones que hacían referencia a este nuevo rol que debían tener las universidades. Uno de estos hechos tuvo lugar en el mismo momento en que se creó la Universidad Nacional de La Plata, en 1905, impulsada por el entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Dr. Joaquín V. González, quien calificó a esta nueva universidad como una “institución moderna, con base científica, poniendo especial énfasis en la Investigación y la Extensión Universitaria” (1905:88). El propio Joaquín V. González definió en sus trabajos publicados en esos años a una universidad moderna, científicamente desarrollada, formadora de profesionales en los más amplios campos disciplinares, preocupada por el desarrollo social y cultural y comprometida con el progreso del país.

Esta corriente de pensamiento acerca de la universidad y su relación con el Estado y la sociedad se fue consolidando mediante expresiones, documentos y trabajos sostenidos por intelectuales, políticos y determinados sectores universitarios de aquellos años. Entre ellos estaba el movimiento estudiantil de la época, que venía expresando con mucha fuerza y claridad posiciones críticas y reclamos hacia las universidades existentes, impulsando propuestas y acciones para la transformación de las mismas. Uno de los momentos más significativos de dicho planteamiento quedó plasmado en el año 1908 en el marco del Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos, realizado en Montevideo. En ese Congreso, los representantes del movimiento estudiantil proveniente de la Argentina introdujeron de manera explícita a la extensión universitaria en una de sus acciones principales cuando plantearon: «Promover y difundir la Educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional por medio de la educación de todas las clases sociales».

Si bien estos planteamientos y definiciones acerca de la universidad estaban presentes en toda esa época —incluso eran sostenidos con los primeros trabajos realizados hacia la comunidad—, fue sin lugar a dudas con la Reforma Universitaria de 1918 cuando se cristalizó un modelo de universidad que incorporó, entre otros aspectos, la función de extensión en toda su dimensión y con

características propias como parte de la labor permanente de la institución universitaria.

Carlos Tünnermann Bernheim, consultor de Educación Superior de la UNESCO, dice:

“El primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para nuestro continente, pues señala, según algunos sociólogos e historiadores, el momento del verdadero ingreso de América Latina al siglo XX. Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los ‘virreinos del espíritu’ y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Eran, en realidad, ‘coloniales fuera de la colonia’. La primera confrontación entre la sociedad, que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y la universidad enquistada en esquemas obsoletos, se concretó en el llamado Movimiento o Reforma de Córdoba. Por supuesto que tal movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo se propiciaron. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político del cual brotó. La clase media fue, en realidad, el protagonista clave del movimiento, en su afán por lograr acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase emergente, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las clases superiores”. (2002:8)

De esta manera, el programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político–sociales que aparecen ya insinuados en el propio *Manifiesto Liminar* de los estudiantes cordobeses de 1918.

Continúa Tünnermann Bernheim diciendo que:

“el fortalecimiento de la función social de la universidad, vía protección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la reforma de 1918. En realidad, la ‘misión social’ de la universidad constituía el remate programático de la reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a este participe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural entre las tareas normales de la universidad

latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esta misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios, contribuyeron a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir esta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo”. (10)

Como se puede apreciar, la incorporación de la extensión universitaria y de la difusión cultural entre las tareas de la universidad latinoamericana forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor. Los documentos del movimiento reformista, así como las opciones de sus teóricos, permiten notar el concepto que ellos tuvieron de este nuevo cometido universitario. En el *Manifiesto Liminar* del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el “alejamiento olímpico” de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su “inmovilidad senil”, por lo mismo que era “fiel reflejo de una sociedad decadente”. “Vincular la Universidad al Pueblo” fue así uno de los postulados de la Reforma que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. En este sentido, nuevamente Tünnermann Bernheim expresa que: “se pensaba que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no solo de familiarizarse con los problemas de este medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a este, en servicios, parte del beneficiario que significa permanecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad. De la firme convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él sus beneficios mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes y sus profesores, surgió toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas ‘Universidades Populares’ que se crearon, en el siglo XIX, en varios países europeos (Bélgica, Italia y Francia). En las Universidades Populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, confraternizaron estudiantes y obreros. De paso cabe señalar que Víctor Raúl Haya de la Torre reconocía que el APRA peruano surgió, precisamente, del contacto obrero–estudiantil que tuvo lugar en las ‘Universidades Populares González–Prada’, creadas por el reformismo peruano”. (11)

Del Mazo, uno de los ideólogos del movimiento reformista, sostiene que:

“el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la reforma, dio origen a una nueva función para la universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la universidad, representan para varios teóricos de la Universidad Latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo”. (1968:42)

Queda claro entonces que el movimiento reformista de 1918 impulsó un modelo de universidad totalmente diferente del existente por entonces en el país y sumamente novedoso a nivel mundial. Este modelo de universidad se caracterizó tanto por su definición respecto del concepto de la extensión asociada a la “función social de la universidad”, a la “proyección al pueblo de la cultura universitaria” y a la “atención a los problemas nacionales”, como por el resto de sus postulados que definían de manera integral a una universidad con autonomía (económica, administrativa, política y académica), gobernada democráticamente por su propia comunidad universitaria, con docencia libre, con ingreso irrestricto y asistencia social a los estudiantes, propiciando la creación de nuevas carreras y facultades e impulsando la unidad latinoamericana y a una formación cultural de los profesionales. En los tiempos actuales, la misión social de la universidad se resignifica a partir del valor del conocimiento y al entender a la propia educación como un derecho social y humano fundamental. En este sentido, 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 se transmite, circula, se crea o se apropia socialmente el conocimiento, estamos en presencia de las diferentes funciones sustantivas académicas de las instituciones universitarias. Por esta razón, la extensión universitaria adquiere una dimensión académica 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.

Desde este lugar, desde la educación y el conocimiento como acto democratizador para la transformación y desarrollo social,

se resignifica el propio concepto de misión y compromiso social y cultural de la universidad, donde la extensión adquiere un rol central en cada práctica transformadora.

### **Conceptualización y principales dimensiones de la extensión**

Resulta importante remarcar que desde el modelo reformista del '18 se considera a la extensión como una de las tres funciones sustantivas que, en conjunto con la docencia y la investigación, constituyen los pilares básicos en los que se asienta el modelo universitario vigente en la mayoría de los países latinoamericanos. Así, cuando nos referimos a la extensión universitaria estamos considerando la relación interactiva que la universidad plantea con su medio en las dimensiones sociales, culturales y productivas, a partir de la circulación del conocimiento y en la búsqueda de la democratización y apropiación social del mismo, tal como se ha expresado anteriormente.

La extensión universitaria ha sido motivo de profundos análisis y debates históricos, signados por marcadas diferencias de enfoques teóricos conceptuales, que le han otorgado a esta función sustantiva características polisémicas y multidimensionales. Sin lugar a dudas, estos diferentes enfoques tienen una directa relación con los diversos modelos, tradiciones o corrientes ideológicas que se han ido construyendo acerca de la universidad en sus diferentes momentos históricos. La “universidad elitista”, “profesionalista”, “napoleónica”, “reformista”, “universidad–empresa”, “popular”, “de los trabajadores”, “militante”, la “universidad para el desarrollo”, son solo algunos de los tantos rótulos que reflejan la existencia de distintas posiciones o tradiciones acerca de universidad.

Estos modelos o posicionamientos referidos a la universidad han dado lugar a varias tipologías de extensión universitaria y han marcado sus principales políticas y acciones. Pero, además,

“

De acuerdo con la manera en que se transmite, circula, se crea o se apropia socialmente el conocimiento, estamos en presencia de las diferentes funciones sustantivas académicas de las instituciones universitarias

la extensión universitaria ha estado en directa relación con el desarrollo académico, científico–tecnológico, histórico e institucional de cada universidad. Todo ello prefigura ciertas complejidades que envuelven a la extensión universitaria y la dificultad, muchas veces manifiesta, respecto de poder acordar definiciones, objetivos comunes y alcances en acciones y políticas. Esto ha estado presente en los muy diversos encuentros, jornadas, congresos, coloquios y simposios de alcance nacional, regional e internacional sobre extensión universitaria. Sin entrar a desarrollar, en el presente trabajo, los diferentes modelos de universidad, así como las diversas tipologías de extensión, se muestran a continuación las dimensiones más importantes<sup>1</sup> que se encuentran presentes en la extensión universitaria y que le confieren una singular riqueza conceptual y han permitido su revalorización y resignificación en las últimas décadas en las universidades latinoamericanas y caribeñas:

**Dimensión académico–institucional.** Refiere a la extensión como una función sustantiva, integrada a la docencia y la investigación, en tanto que concibe al conocimiento como el elemento esencial presente en cada una de dichas funciones. La extensión presenta un rol central en su relación con el conocimiento. Es función esencial de la extensión promover la democratización y apropiación social del conocimiento, generar procesos de diálogo entre saberes y conocimientos y propender a la generación de cambios y transformaciones en su medio social, productivo y cultural, atendiendo de manera especial a los sectores más vulnerables y vulnerados socialmente. En esta dimensión sustantiva, se plantea —cada vez con más fuerza en los últimos años— su institucionalización e incorporación curricular, su integración con la enseñanza e investigación, su jerarquización y reconocimiento académico, una asignación presupuestaria adecuada y el desarrollo de dispositivos de

1) Ver Menéndez (2011).



“

la extensión universitaria es poseedora de una dimensión pedagógica con capacidad de contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

monitoreo, autoevaluación y reflexión críticas de sus prácticas. En importante además definir claramente los alcances que se reconocen a la extensión en esta dimensión sustantiva. La extensión universitaria aborda las más diversas problemáticas sociales, culturales y productivas donde la universidad interviene. La extensión universitaria promueve, a través de sus prácticas y acciones, una mejor calidad de vida, mayor inclusión y cohesión social y un desarrollo humano y sustentable. Desde este lugar, se impulsa una universidad comprometida socialmente e involucrada con el Estado en sus diferentes jurisdicciones, en las políticas públicas, abordando y sumando esfuerzos a la solución de problemáticas o al tratamiento de temáticas sociales, culturales o productivas. Desde allí se mira críticamente a la sociedad y al Estado y simultáneamente se interpela a la propia institución universitaria y se reflexiona sobre sus prácticas e intervenciones.

**Dimensión comunicacional en términos dialógicos.** Esta dimensión confiere a la extensión su propia esencia. Decimos que todo proyecto o trabajo de extensión, toda práctica o acción de intervención social, se da en términos dialógicos, de interacción y construcción mutua, lo que es precisamente la antítesis de invasión, manipulación, imposición o dominación. Significa sumar esfuerzos en la reflexión crítica y en cuanto a considerar a cada persona como verdadero sujeto de transformación. En cada acción de extensión se pone en juego, en el medio social donde se desarrolla, los saberes y conocimientos de todos, se busca su problematización en su indiscutible relación con la realidad concreta en la cual dichos conocimientos o saberes circulan y/o

se generan y sobre la cual inciden, para comprenderla mejor, explicarla y transformarla, y promover la reflexión crítica a la acción. Esta asociación de la extensión, como acción de comunicación en términos dialógicos y construcción mutua, está dada en el sentido planteado por Freire (1971) en su mirada crítica sobre la educación y la comunicación y en los desarrollos realizados por Habermas (1981) en su teoría de la acción comunicativa. Al identificar a toda acción de extensión como una acción comunicativa en términos dialógicos entre los sujetos participantes se asume que el contenido del conocimiento “extendido” circula en un espacio común en el que se considera que cada uno es sujeto del conocimiento y no mero receptor del mismo.

Desde esta perspectiva, es preciso ver a los actores interactuar con la realidad, y es en esa relación dialéctica que concebiremos un proceso de constante transformación y construcción, donde la relación universidad–sociedad es promotora de acciones transformadoras.

Esta dimensión dialógica remite además al indispensable “encuentro” inter y transdisciplinario que implica generar espacios de diálogo y profundas integraciones disciplinares a la hora de abordar las muchas y complejas problemáticas sociales.

**Dimensión social en términos de transformación. La educación y el conocimiento para la transformación social (doble hermenéutica).** Esta dimensión reconoce a la extensión en su acción transformadora. Toda práctica auténtica de extensión implica la generación de transformaciones en el medio social y en todos sus participantes al abordar las complejidades del medio

social, cultural y productivo. Se encuentra íntimamente relacionada a la dimensión dialógica —expresada en el punto anterior— dado que todo proceso de transformación social requiere de la indispensable presencia de empatía, alteridad y entendimiento entre todos los participantes. Este necesario *entendimiento* entre los diferentes actores participantes nos introduce al concepto de doble hermenéutica y a los planteamientos realizados por Giddens (1984), así como al rol de la educación y del conocimiento científico en los procesos de transformación social.

En estos procesos de construcción social se pueden identificar diferentes ópticas desde las cuales son llevados a cabo. Uno de estos procesos se realiza desde los propios actores sociales involucrados, quienes —a través de acuerdos— interactúan y construyen sus propios objetivos; asimismo, se va trabajando sobre la percepción que ellos tienen de su situación actual, de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

Un segundo proceso responde a la construcción de una visión de los problemas desde el “mundo técnico”. Esta visión, de carácter más sistémico y disciplinar, reveladora de una lógica tanto cuantitativa como cualitativa, recorre el objeto de estudio e intervención a través de diversas miradas disciplinares, las cuales se integran y conforman una percepción técnica interdisciplinar que resulta complementaria de la construcción hecha por los actores sociales. Este doble proceso que se moviliza genera acciones que se retroalimentan mutuamente: validan la percepción social en algunos casos, reconocen dimensiones analíticas que emergen de la sociedad para ser indagadas desde lo técnico en otros, abren campos de dudas e incertidumbres que deben ser retomados para su análisis desde los sectores sociales involucrados, buscan causas explicativas (razones de fondo) de los problemas identificados por el grupo o la comunidad, señalan fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que no son percibidas o reconocidas por parte de la sociedad, las cuales pasan a ser consideradas y evaluadas por la misma.

Esta doble hermenéutica supera las limitaciones clásicas de otros enfoques:

- *El de una hermenéutica que solo se apoye en la visión desde el mundo técnico*

- por la incapacidad de formular los objetivos sociales que serán capaces de movilizar a los actores con los que se trabaja;

- porque implica desconocer que la decisión de un grupo, o de una comunidad de transformarse a sí misma le es inherente y por lo tanto solo puede ser asumida por el conjunto.

- *El de una hermenéutica que solo se apoye en la percepción social (desde los actores)*

- porque supone desconocer el valor del conocimiento técnico-científico;

- porque implica desconocer también que los problemas sociales

no solo están constituidos por aquellos factores que se hicieron explícitos, es decir desconocer lo latente, ignorar lo potencial; – porque es privar al proceso de construcción de consensos de las herramientas necesarias de validación, las cuales operan en muchos casos como factores catalizadores.

Este enfoque acerca de la comunicación entre actores y el diálogo entre los mismos, y entre los saberes y conocimientos científicos, nos interpela como universidad a realizar miradas críticas respecto de nuestras propias prácticas. En un trabajo o proyecto de extensión, o una investigación orientada o una práctica académica con sentido de intervención social: ¿con qué metodologías y enfoques de planificación trabajamos? ¿Lo llevamos adelante desde su formulación con los diferentes agentes involucrados? ¿Se buscan los suficientes consensos desde la identificación de los problemas a abordar hasta las acciones a realizar? ¿Nos involucramos en la realidad donde vamos a intervenir? ¿Se promueve una construcción interactiva y dialógica? ¿Qué lugar le damos al “otro” en nuestras prácticas? ¿Qué ponemos en juego en cada práctica? ¿Cómo nos atraviesan estas prácticas? Estos son algunos de los tantos interrogantes que deberíamos responder a la hora de emprender una acción de intervención social.

**Dimensión pedagógica.** Se reconoce, además, que la extensión universitaria es poseedora de una dimensión pedagógica con capacidad de contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta dimensión surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, planteado desde una perspectiva diferente de otros paradigmas pedagógicos. Es una invitación a pensar que el conocimiento será más significativo y profundo si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. Las ideas de John Dewey acerca de la importancia de la experiencia, su lugar y su sentido en las instancias de formación, se entrelazan con nuevas ideas en el campo de la educación que hablan de la importancia de los aprendizajes y actividades situadas; ambas intentan justificar esta propuesta. Para los teóricos de la actividad situada, el aprendizaje es el proceso mismo que se da en las relaciones que se tejen entre personas, actividades y situaciones como una sola entidad abarcadora. Actividad, aprendizaje y contexto, pensamiento, sentimiento y acción son dimensiones que se entrelazan en un todo unificado.

Así, entender la educación, conocer y aprender implica comprometerse en un mismo proceso cambiante, difícil e incierto, donde el conocimiento y el aprendizaje se constituyen en campos también complejos y problemáticos. El conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, e involucra a personas que se vinculan de manera múltiple y heterogénea. En el recorrido dado, en



cómo se aprende, es posible mostrar que se pueden crear nuevos conocimientos interviniendo en la práctica, en la actividad misma; de allí la necesidad de participar en escenarios sociales amplios. En este sentido, se demuestra que puede existir un potencial educativo muy grande al momento de intervenir desde la educación formal en prácticas sociales concretas, donde el conocimiento circula, se transforma, se crea y recrea.

Una propuesta de esta naturaleza recupera la importancia del intercambio social en la construcción de conocimientos. Desde la dimensión pedagógica, incorporar la extensión al currículo implica una innovación; por lo tanto, es posible que por momentos tenga que competir, reemplazar, modificar, o incluso integrar aquellas teorías ya formadas sobre las maneras de concebir la formación universitaria tanto para docentes como para estudiantes universitarios.

La búsqueda de estrategias didácticas posibilitadoras de la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes lleva a plantear como alternativa posible la enseñanza a partir de las prácticas sociales (asociadas a las prácticas de extensión), que se constituyen en prácticas académicas en las que “se aprende en situación”.

Creemos que es una razón de peso considerar a las prácticas de extensión como un valioso recurso pedagógico para promover una “actitud” crítica y comprometida en cuanto al rol que como profesional puede tener en la democratización del conocimiento y la generación de cambios sociales innovadores.

Esta orientación metodológica o modalidad educativa podría colaborar en el tratamiento crítico de aspectos que forman parte del “currículum oculto”, es decir, de las prácticas cotidianas que, sin ser explicitadas, existen y se concretan dentro o fuera del aula. Nos referimos a las experiencias antes descritas y que no son totalmente ajenas en el ámbito de la enseñanza universitaria: la transmisión del conocimiento como una “entidad” inalterable que produce, entre otras, una visión fragmentaria y acrítica sobre el mismo, ocultando aquella esencia de un “proceso” en el que el estudiante puede y debe jugar un rol importante en su construcción y reconstrucción.

Los estudiantes deben disponer de una gran variedad de oportunidades y materiales para promover el aprendizaje “profundo”, ofrecer suficiente evidencia en la que basar el conocimiento y, mediante la reconstrucción de las vivencias, reflexionar acerca de su propio desempeño.

El papel de la extensión no solo contribuirá a identificar problemas sobre los que se puedan intervenir, o bien promover estudios e investigaciones sobre los mismos, sino que puede contribuir a poner a prueba, a validar las soluciones —teóricas, técnicas— producidas.

El abordaje de los dilemas éticos vinculados a toda profesión puede ser estimulado a partir de la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas, ya que al verse en situaciones concretas cuentan con una oportunidad para conocer, asumir y reflexionar sobre las responsabilidades propias de la profesión.

Además, este es un espacio propicio para el desarrollo de actitudes y valores, para poner en práctica los conceptos de alteridad y empatía que motiven el compromiso con otros y la iniciativa, preparándose para adaptarse a los cambios y ser partícipes directos en tales cambios.

Se rescata, asimismo, el trabajo interdisciplinario que compromete no solo la cooperación entre las disciplinas presentes en la formación sino, esencialmente, la construcción colectiva y consensual del proyecto de formación, universidad–sociedad, lo que posibilita el aprendizaje desde y en múltiples direcciones.

En definitiva, la incorporación curricular de este tipo de prácticas de extensión, a las que denominamos Prácticas de Educación Experiencial<sup>2</sup> —siguiendo a David Kolb (1984)—, supone para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social y abordar problemas concretos, en tanto que la educación experiencial es

“una forma de aprendizaje a través de la experiencia en el que los estudiantes se involucran en actividades que atienden necesidades humanas y comunitarias, junto con oportunidades de aprendizaje estructuradas e intencionalmente diseñadas para promover el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. Reflexión y reciprocidad son conceptos claves de esta modalidad”. (Jacoby, 1996:5)

**Dimensión política.** Finalmente, se reconoce también en la extensión la existencia de una dimensión política que implica el involucramiento de la universidad con la sociedad y el Estado de los cuales aquella forma parte. No existe programa, proyecto o acción de extensión que no se realice en términos de intervención en espacios sociales. Desde este lugar, la universidad se relaciona con la “cosa pública”. Se expresa, actúa, reflexiona, construye con el “otro”, brinda sus conocimientos y también adquiere aprendizajes a partir de cada práctica que realiza.

Tal como se ha visto en el desarrollo de este trabajo, desde la extensión, toda intervención plantea una intención o interés de cambio o transformación en el medio social en el que se interactúa. Esta dimensión política de la extensión nos lleva a pensar el vínculo de la universidad con el Estado y la sociedad en términos de políticas públicas.<sup>3</sup> Uno de los temas centrales de la agenda de extensión, y con ella de la propia universidad, está vinculado a

2) Para ver el desarrollo de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Universidad Nacional del Litoral consultar: Menéndez y otros

(2013); Menéndez y Tarabella (2016); Boffelli y Sordo (2016) y Menéndez y otros (2017).

3) Ver Menéndez (2012).

las políticas públicas, espacios de intervención y de construcción colectiva en su desarrollo, calidad, alcance y ejecución. Esta aproximación a las políticas públicas tiene como punto de partida la definición del rol que las universidades adoptan en relación con el Estado en sus diferentes jurisdicciones y la sociedad de la cual forman parte.

Entendemos a las políticas públicas como las acciones que el Estado realiza en un contexto histórico en particular, y que sin duda remiten al modelo de acumulación vigente como también al desarrollo de las políticas a nivel global. Reflejan tanto los vínculos existentes entre los habitantes de un territorio y las autoridades del poder público como los mecanismos de distribución del poder. A su vez, constituyen espacios de interacción social, donde se definen intercambios entre sujetos que participan en un campo que, desde la óptica bourdesiana, está compuesto por relaciones históricas objetivas, entre posiciones que desnudan ciertas formas de poder o capital.

Desde este lugar, podemos afirmar que las universidades son parte de esas políticas públicas y, a la vez, son instituciones sociales y agentes de transformación. Al poseer un capital simbólico y cultural importante, la universidad obtiene legitimidad en aquellos espacios en donde el conocimiento se pone en juego. Al consagrarse particularmente el conocimiento científico como un vector de poder significativo para el mundo contemporáneo, las convierte en un espacio estratégico y en un interlocutor insoslayable a la hora de pensar en políticas de Estado.

A su vez, esta dimensión política de la extensión nos introduce al campo de la ética entendida como un conjunto de principios y valores que determinan la conducta del individuo como un ser social. La ética se constituye en un factor central en los modelos de sociedades y en la formación de diversas visiones en los ámbitos que la componen: político, económico, social y

“

Al poseer un capital simbólico y cultural importante, la universidad obtiene legitimidad en aquellos espacios en donde el conocimiento se pone en juego

cultural. En este sentido, las universidades públicas tienen un rol central a través de la educación y en la apropiación social de los conocimientos, en la reproducción social de principios y valores que sostienen y alimentan una concepción ética presente en la vida de las personas y en las instituciones.

#### **Entramado de categorías teóricas vinculadas a la extensión universitaria**

Al momento de definir las políticas de extensión y su relación con las políticas públicas, es indispensable identificar las principales categorías teóricas que deberían ser tenidas en cuenta para el diseño de dichas políticas institucionales.

En primer lugar, no podemos dejar de realizar una mirada reflexiva acerca de la educación. Tanto las conferencias mundiales y regionales de la educación superior como los diversos congresos y encuentros de educación han sido escenarios en los que han estado presentes diferentes enfoques y concepciones respecto de la educación y sus aportes al desarrollo de la sociedad y de las naciones. *No es lo mismo desarrollar políticas desde las universidades desde una visión sociocrítica, entendiendo a la educación como un derecho social y humano fundamental, que hacerlo considerando a la educación como un servicio que se rige por las leyes del mercado.* Las prácticas de extensión (programas, proyectos, acciones) cambiarán significativamente si entendemos a la educación como un derecho y un acto político de transformación o si entendemos a la educación como un servicio que se compra o se vende en un mercado.

Por otra parte, aparece la universidad como objeto de estudio, en el que la autonomía, pensamiento crítico, democracia, pertinencia y calidad se encuentran interactuando y retroalimentándose en una muy sensible y delicada tensión permanente. Aquí también,



© Laura Malachesky

una práctica de extensión será diferente si se lleva adelante desde un modelo de universidad donde se promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, donde se ponen en ejercicio permanente la construcción democrática y la ciudadanía, donde además se realiza en una búsqueda permanente de la calidad, que si esta práctica de extensión se realiza desde otro modelo o concepción de universidad.

Asimismo, conocimiento y poder son categorías teóricas que no podemos soslayar cuando se formulan propuestas institucionales que planteen la participación de la universidad en el medio social, cultural y productivo en el que intervendrá. A la hora de realizar una práctica de extensión es importante profundizar la mirada conceptual acerca del conocimiento y del poder, ya que no existe práctica de extensión en la que no se pongan en juego conocimientos adquiridos y/o desarrollados por la universidad; así también, en toda intervención en la que se constituye una práctica de extensión existe una intención de cambio o transformación social al abordar problemáticas culturales, sociales o productivas. Este proceso de transformación se realiza en un espacio microsocioal donde existe un permanente juego de poder entrelazado con intereses, sentimientos y anhelos de todos y cada uno de los participantes.

En este aspecto, se reconoce que el conocimiento es el “elemento” común, presente en cada una de las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación. Tal como se expresó anteriormente, es el conocimiento el que está presente en los

procesos de formación, es el conocimiento científico y también social el que se pone en juego en cada programa, proyecto o práctica de extensión, y es el nuevo conocimiento a ser generado el que se plantea desde las políticas científicas. Y es precisamente desde la relación del conocimiento y poder donde surgen preguntas tales como: ¿de qué manera se genera y circula el conocimiento? ¿Para qué y para quién es dicho conocimiento? ¿Se traduce en las políticas institucionales la efectiva democratización de los conocimientos? ¿Cuáles son los problemas centrales a abordar? ¿Qué intereses, conflictos y potencialidades se encuentran presentes? ¿Cómo se da la relación entre conocimiento y poder? ¿De qué manera se dan los procesos de transformaciones sociales? ¿Quiénes se constituyen en aliados en los procesos de intervención? Estos son algunos de los tantos interrogantes que aparecen cuando se formulan políticas de extensión y que deben ser tenidos en cuenta ya que las respuestas a los mismos determinan las direcciones que van a tener dichas políticas.

Por otra parte, cuando hablamos de extensión y su vínculo con las políticas públicas no podemos dejar de analizar de manera muy profunda la sociedad en la que vivimos, sus paradigmas y complejidades, ya que toda acción de extensión se vincula directamente con actores concretos, en territorios definidos, y aborda las más diversas problemáticas existentes. Por ese, *la sociedad, los espacios sociales y el territorio* se constituyen en categorías centrales que debemos tener en cuenta cuando se realiza una intervención desde un proyecto, programa o acción de extensión.



Cada acción de extensión tiende a realizar un aporte concreto al fortalecimiento de la democracia, la ciudadanía y las políticas públicas

Ya hemos visto, además, la relación existente entre comunicación, extensión y educación en términos dialógicos al momento de formular y llevar adelante una acción de extensión. No existe práctica de extensión en la que no se intervenga de manera interactiva y dialógica con el medio social con el que se relaciona. Aun más, el proyecto, programa o acción de extensión comienza a partir del vínculo que se establece en términos de diálogo y acuerdos. En este entramado de categorías teóricas, aparecen también los términos de alteridad y empatía a la hora de definir propuestas de extensión: ¿qué lugar tiene “el otro” en cada una de nuestras prácticas? ¿Cómo veo a ese “otro” y qué opinión percibo que tiene ese “otro” de mí? ¿Considero que su palabra es tan importante como la mía? En toda práctica de extensión, la empatía y la alteridad son elementos esenciales e imprescindibles que representan la capacidad de desarrollar vínculos con el “otro”, reconocer a ese “otro” tal cual es y poder crecer juntos en las diferencias. La visión acerca del desarrollo humano sustentable, en términos de inclusión y cohesión social, constituye una categoría teórica esencial que se transforma en el objetivo central hacia el cual van dirigidos los esfuerzos de la universidad a través de la extensión universitaria. Cada acción, trabajo o proyecto de extensión tiende a realizar un aporte concreto al fortalecimiento de la democracia, la ciudadanía y las políticas públicas, las que también se constituyen en categorías teóricas centrales al momento de formular y desarrollar políticas de extensión.

Entendiendo a la extensión en sus diferentes dimensiones y teniendo en cuenta las categorías teóricas antes presentadas, se identifica un conjunto de objetivos generales que da lugar a los programas y proyectos institucionales más importantes que han venido construyendo las universidades públicas latinoamericanas y caribeñas a partir de asumir plenamente su compromiso para con la sociedad a través de sus políticas institucionales.

#### **¿Cómo se proyecta la extensión universitaria para los próximos años?**

En estudios realizados sobre la extensión en las universidades latinoamericanas y caribeñas, se detecta un conjunto de objetivos en sus políticas institucionales e instrumentos de gestión que marcan una agenda. De ellos, se destacan los siguientes:

- Institucionalización y reconocimiento académico de la extensión.
- Integración de la extensión con la docencia y la investigación.
- Democratización del saber y del conocimiento.
- Búsqueda de la apropiación social del conocimiento y generación de nuevos conocimientos socialmente acordados.
- Formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente.
- Aportes hacia una sociedad más inclusiva, democrática, justa y solidaria.
- Compromiso para con las políticas públicas y en la construcción de un modelo de desarrollo humano sustentable.
- Profundización en su misión social y cultural.

A partir de lo expuesto hasta aquí respecto del significado de la misión social de la universidad reformista, de las dimensiones y categorías teóricas más importantes presentes en la extensión universitaria a ser tenidas en cuenta a la hora de realizar una práctica de extensión, y considerando los objetivos más importantes que las universidades de la región vienen planteando en sus políticas e instrumentos de gestión en materia de extensión, se presentan a continuación los aspectos más relevantes que podrán ser considerados en el estudio, monitoreo, gestión, formación e investigación de la extensión universitaria.

Estos aspectos se vienen incorporando en las políticas institucionales, en los planes de desarrollo institucional, en las normativas e incluso en los propios estatutos que las comunidades universitarias están consensuando en materia de extensión universitaria.

De manera enunciativa, estos son algunos de los ejes más importantes que forman parte de las políticas institucionales y de sus agendas de trabajo:

- Institucionalización y reconocimiento académico de la extensión.
- Integración de la extensión con la docencia y la investigación.
- Fortalecimiento institucional de los sistemas o programas institucionales de programas y proyectos de extensión.
- Acción territorial de la extensión, intervención en los espacios microsociales.
- Análisis y aportes a las políticas públicas.
- Internacionalización de la extensión.
- Formación y capacitación en extensión.
- Desarrollo institucional de la editorial.
- Programas culturales.
- Programas socioproductivos de apropiación social de los conocimientos y de innovación.
- Planeamiento y evaluación de la extensión.
- Programa de comunicación de la extensión en el campo de la “comunicación–educación–extensión”.
- Programa presupuestario y asignación de recursos.
- Sistema de gestión administrativa.
- Desarrollo de capacidades de gestión y equipos de trabajo.

### **Algunas reflexiones finales**

Es importante mencionar que la identificación de estos ejes prioritarios de trabajo ha permitido analizar de manera crítica el desarrollo de las políticas, instrumentos de gestión, acciones y resultados de la extensión en los últimos 15 años de gran parte de las universidades latinoamericanas y caribeñas. El reconocimiento de la riqueza conceptual de la extensión, su potencial rol de transformación social y su contribución al desarrollo institucional

ha hecho posible que la extensión universitaria hoy forme parte significativa de la vida académica de las universidades, integrada con la docencia y la investigación, participe en los planes de desarrollo institucional en diversas universidades de la región y en especial aquellas que se identifican con el modelo de universidad reformista. En este sentido, se destacan las propuestas que vienen llevando adelante las redes de extensión pertenecientes a los sistemas universitarios en varios países de Latinoamérica y el Caribe mediante la formulación de planes de desarrollo de la extensión, sobre la base de ejes prioritarios de trabajo como los que se mencionan en el capítulo anterior.

Estos planes cuentan con diferentes mecanismos e instrumentos de gestión, entre los que podemos mencionar: programas o sistemas integrados de programas y proyectos de extensión; programas de vinculación tecnológica, de desarrollo socioproductivo y de servicios, culturales, de formación en extensión universitaria, de incorporación curricular de la extensión, de investigación orientados a problemas sociales y productivos, de apropiación social de los conocimientos e innovación; observatorios universitarios y cátedras libres o abiertas; centros comunitarios; programas de voluntariado o compromiso social universitario; desarrollo de editoriales universitarias; políticas de internacionalización de la extensión, entre otros.

Desde esta visión y con el trabajo realizado, se resignifica el sentido de la pertinencia de la universidad, su función y compromiso social; se profundizan los objetivos planteados en el vínculo de la universidad con el Estado y la sociedad, en el que no solo se intenta contribuir al bienestar y a la calidad de vida de la población —en especial aquellos sectores en situación de vulnerabilidad social—, sino que además se plantea esta relación con base en una profunda necesidad académica que enriquece las líneas de investigación, las propuestas curriculares de grado y posgrado y la generación de nuevas líneas de extensión.

A partir del diseño y desarrollo de estas políticas institucionales y de las experiencias realizadas, las universidades de la región consideran cada vez más a la extensión como parte del proceso dinámico de la acción universitaria frente al conocimiento, en el cual se identifica a la sociedad y al Estado en sus diferentes jurisdicciones como fuente de saber y como interlocutores indispensables, que permiten interpelar el conocimiento científico y generar condiciones de diálogo con los saberes locales, de modo de lograr una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a las ciencias como a las comunidades. Fortalecer y profundizar las políticas y prácticas de extensión en las universidades en la dirección planteada en el presente trabajo implican el desarrollo integral de la propia institución universitaria, ya que resignifican el sentido de la misión social, interpelan a la

docencia a pensar en otras formas de enseñar y de aprender, e invitan a la investigación a imaginar nuevas formas de construcción de conocimientos y la apropiación social de los mismos. Pero, para ello, se requiere construir espacios colectivos para afrontar en conjunto estos nuevos desafíos.

A casi 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, sus principios fundamentales se mantienen con sorprendente vigencia en la búsqueda de una universidad democrática y democratizadora, con calidad y compromiso social, autónoma y con plena capacidad de desarrollar el pensamiento crítico. Esta universidad reformista hoy renueva su compromiso de pensarse a sí misma para afrontar los desafíos futuros en sociedades cada vez más complejas, desiguales e injustas. Y es aquí donde aparece como indispensable el rol de la extensión universitaria como función sustantiva, académica e institucional, con capacidad de interpelar e integrarse con la docencia y la investigación en la construcción

de una sociedad más inclusiva, con pleno ejercicio de los derechos humanos, de la democracia, del sentido ético de la política, de la ciudadanía, de la solidaridad y del bien común. De esta forma, decimos que el ideario de la universidad reformista que se proyecta al futuro tendrá la capacidad de afrontar los desafíos que los tiempos le demanden si logra desarrollar las capacidades y fortalezas académicas, políticas e institucionales para la construcción de un mundo mejor. Si así fuera, podríamos decir con plena seguridad que esta universidad reformista del siglo XXI estaría en condiciones de asumir este legado histórico para dar respuesta a las diversas y complejas demandas planteadas por el Estado y la sociedad de los cuales forma parte y cumplir con el profundo reclamo que nos transmitía el *Manifiesto Liminar* de 1918, cuando señalaba que “los dolores que nos quedan son las libertades que nos falta conquistar”.

## Referencias bibliográficas

- Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. *Revista +E versión digital*, (6), 16–23. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Del Mazo, G. (1968). *La Reforma Universitaria*. Tomos I, II, y III. Lima: Universidad de Lima.
- Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación?*
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. California: University of California Press.
- González, J. V. (1905). *La Universidad Nueva*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Jacoby, B. (1996). *Service–Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey–Bass.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 vols. Madrid: Taurus.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice–Hall.
- Menéndez, G. (2011). Desarrollo y conceptualización de la extensión: desafíos presentes y futuros. *Revista +E*, (1), 22–31. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2012). Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate. *Revista +E versión digital*, (22), 40–46. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2015). La Extensión Universitaria: Aportes para la construcción de la red de observatorios y cátedras abiertas y/o Libres. Ciudad de Puyo, Ecuador. Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU).
- Menéndez, G. y otros (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*, 1 y 2. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016). *El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral*. *Revista +E versión digital*, (6), 96–103. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Palacios Moroni, L. (2003). *La extensión universitaria*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tünnermann Bernheim, C. (2002). *El nuevo concepto de la Extensión Universitaria*. Cuaderno N° 5. Venezuela: Universidad de Carabobo.

# Reforma universitaria y extensión, marcas en el pensamiento universitario de José Luis Romero

**Eduardo A. Escudero**

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Universidad Nacional de Córdoba,

Argentina.

escuderoea@yahoo.com.ar

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /

Perspectivas

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/08/17

## Resumen

Esta intervención se funda en el rescate y la lectura de algunos ángulos relevantes del pensamiento universitario de José Luis Romero (1909–1977), historiador e intelectual argentino de notable protagonismo en la vida universitaria, fundamentalmente entre 1955 y 1965. En ese sentido, se consideran sus ideas acerca del reformismo en general y de la extensión universitaria en particular, se observan los aspectos de un pensamiento epocal, formalizado en un tiempo que claramente ya no es este, pero que, sin dudas, transmuta los distintos clisés y etapas de una tradición progresista y proyectiva en la cultura y la política argentina y latinoamericana. Para tal fin se acude a algunos pasajes fundamentales de textos claves en los que el historiador e intelectual argentino plasmó los nudos de su representación crítica acerca de la universidad argentina y latinoamericana.

## Palabras clave

- Reforma universitaria
- Extensión
- Pensamiento universitario
- José Luis Romero

## Resumo

Esta participação se baseia no resgate e leitura de alguns aspectos relevantes do pensamento universitário de José Luis Romero (1909–1977), historiador e intelectual argentino de notado protagonismo na vida universitária, principalmente entre 1955 e 1965. Nesse sentido, consideram-se suas ideias acerca do reformismo em geral, e da Extensão universitária em particular, observando os sentidos de um pensamento da época, formalizado em um tempo que, com certeza não é o atual, mas, sem dúvidas, transmuta os diferentes clichês e etapas de uma tradição progressista e projetista na cultura e política da Argentina e da América Latina. Para isto, vale-se de alguns trechos fundamentais de textos elementares onde o historiador e intelectual argentino desvelou os eixos de sua representação crítica acerca da universidade argentina e na América Latina.

## Palavras-chave

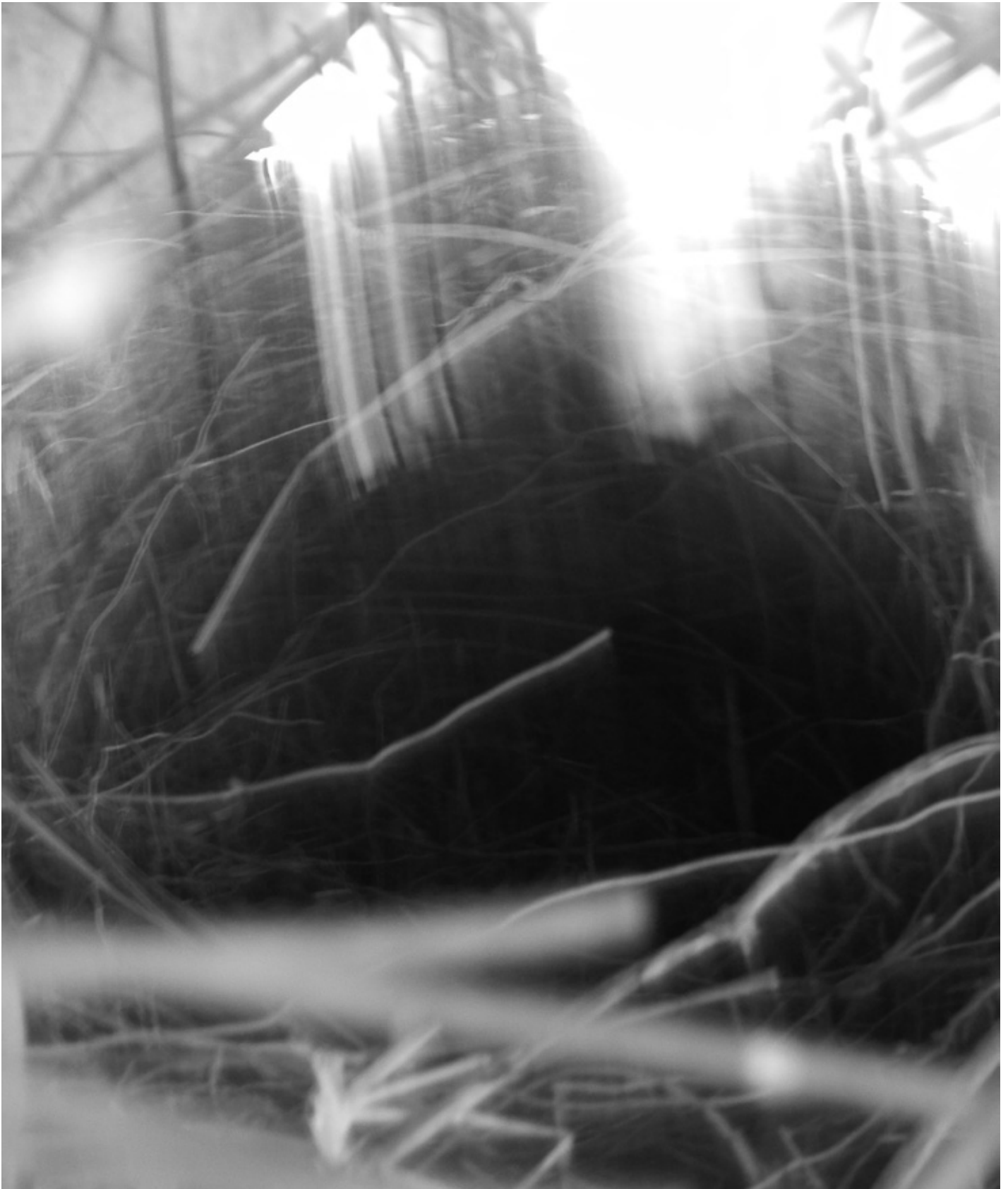
- Reforma Universitária
- Extensão
- Pensamento universitário
- José Luis Romero

---

## Para citación de este artículo

Escudero, E. A. (2017). Reforma universitaria y extensión, marcas en el pensamiento universitario de José Luis Romero. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 38-45. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.





© Cecilia Iucci



## Introducción

“Se consideró necesario salir al encuentro de los problemas nuevos, formularlos en términos precisos, afrontarlos decididamente y, abandonando prejuicios, convenciones e intereses creados, ofrecer soluciones que no rehuían parecer, en alguna medida, revolucionarias.”

José Luis Romero, 1978.

A lo largo del intenso siglo XX, la universidad como constructo histórico fue objeto de distintas discusiones y controvertidas enunciaciones. En efecto, en tanto caja de resonancia de los múltiples procesos sociales, ese espacio destinado a la consagración de saberes y a la edificación de nuevas matrices de conocimiento e interpretación del mundo involucró un dialéctico comportamiento entre temporalidades en conflicto: entre lo nuevo y lo viejo, entre lo transparente y lo opaco, entre la tradición y la modernidad, entre la democracia y la oligarquía. En esas relaciones binarias, ejemplos de una representación del mundo proclive a la Modernidad, la universidad a menudo se vio sospechada de clásica o transformadora, acusada a veces de responder a modelos excluyentes o de acercar nuevas propuestas de cambio histórico y animar la consecución de horizontes utópicos. En ese sentido, como es sabido, la aurora del siglo en Latinoamérica se vio interpelada por distintas experiencias de crítica cultural y ruptura política. La Reforma universitaria de 1918 en Córdoba fue, entre estas, una de las más potentes por su novedosa enunciación de los males que aquejaban no solo a la universidad y a los universitarios, sino también a las sociedades que los contienen, a la *vida histórica* que los subsume en *crisis* y, como correlato, a los valores que los alcanzan. No es aquí el lugar de avanzar sobre las complejas inteligencias y sensibilidades de coyuntura que nutrieron de manera cabal al experimento reformista de 1918, para ello existen, por fortuna, numerosos estudios que indagan acerca de las matrices filosóficas y políticas de un fenómeno, sin dudas, muy matizado (Portantiero, 1978; Halperin Donghi, 2005; Tünnermann Bernheim, 2008; Buchbinder, 2008; Finocchiaro, 2013). Sí, en cambio, es preciso considerar el modo en que las sucesivas capas de lecturas acerca de la Reforma, desde las contemporáneas hasta las del más cercano presente, sin dudas acusan la performatividad de una tradición (Hobsbawm y Ranger, 1983). En efecto, el reformismo<sup>1</sup> puede considerarse una tradición inventada que ha establecido o simbolizado,

hasta la actualidad, un dispositivo/discurso de cohesión social o pertenencia a una tendencia política, reproduciendo una creencia acerca de lo que positivamente se supone debe habitar y ser experimentado en la universidad. Así, lejos de ser una imagen inmóvil, la de la Reforma universitaria fue y es una dúctil representación que, en el espejo de la política, ha ofrecido, y aún lo hace, interesantes e interesadas apropiaciones.

En el transcurrir de la historia de la cultura, las ideas y la universidad argentina y latinoamericana, la figura de José Luis Romero (1909–1977) adquiere singulares dimensiones (Halperin Donghi, 1980 y Acha, 2005). Historiador peculiar, distante de las tradiciones liberales y nacionalistas que vertebraron el sentido común histórico del país desde principios del siglo XX y principal puntos de referencia para la renovación de la historiografía y demás ciencias sociales desde 1955, su intelectualidad pudo conmovir los cánones desde los que se imaginaban las instituciones y sus proyecciones. Entre estas, la universidad obtuvo, en el marco de sus múltiples y valiosas intervenciones intelectuales, un lugar destacado, en tanto el autor encarnó un tipo especial de perfil académico, aquel no subsumido totalmente en las artes de las humanidades, sino también decididamente presto a reflexionar sobre el mundo que transcurría y, en ese continuo cultural, al propio país en perspectiva cosmopolita. Este “argentino universal”, como alguna vez lo llamó el historiador Alberto Ciria (1934–2005), se desplazó sinuosamente desde los márgenes a la centralidad del campo historiográfico (Halperin Donghi, 1980) y de las recientemente renovadas ciencias sociales en la Argentina. Así, alcanzó el rango de historiador internacionalmente consagrado merced a sus aportes, fundamentalmente, sobre historia medieval y de las ciudades latinoamericanas, y tuvo una importante participación en la vida universitaria del país, especialmente en la controvertida etapa institucional y política abierta luego del golpe de Estado de 1955 (Buchbinder, 2005).

Aunque sin dudas signado por la dictadura y la proscripción y persecución del peronismo, el tiempo que viabilizaba la segunda mitad de la década del ‘50 y los años 60 lo encontrará primero como rector de la Universidad de Buenos Aires y, luego, en 1962, como decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Casa (Acha, 2005). En ese contexto fecundo, interpelado por los debates acerca del futuro mismo de la universidad, Romero fervorosamente buscó hacer efectivos los postulados y valores

1) A pesar de su luminosidad y de su inercia, incluso, internacional, la tradición reformista fue un proyecto truncado, dadas las específicas condiciones del proceso político y cultural argentino. Con todo, la Reforma reclamaba una universidad abierta al mundo, a Latinoamérica, pero no dejaba de

ser pensada en términos de espacio de virtud, de una aristocracia cultural que, en buena medida, encarnaba a la vanguardia del saber en senda liberal. Mencionamos sólo dos de los muy importantes puntos que caracterizan a la tradición reformista, puntos que creo habilitan la discusión hasta el presente.

Uno de ellos remite a la democratización efectiva en tanto apertura de la universidad a otros sectores sociales. Luego, el segundo, de carácter más filosófico, ideológico y epistémico, vinculado al tipo de saberes producidos, enseñados y comunicados en y desde las universidades públicas: a saber,

si se los concibe desde el liberalismo universalista de corte ilustrado o sí, en cambio, se los expone desde las matrices de la imaginación nacionalista, regional, erigidos en y desde las identificaciones y necesidades propias de nuestras sociedades periféricas, dependientes.

del reformismo y alcanzar un ideal universitario atento, según él mismo precisaba, al intenso proceso de crisis en la cultura. De matriz socialista, el progresismo del intelectual articulaba una viva preocupación por hacer de la universidad una experiencia eminentemente democrática, cerrada tal vez a la articulación política de sus actores y a la sensibilidad del saber abierto a la crítica social. Este horizonte, sin embargo, pronto no encontraría una solución posible cuándo, en la década de la contestación y de la radicalización política que sigue al golpe de Estado de 1966 y luego al Cordobazo, otros actores imaginaron una universidad más tajantemente disolvente de las estructuras del mundo capitalista desde la periferia.

Seguidamente, se considerarán algunas de las ideas de José Luis Romero acerca de la Reforma universitaria en general y de la extensión universitaria en particular. Se trata de algunos de los relieves de un pensamiento epocal, formalizado en un tiempo que claramente ya no es este pero que, sin dudas, transmuta los distintos clisés y etapas de una tradición progresista, proyectiva, aunque también condicionada por un determinado prisma en torno al pensamiento universitario. Para tal fin se recurre a algunos pasajes fundamentales de textos claves en los que el historiador e intelectual argentino plasmó los nudos de su representación crítica acerca de la universidad argentina y latinoamericana.

### **Los espejos de la Reforma universitaria en clave romeriana**

En un ensayo publicado póstumamente, José Luis Romero plasmó de modo más complejo y completo que en anteriores mediaciones su visión historiográfica de la Reforma universitaria de 1918. A su juicio, esta se había desencadenado como reacción contra “la inmovilidad y el anacronismo” de las universidades y había asumido como objetivo general su renovación y modernización. Sin embargo, él mismo advertía que las mencionadas renovación y modernización debían ir “más allá de sus simples contenidos pedagógicos”. Al respecto puntualizaba:

“La Reforma pretendió no solo que la universidad actualizara el contenido y los métodos de la enseñanza sino también que modificara constantemente su concepción del papel que debía desempeñar en la sociedad, teniendo en cuenta los cambios que en ésta se habían producido y las tendencias que en ella se manifestaban. (...) En todo caso, la idea de una universidad estática, concebida como una academia en la que el saber simplemente se conservaba y se transmitía, pareció inadecuada para la dramática época que siguió a la Primera Guerra Mundial: Se consideró necesario salir al encuentro de los problemas nuevos, formularlos en términos precisos, afrontarlos decididamente y, abandonando prejuicios, convenciones e intereses creados, ofrecer soluciones que no rehuían parecer, en alguna medida, revolucionarias”. (1978:185)

En esa escritura prima la precisión de un ideal reformista que proponía un determinado “dinamismo” a la universidad, una inestabilidad que, de acuerdo con lo asegurado por el historiador, se enfrentaba tanto contra los intereses de las clases dominantes como con el sistema institucional del que las universidades formaban parte. Esto, precisamente, posibilitaría, según Romero, comprender, por ejemplo, el énfasis puesto sobre la bandera de la autonomía universitaria.

Partiendo de esta representación, el historiador socialista, portador de un idealismo filosófico de corte progresista, hacia mediados del siglo XX hacía suya la imagen de la Reforma universitaria y la consideraba un jalón en la consecución de una auténtica democracia en la que “el pueblo” se compenetrara con el proyecto a punto de hacer de este un baluarte y resguardo cuasi moral. Así, aseveraba que había sido esa universidad posterior a la Reforma de 1918 la que en la historia argentina había actuado cumpliendo “con insobornable dignidad los mandatos de su fe democrática, en defensa de la conciencia republicana amenazada”. Claramente se refería al golpe de Estado de 1930 y al de 1943, episodio este último que abriría la puerta al peronismo, asemejado por Romero a un nacionalismo filofascista:

“Dos veces ha triunfado de las fuerzas oscuras que quisieron aniquilarla demoliendo sucesivamente su espíritu y su cuerpo. Triunfó una vez, cuando se lanzaron sobre ella los solapados enemigos de la libertad de pensamiento, pretendiendo restaurar en sus claustros la vigencia de una doctrina superada hace cinco siglos, mezclada, ciertamente, con las modernas y nefastas ideologías totalitarias”. (1945:368)

En su pensamiento universitario, Romero imaginaba a la universidad como un espacio virtuoso en el que un “espíritu republicano y democrático velaba vigilante” la vida pública del país, reaccionando contra todo intento “regresivo” al demostrar acabadamente su “su repudio a los que querían escolastizarla y nazificarla” (1945: 368). Por lo tanto, caracterizaba a la Reforma universitaria como un hecho a todas luces transformador, animado por un “clamor democrático”, “aspiración que galvanizó en compacta masa a todos sus miembros: rectores, profesores y estudiantes”. Seguidamente, expresaba que de esa universidad reformada solo se habían abierto los numerosos caminos de sus reivindicaciones. Por ello, es notable percibir el concepto, el perfil ideal de la universidad que Romero señalaba para el período posterior a 1955. Así, en coincidencia con otros actores universitarios del mismo contexto, pensaba que la principal tarea a afrontar y profundizar era la de sellar, para su perduración, el efectivo cumplimiento de los postulados reformistas. Y al asumir el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires en calidad de interventor nacional, señaló que la universidad no era “lugar apropiado para los ánimos indolentes ni para los espíritus superficiales” sino que, por el contrario:

“Conducida democráticamente y por el esfuerzo mancomunado de profesores, egresados y estudiantes, la universidad puede llegar a ser ese vigoroso centro de irradiación que siempre hemos anhelado, en el que se elabore la peculiaridad de nuestra cultura —sin triviales deformaciones nacionalistas— y en el que se preparen despaciosamente las soluciones que el país aguarda para sus problemas fundamentales”. (1955: 373)

En la cita que precede asoma enunciado en vínculo entre la universidad y el país, en la medida en que se espera que en esta se elaboren los medios necesarios para alcanzar mejoras colectivas. Romero confiaba en que el trabajo mancomunado y “austero” “por propia determinación y sin necesidad de coacciones externas” posibilitaría una solidaridad tal entre las distintas generaciones que habitaban la sociedad capaz de avanzar hacia el progreso. Asimismo, consideraba a las universidades como un “patrimonio común” (1956a:376), una institución que debía tornarse cada vez más renovada y socialmente eficaz, así indicaba:

“si uno de sus objetivos fundamentales debe ser alcanzar el más alto nivel científico, otro no menos importante debe ser dotarla de la sensibilidad suficiente como para que sirva al desarrollo social del país forrando minorías que no persigan privilegios y que estén animadas por la convicción de sus deberes frente a la sociedad”. (1956a: 376)

En 1956, momento crucial de una etapa autorrepresentada por sus principales protagonistas como una verdadera refundación de la cultura y la vida universitaria en la Argentina, Romero reelaboraba la memoria y la tradición política perfilada en torno a la Reforma universitaria desde 1918 en pos de la exhibición de una determinada imagen negativa de la experiencia inmediatamente anterior, aquella en la que el peronismo virtualmente había impregnado a la universidad de un cariz nacionalista, católico y abiertamente antirreformista. En ese sentido, el historiador, por entonces rector de la Universidad de Buenos Aires, afirmaba su punto de vista del antes y del después:

“La universidad nueva fue el objetivo final de la Reforma desencadenada por las juventudes de 1918, y sigue siendo el objetivo final de cuantos aman la libertad y la cultura, jóvenes todos ellos por la juventud del espíritu. Comenzó su camino la universidad nueva entre escollos y vendavales, y a poco de iniciado, lo envolvieron —tras la revolución oligárquica de 1930— las auras malélicas del fascismo que comenzaba a viciar la vida nacional. El camino quedó sumido en aquella niebla eneguedadora, y la meta comenzó a desdibujarse porque los viandantes que recorrían la ruta debieron detenerse a cada paso ante el obstáculo imprevisto. La universidad nueva se tornó una esperanza cada vez más lejana a medida que se apretaban las esposas en las muñecas y las mordazas en los labios. Y parecía razonable ilusión aspirar cada día tan solo a la universidad de

la víspera, mejor sin duda que la que se anunciaba para cada uno de los días que se sucedían en la precipitada pendiente que conducía desde la reacción oligárquica hacia el fascismo”. (1956b: 377)

Abiertamente, allí se representaba a la universidad peronista como “sombra de sí misma” y seguidamente se certificaba que el “espíritu reformista” había subsistido latente e insobornable en los muchos que habían alzado su voz, los muchos que habían elevado su brazo, y “muchos que levantaron finalmente el arma decisiva” para vencer al peronismo. Con todo, la justificación de la autodenominada “Revolución libertadora” se hacía efectiva al indicar:

“la universidad vibraba en sus juventudes incorruptibles, y resurgió encarnada en ellas tras las jornadas de septiembre, cuando asumieron la custodia de los hogares universitarios. Viva la encontramos cuando creíamos que estaba muerta, porque había vivido en la eterna juventud del espíritu. Y viva existe todavía, viva y anhelante de renovación, para retomar aquel camino en el que se detuviera a poco de comenzar su marcha, cohibida por el enrarecimiento de la atmósfera espiritual del país”. (1956b: 377)

#### **La extensión universitaria bajo el prisma de José Luis Romero**

Hacia 1958, José Luis Romero afirmaba que había llegado la hora de que la universidad trascendiera su tarea puramente académica, asumiendo de este modo una labor de alto tenor educativo y transformador: una *misión* que pareciera, según señalaba, haber sido trazada específicamente para aquella. Se trataba de la llamada “extensión universitaria”, una posibilidad de acción que hacía 40 o 50 años era, según el intelectual, insospechada; razón que demandaba su trascendencia más allá de los claustros y, asimismo, un contacto cercano con la sociedad (1958:393). De este modo, preocupado por una puesta a punto del quehacer universitario, Romero aportaba algunos conceptos sustantivos a su idea extensionista, reflexión que, como ya se puede percibir, no se avecinaba a las concepciones más evidentemente radicales que no tardarían de hacer su ingreso en el repertorio común del examen del problema universitario latinoamericano: piénsese en las proposiciones de, por ejemplo, los brasileños Paulo Freire (1921–1997) y Darcy Ribeiro (1922–1997).

En ese sentido, la extensión universitaria era propuesta por José Luis Romero como la acción, muchas veces desestimada, que conllevaría a un “nuevo estilo de vida” al interior de las casas de estudios superiores, un talante que tendría un sentido “más amplio y abierto que el tradicional”, asentado en la pauta de autoconciencia adquirida por parte de la universidad iberoamericana (1958:394). El intelectual y principalísimo actor universitario llegaba a formular a la extensión como una “modesta organización” que resultaba en experiencias a menudo

subvaloradas. En efecto, Romero buscaba dejar explicitado que debía plasmarse un convencimiento acerca del real valor que portaban e implicaban las actividades de extensión y los mayores réditos que estas podrían prodigar a una tarea política mayor que sería la de “integrar la comunidad nacional”. De este modo les hablaba a los extensionistas de finales de la década del ‘50:

“Querría que (...) quedara grabado en el espíritu de todos los que trabajan en esta actividad, el convencimiento de que no están haciendo nada superfluo y que están trabajando en una tarea más importante de lo que a primera vista parece. Acaso resida en ustedes la posibilidad más fértil de renovación de la universidad argentina”. (1958: 394)

Seguidamente aconsejaba:

“Guardémonos de desdeñar la actividad académica, pero no debemos creer tanto en ella como para suponer que debe privarnos de enfrentarnos con las formas inmediatas de la realidad. Son dos maneras de actuar de la universidad: una es tradicional y goza de respeto; la otra es muy joven y parece una aventura intrascendente o un pasatiempo secundario. Yo quiero contribuir a que cada uno de ustedes vuelva convencido de que trabaja en una actividad que merece el más alto respeto, que está movida por altísimos fines y que tiene en el desarrollo de la vida y de la cultura argentina un papel decisivo”. (1958: 394)

Las citas que anteceden son muy valiosas porque permiten leer, a casi 60 años de la enunciación de sus mensajes, al menos tres puntos de apoyo en la construcción de sus sentidos. Primero, José Luis Romero dejaba entrever la imagen ya soslayada que la extensión universitaria poseía en la representación de la mayoría los universitarios hacia 1958, es decir, la plenitud de una idea que aun en la actualidad se renueva y desliza el carácter de una menor jerarquía académica, a diferencia de la investigación y de la docencia. En efecto y como se lee, a Romero le interesaba o le parecía imprescindible subrayar el valor de la extensión cuando tal vez a menudo se la considerara en el cotidiano de la universidad como una actividad “menor”, “aventura intrascendente” o “pasatiempo secundario”. Segundo, el intelectual progresista

“

la extensión universitaria tendría un sentido “más amplio y abierto que el tradicional”, asentado en la pauta de autoconciencia adquirida por parte de la universidad iberoamericana

proponía a la extensión como una labor pivote para el arribo a la tan anhelada “renovación” de la universidad argentina: esto permite concretar una complejización a la tan resonada renovación de los ‘60. Claramente, Romero no solo impulsaba una actualización epistemológica de la universidad sino que punteaba un programa de transformaciones orientadas a intensificar el vínculo entre universidad y sociedad. Tercero, en la fuente se habla de la presencia de “dos maneras de actuar de la universidad”, una relativa a la matriz de corte “tradicional” y, la otra, de tradición “reformista”, modelos que habrían de resolverse, según creía Romero, en una reforma necesaria e incesante, habilitando la idea de que no bastaría solo con un episodio reformista sino que, al contrario, implicaría un desafío incesante.

En esa dirección, en el pensamiento universitario de José Luis Romero se comprendía la existencia de una dialéctica

“entre la estructura de la universidad y el impulso perpetuamente renovador del saber que se rehace en ella cada día, porque muere si no acierta a rehacerse, porque no vive sino en su propia y perpetua recreación” (1956b: 379).

Como se puede inferir, el idealismo romeriano suponía el progresismo universitario a partir de la resolución de las contradicciones entre el saber tradicional y un espíritu renovado, una permanente creación de la academia para saldar su propio devenir histórico. Allí, precisamente, y en esa encrucijada, era posible situar para Romero a la Reforma universitaria y a uno de sus postulados más revolucionarios aunque ciertamente postergados: la extensión. En ese sentido, el historiador hablaba de animar la puesta en marcha de una “reforma permanente”, un ciclo sin fin de intervenciones vivificadas por el insinuado ideal creativo:

“Yo os digo que no hay una Reforma, sino innumerables y sucesivas reformas; y estoy cierto que ha llegado el momento de una que sea sustancial y profunda. Pero fijémonos cómo hemos de hacerla, porque si ha de hacerse en virtud del espíritu, es imprescindible que sea del espíritu crítico y libre, y no del espíritu dogmático y fundado en el principio de autoridad. Si es este último el que predomina, es seguro que toda reforma será estéril y que finalmente la universidad dejará de serlo”. (1956b: 379)

“

Romero claramente consideraba a la extensión como un nuevo estilo de comportamiento universitario que, en tiempos de crisis, sirviera para “descubrir en cada una de las sociedades la existencia de problemas sociales”

Como consecuencia de la Reforma universitaria, Romero claramente consideraba a la extensión como la posibilidad de una nueva experiencia vital, un nuevo estilo de comportamiento universitario que, en tiempos de crisis, sirviera para “descubrir en cada una de las sociedades la existencia de problemas sociales”. Los claustros, que generalmente se hallaban incapacitados para “comunicarse con el mundo social” debían ahora e imperiosamente iniciar “un período de transformaciones que requerían que todos los sectores de la comunidad nacional entraran en estrecho contacto para comenzar un nuevo modo de vida” (1958:390). Por ello, la imagen de extensión que el historiador e intelectual argentino guiaba se alineaba sobre un anaquel sobre todo filosófico, ideal, más que práctico. En efecto, sobre todo la asociaba a la adopción de una “una nueva actitud universitaria”, reinención que aparecía sin más ligada a transformaciones societales globales, aunque sin ingresar al terreno concreto de las prácticas despejadas de la cotidianeidad universitaria en algún territorio y con actores sociopolíticos específicos. Así, José Luis Romero trazaba el puente entre universidad y sociedad mediante el nexo de lo que para él significaba la extensión:

“[una] preocupación por los problemas sociales, suscitada por circunstancias del momento nacional y circunstancias del momento mundial, desencadenadas por un estado de espíritu de la época, que cuajó en la vida universitaria argentina, como también en el ámbito extrauniversitario, por razones que además contribuían en forma vehemente a que no pudiera dejar de contemplarse la peculiaridad del ambiente social argentino. Esto indujo a muchos universitarios a considerar como una obligación de la universidad la de dirigirse hacia él”. (1958: 390)

#### **A modo de cierre**

Resulta un ejercicio interesante rastrear las huellas de las distintas capas de intervenciones intelectuales que, a su tiempo, se han dedicado a definir los horizontes ideales de la universidad argentina y latinoamericana. A lo largo de este trabajo se han expuesto e interpretado algunas de las ideas que un actor cultural argentino, en su debido contexto, formuló en torno a la Reforma universitaria y a la extensión. De este modo, al retomar la lectura de José Luis Romero sobre los mencionados tópicos, se observa que, en su condición de intelectual abiertamente comprometido con la tradición reformista, sumó aportes al imaginario moderno de una universidad dispuesta a ser un lugar de transformación social, según la sensibilidad progresista que habitaba su numen político y cultural. Estas vistas al pasado adquieren singular relevancia en el presente, cuando es preciso reflexionar acerca de los ángulos de sentido que atraviesan a la universidad pública: ese particular y conflictivo constructo político, concreción resultante del proceso de interacción sociohistórica que se erigió para legitimar y o deslegitimar saberes y órdenes sociales en el marco de la sociedad moderna. Desde esta perspectiva, lo público, como cosa “en común”, aparece señalado como dimensión ideal de la puesta en valor de los recortes de cultura, aquellos precisados para la construcción de lo colectivo, traspasando a su vez los límites de las identidades individuales para alcanzar una identificación mayor en torno al Estado. Por ello, la mirada historiográfica posibilita recuperar algunas imágenes relevantes de la universidad en una perspectiva temporal, observando a la crisis universitaria como verdadera caja de resonancia, capaz de evidenciar y experimentar, o tal vez primero experimentar y luego denotar, las fricciones por distintos valores y sentidos en oposición, marcos que remiten a la diversidad de ideas que bulleron en distintas coyunturas. La universidad pública se constituye, de este modo, en uno de los espacios privilegiados en los que se entretajan los hilos de la cultura hegemónica y también las ideas alternativas, así como los dilemas que hacen a la propia constitución social y la misma estructuración de poderes en pugna.

Así, a lo largo de las distintas situacionalidades, con frecuencia es posible advertir las marcas de algunos momentos fuertes que han dejado impresiones sustantivas para el futuro que las relee, ejemplo claro es la Reforma universitaria de 1918, leída fragmentariamente en este trabajo a través de sus marcas en el pensamiento de José Luis Romero. La representación de la Reforma, ese poderoso, atractivo y trunco proyecto originalmente destinado a quebrar la universidad de modelo colonial/excluyente y a abrir el espacio para una modernización consecuente y atenta a la democratización política accesible en la Argentina desde 1916, era resuelto por Romero como una reacción contra la inmovilidad y el anacronismo y como proceso imprescindible de renovación y modernización. La visión romeriana de la Reforma universitaria señalaba y saludaba el enfrentamiento de los claustros en contra los intereses



de las clases dominantes y en contra del sistema institucional establecido. Como ya se expresó, hacia mediados del siglo XX, fundamentalmente en el momento en que luego del golpe de Estado de 1955 se abriera, paradójicamente, el juego democrático al interior de las universidades nacionales, el historiador socialista consideraba a la tradición reformista un necesario mojón en pos del triunfo de una auténtica democracia. Del mismo modo, nutría una imagen de la universidad, una determinada ponderación histórica de esta como resguardo moral de la democracia frente a los distintos momentos de peligro, de extravío o amenaza de la conciencia republicana.

De esta manera, hacia 1958 José Luis Romero consideró había llegado la hora de que la universidad asumiera una misión transformadora, la “extensión universitaria”, que se orientaba a un contacto mayor y cercano con la sociedad. Esa fue concebida como la acción, muchas veces desestimada, no valorada cabalmente, que conllevaría a un nuevo estilo de vida comunitario al interior de las universidades, asentado en la pauta de una autoconciencia adquirida a partir de un espíritu creativo que vencía dialécticamente su oposición a las estructuras. Es notable la forma en que Romero buscó dejar explicitado que debía reivindicarse el real precio que portaban e implicaban las actividades de extensión dado que, a partir de ellas y según pretendía, sería factible integrar la comunidad nacional.

En algunos de los textos escogidos para este trabajo se entrevé cómo a Romero le interesó o le pareció imprescindible subrayar el valor de la extensión, cuestión que permite comprender cómo claramente no solo impulsaba una actualización epistemológica de la universidad sino que, a su vez, pulsaba un programa de transformaciones orientadas a intensificar el vínculo entre esta y la sociedad. También, a distancia o a contramano de las perspectivas más actuales y críticas sobre el extensionismo universitario, aquellos enfoques multidimensionales que discuten acerca de la centralidad de la universidad en vínculos con los otros con los que busca/debe dialogar, comunicar o trabajar mancomunadamente, incluso resolviendo actividades específicas que borren las fronteras entre saber ilustrado y a saber comunitario, bajo el prisma romeriano la extensión aparecía con otras tonalidades. El intelectual e historiador argentino la consideraba como la posibilidad de una nueva experiencia vital, un nuevo estilo de comportamiento universitario que, en tiempos de crisis, valiera para descubrir en cada una de las sociedades la existencia de problemas sociales. Por esto mismo, como ya se dijo en este trabajo, la imagen de extensión de Romero se alineaba sobre un cuadro de base abstracta más que práctica, asociada a la adopción de lo que él llamaba “una nueva actitud universitaria”, ligada a transformaciones societales globales, aunque sin ingresar al concreto de las experiencias sociopolíticas en el territorio y con actores sociales precisos.

## Referencias bibliográficas

- Acha, O. (2005). *La trama profunda. Historia y vida en José Luis Romero*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2008). *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Finocchiaro, A. (2013). *El mito reformista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Halperin Donghi, T. (1980). José Luis Romero y su lugar en la historiografía argentina. En Halperin Donghi, T. (1996). *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- (2005 [2000]). *Vida y muerte de la República verdadera (1910–1930)*. Buenos Aires: Ariel.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002 [1983]). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918–1938)*. México: Siglo XXI Editores.
- Romero, J. L. (1978). En ensayo reformista. En: J. L. Romero (1986), *Situaciones e ideologías en América Latina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1945). Universidad y democracia. En: J. L. Romero (2004), *La experiencia argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Taurus.
- (1955). Asunción del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. En: J. L. Romero (2004), *La experiencia argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Taurus.
- (1956a). Defensa de la Universidad. En: J. L. Romero (2004), *La experiencia argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Taurus.
- (1956b). La Reforma Universitaria y el futuro de la universidad argentina. En: J. L. Romero (2004), *La experiencia argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Taurus.
- (1958). La Extensión universitaria. En: J. L. Romero (2004), *La experiencia argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Taurus.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918–2008)*. Buenos Aires: Clacso.



# La extensión universitaria argentina desde la promoción y evaluación estatal

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Perspectivas

## Mariano Damián Negro

Universidad Nacional de Entre Ríos y  
Universidad Autónoma de Entre Ríos,  
Argentina.  
marianodnegro@gmail.com

## Julieta Clara Gómez

Instituto Universitario CEMIC (Centro  
de Educación Médica e Investigaciones  
Científicas) y Universidad de Buenos  
Aires, Argentina.  
julietaclarago@gmail.com

## Resumen

Si bien desde la Reforma Universitaria (1918) se considera a la extensión universitaria como una función central de la universidad junto a la docencia y la investigación, en la práctica se la desarrolló en menor medida. Con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el sistema universitario argentino experimentó un cambio en materia de evaluación estatal. Desde su creación, la Comisión realizó más de 120 evaluaciones externas con recomendaciones de mejora sobre las distintas funciones. Nos propusimos identificar el lugar que ocupa la extensión analizando 29 de ellas. Se encontró que las recomendaciones referidas a la extensión son menores que las efectuadas a otras funciones universitarias y que ocupan un lugar relegado dentro de la jerarquía universitaria. Esta situación se acentúa en las instituciones privadas, mientras que las universidades públicas han impulsado la extensión gracias a partidas presupuestarias específicas promovidas en la última década. Es decir que, en lo que refiere a la formulación de políticas públicas para el fomento de la extensión universitaria en nuestro país, en la última década se observó un importante crecimiento en lo que respecta al financiamiento de proyectos y programas que la promuevan.

## Palabras clave

- Extensión universitaria
- Evaluación institucional
- Promoción de la extensión
- CONEAU
- Recomendaciones

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

## Resumo

Embora seja considerada a função de extensão universitária central da universidade com o ensino e pesquisa na prática da Reforma Universitária (1918) de extensão desenvolvido em menor grau. Com a promulgação da Lei do Ensino Superior e da criação de CONEAU (avaliação e agência de acreditação), o sistema universitário argentino sofreu uma mudança na avaliação do estado. Desde a sua criação, a CONEAU fez mais de 120 avaliações externas com recomendações para a melhoria nas diferentes funções. Propusemo-nos a identificar o local da extensão analisando 29 deles. Verificou-se que as recomendações relacionadas com a extensão são mais baixas do que aqueles feitos para outras funções universitárias e ocupando um lugar relegado dentro da hierarquia universitária; Isto é acentuado em instituições privadas, enquanto as universidades públicas têm desenvolvido de extensão, graças a rubricas orçamentais específicas promovidas na última década. Ou seja, quando se trata da formulação de políticas públicas para a promoção da extensão universitária em nosso país na última década um crescimento significativo em relação ao financiamento de projectos e programas que promovam foi observada.

## Palavras-chave

- Extensão universitária
- Avaliação institucional
- Promover a extensão
- CONEAU
- Recomendações

## Para citación de este artículo

Negro, M. D. y Gómez, J. C. (2017). La extensión universitaria argentina desde la promoción y evaluación estatal. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 46-59. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

Si bien la Reforma Universitaria de 1918 marcó un punto de inflexión en lo que refiere al propósito y la función de la extensión universitaria al considerarla función central de la universidad junto a la docencia y la investigación, en la práctica la extensión se desarrolló en menor medida: en el caso de las universidades privadas, la extensión resulta incipiente cuando no inexistente, y en el caso de las universidades públicas, la función ha tomado mayor impulso a través de partidas presupuestarias específicas. Con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) de 1995, el sistema universitario argentino experimentó un cambio con relación a la evaluación por parte del Estado sobre el cumplimiento de las funciones sustantivas.

A lo largo de 20 años, la CONEAU realizó 120 informes de evaluación institucional en los que estableció recomendaciones de mejora en cuanto a las distintas funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

Asimismo, en lo que refiere a la formulación de políticas públicas para el fomento de la extensión universitaria en nuestro país, en la última década se observó un importante crecimiento respecto de la financiación de proyectos y programas que la promuevan. Este trabajo, que se enmarca en una investigación más amplia,<sup>1</sup> tiene por objeto comprender la situación actual de la extensión universitaria en cuanto a identificar el lugar que ocupa la extensión en las evaluaciones externas de CONEAU a partir del análisis de 29 informes de evaluación externa. A la vez, pretende identificar y describir las distintas políticas estatales que se suscitaron en el período 2005–2015 con la intención de promover la extensión en las instituciones de educación superior.

El artículo abordará, en primer lugar, un recorrido histórico sobre la extensión universitaria argentina; en segundo lugar, las múltiples definiciones que han dado las instituciones universitarias a la extensión; en tercer lugar, se describirá la política estatal de promoción de la extensión en las universidades públicas en el período 2005–2015; en cuarto lugar, se detallarán los aspectos metodológicos de la investigación; y en quinto lugar, se desarrollará el análisis que surge de la sistematización de las recomendaciones de los informes de evaluación externa estudiados. Para finalizar, se presentará un apartado con las conclusiones.

1) La investigación se focaliza sobre el proceso de evaluación institucional y su impacto en la calidad educativa, que se lleva a cabo a través de la acti-

vidad de académica y de investigación desarrollada por los autores en la Universidad Nacional de Entre Ríos y en el Instituto Universitario CEMIC.

## La extensión universitaria y su desarrollo en Argentina

El fenómeno de la extensión universitaria es mundial. Sus primeros antecedentes se encuentran en Europa y en Estados Unidos. Aproximadamente en el año 1870 surgió la extensión universitaria en Inglaterra con el objetivo de extender el saber que se generaba en la universidad al pueblo trabajador. Fueron los mismos trabajadores los que demandaron a la universidad otro tipo de conocimientos más acordes con las capacidades y habilidades que requería el avance industrial a través de la Cámara de los Lores. La respuesta no tardó en llegar: el profesor James Stuart, de la Universidad de Cambridge, preparó los primeros cursos para cumplir con este requerimiento y dio lugar a lo que luego pasó a denominarse *university extention*. Estos cursos tuvieron mucho éxito y se multiplicaron inmediatamente. Así, le siguieron la Universidad de Oxford (1878) con las lecturas de extensión del reverendo Arthur Johnson, al igual que otras instituciones inglesas. Esta forma de transmisión de conocimientos se propagó rápidamente por todo el continente europeo. La adoptaron varias universidades e instituciones con algunos matices que obedecían a sus realidades, como sucedió en Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Hungría, Italia (Turín), Rusia y, posteriormente, España. Un caso especial fue Francia ya que en ella nacieron las universidades populares, por lo cual la extensión se circunscribió a las grandes conferencias y a las actividades culturales (Herrera Albrieu, 2012). En 1862, en Estados Unidos, a partir del Acta de Morrill se promovieron acciones de formación y actividades con las comunidades rurales.

“Luego la Hatch Act de 1887, concedió los recursos necesarios para las investigaciones aplicadas y las acciones experimentales. Es decir que la iniciativa para que las instituciones de educación superior se relacionen con su comunidad, proviene desde 1862, lo cual constituye un antecedente de la extensión universitaria en Inglaterra”. (Herrera Albrieu, 2012:2)

En América Latina, el primer antecedente se produjo en Argentina, particularmente en la Universidad Nacional de La Plata en el año 1905, al incorporar a la extensión en el estatuto de la Universidad. Sin embargo, como se señaló, la Reforma Universitaria de 1918 marcó un momento bisagra en el sistema universitario argentino al considerar a la extensión como una función central en el

quehacer de las universidades. Desde entonces, se consideró a la extensión como una función social inherente e inseparable de la universidad que se reflejaba en los postulados reformistas como la necesidad de abrir la universidad al pueblo en tanto deber social. Esto significó poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer de sus problemas un aspecto importante de su ocupación. De esta manera, se introdujo en nuestro país la idea de que las universidades son instituciones en las cuales se preserva, se crea y se promueve la cultura (Isa, 2012).

En 1920, el Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires inauguró sus "Cursos de extensión universitaria" con esta indicación:

"Juzgamos, por lo tanto, perentoria la conveniencia de devolver a la colectividad siquiera alguna parte de los beneficios que una situación de fortuna nos permite extraer del patrimonio espiritual de la especie, reclamando al propio tiempo, la igualación de las oportunidades, para que cada individuo pueda adquirir toda la porción proporcionada a sus aptitudes intelectuales. No le basta, sin embargo, a la generación de la paz, criticar defectos del pasado. Quiere practicar el descontento activo. Quiere ser una energía creadora. Quiere construir. Ya que el pueblo no va hacia la universidad, ésta, representada por sus órganos positivos, irá hacia el pueblo, procurando llenar su verdadera misión de docencia social". (Cúneo, 2010:25)

Para ese entonces, ya existían experiencias extensionistas en varias universidades latinoamericanas y la extensión se consolidaba como uno de los elementos centrales del ideario y el programa del movimiento de la Reforma (Carlevaro, 1986).

Hacia mediados del siglo pasado esta función experimentó un cambio ya que la extensión en Argentina desarrolló "una tendencia recurrente a asumir actividades de educación popular de adultos, desarrollada por jóvenes intelectuales, militantes políticos, sociales o religiosos" (Argumedo, 2002:15).

Luego de la década de los '70, el modelo extensionista de la universidad argentina tomó un tinte orientado hacia la satisfacción de la demanda del mercado. Este corrimiento significó

"desatender la originaria relación universidad-sociedad para enfocar en otra expresada en la ecuación universidad-mercado mediada por las condiciones propuestas por el paradigma de la eficiencia y la eficacia" (Pozo, 2012:2).

Ya en los años 90 se apuntó a reducir la práctica de la extensión en Argentina a un

"conjunto de actividades conducentes a organizar los recursos disponibles, identificar los problemas y demandas del medio, coordinar las correspondientes acciones de transferencia, reorientar y recrear las actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con el medio". (Argumedo *et al.*, 2002:17)

En este contexto también se dio una notable expansión del sistema universitario que potenció no solo la diversidad de acciones sino también las denominaciones de "extensión". Varias universidades optaron por otras denominaciones debido a la supuesta carga "transferencista" que contenía el nombre. Superado el modelo extensionista enmarcado en el neoliberalismo argentino, se produjo un nuevo viraje. En la última década se entiende que las políticas de extensión asumen la construcción de espacios destinados a generar interacciones entre la universidad y los variados actores sociales: se considera imprescindible que la universidad asuma su compromiso real con la comunidad, que atienda demandas y trabaje con asociaciones intermedias, sectores de la producción, instituciones públicas y privadas y población en general. Se considera que la práctica de la extensión universitaria, además, contribuirá para formar profesionales con la mayor conciencia social, comprometidos en la solución de los problemas (Isa, 2012). A su vez, surge con más fuerza en este contexto la perspectiva antropológica que advierte que estas propuestas solo serán posibles en la medida en que se reconozca "que no se trataría de compartir una cultura única y excelsa, sino de establecer un vínculo intercultural comunicativo de un mayor valor fecundante, en pos de luchar por condiciones de mayor justicia" (4).

En síntesis, y siguiendo a Menoni (2014), la extensión (polisémica y heterogénea) es una función característica de las universidades latinoamericanas heredadas del movimiento reformista de comienzos del siglo XX. Ni en la universidad colonial, ni en su heredera republicana inmediata (que adoptó el modelo "napoleónico" fuertemente profesionalista), ni en las formaciones universitarias de otras regiones, la extensión ha tenido un arraigo y un desarrollo tal como el que presenta en América Latina (Tünnermann, 2000). No obstante, en comparación con el despliegue de las funciones de docencia y de investigación, su desarrollo ha sido menor.

#### **La extensión universitaria objeto de múltiples definiciones**

Como se ha señalado, desde su origen la extensión ha ocupado diferentes lugares en las universidades y es formulada y ensayada desde diversas perspectivas en relación con diferentes motivaciones. En términos generales, se indica que la extensión universitaria representa el vínculo existente entre universidad-sociedad a través de sus diferentes formas de manifestación, facilitando además la prestación de servicios a la comunidad universitaria y a la población en general, para dar respuesta a las necesidades de superación y capacitación y contribuyendo al desarrollo cultural integral.

En el sistema universitario argentino existen diferentes nominaciones para las secretarías que cumplen la función bajo análisis. Si bien la mayoría lleva el nombre de extensión universitaria, existen instituciones que utilizan otras denominaciones: "Secretaría

de Cooperación y Servicio Público”, “Dirección de extensión y seguimiento de graduados”, “Centro de Servicios y Centro Cultural”, “Secretaría de Gestión Comunitaria”. Ello no solo es una característica de las instituciones universitarias argentinas sino también de las latinoamericanas. Tal como lo expresa Gómez de Mantilla (2011), no hay univocidad con relación a la manera de denominar la función. Algunos la llaman simplemente extensión, proyección social e, incluso, proyección universitaria. Otros han privilegiado el concepto y la práctica de la divulgación cultural y algunas denominaciones hacen referencia a lo que se conoce como vinculación o la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) respecto de diferentes sectores de la sociedad; y más recientemente en algunas universidades se la ha bautizado como “integración universitaria” (Herrera Albrieu, 2012).

Del análisis de los informes de evaluación externa elaborados por CONEAU surge que, en función de la heterogeneidad de las actividades realizadas y de las instituciones universitarias que integran el sistema universitario argentino, sumada a la ausencia de una definición consensuada a nivel nacional, en la actualidad la extensión universitaria continúe siendo conceptualizada de diferentes modos que podrían ser agrupados en categorías para facilitar su comprensión. Es de destacar que en la práctica estas categorías aparecen combinadas:

- Extensión entendida como actividad de extensión curricular: son aquellas actividades de extensión integradas a las curriculares de las carreras. Estas actividades formativas, a cargo de los docentes designados responsables de las asignaturas correspondientes mediante la capacitación, prevención, orientación, información o asesoramiento a la comunidad, permiten complementar la formación teórico-curricular de los estudiantes.
- Extensión entendida como actividades de extensión extracurricular: son aquellas actividades de extensión que se desarrollan fuera del horario curricular, con carácter optativo para alumnos, docentes e investigadores. Son promovidas por la institución y están orientadas a la comunidad universitaria en general, a la ciudadanía y a los distintos actores sociales. Habitualmente estas actividades generan espacios propicios para el desarrollo de la cultura y el deporte.
- Extensión entendida como actividades de transferencia: son aquellas actividades sistemáticas que transfieren a la sociedad los conocimientos y las experiencias producidas por la investigación. De esta manera, las acciones de extensión adquieren el carácter de transferencia de conocimientos disponibles y utilizables, en función de las demandas y requerimientos de los diversos actores sociales y económicos y permiten la formación permanente de la comunidad académica (docentes, investigadores, egresados) y de la comunidad científica en general.
- Extensión entendida como vinculación tecnológica: son aquellas acciones de transferencia tecnológica llevadas a cabo por unidades

dependientes de las universidades que permiten acceder a diversas fuentes de financiamiento, tanto públicas como privadas, y que se desarrollan con el objeto de vincular principalmente a los sectores productivos de la región con las áreas científicas y tecnológicas universitarias.

- Extensión entendida como bienestar estudiantil: son aquellas actividades destinadas a alumnos y/o graduados de la universidad. Se refiere, por ejemplo, a aquellos programas de becas de estudio para los estudiantes que tienen como objetivo sostener su ingreso a la universidad, permanencia y egreso. Por lo general están orientadas a alumnos de bajos recursos que tienen dificultades económicas para ingresar y permanecer en la universidad o bien que, por razones específicas vinculadas a la disciplina y al mercado de trabajo, abandonan los estudios una vez alcanzadas ciertas competencias que les permiten insertarse laboralmente.

De los informes analizados surge también que las universidades argentinas han otorgado a la extensión diferentes funciones y actividades dentro de su estructura institucional. En algunos casos se incluye el bienestar universitario y el seguimiento de graduados; en un número menor se incorpora a la vinculación tecnológica; otras desarrollan la política comunicacional y se ocupan, a su vez, de la política editorial cuando la hubiera. La capacitación es el común denominador de todas las actividades y también de una manera generalizada lo son las actividades culturales.

### **La promoción de la extensión desde el Estado**

En distintos trabajos (Espinoza e Isa, 2012; Pozo, 2012; Chiroleau, 2006; Herrera Albrieu, 2012) se indica que en los últimos diez años (2005–2015) el desarrollo de las actividades de extensión universitaria ha cobrado un fuerte impulso en la mayoría de las universidades nacionales. En lo que respecta a las políticas de extensión universitaria, estos cambios estuvieron asociados a un marcado incentivo de la actividad a partir del incremento de los fondos presupuestarios específicos, históricamente deficitarios con relación a las partidas presupuestarias asignadas a la investigación y la docencia (funciones centrales de las universidades de gestión pública).

Se mencionan a continuación algunos ejemplos de los programas estatales impulsados en la última década que permiten comprender concretamente por qué las universidades públicas han desarrollado la extensión en mayor magnitud en los últimos años; esto es, debido a la asignación de partidas presupuestarias específicas otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación y otros organismos nacionales.

La Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación de la Nación comenzó a implementar, en el año 2006, el Programa de Voluntariado Universitario (PVU)

**Tabla 1: Programa de Voluntariado Universitario. Cantidad de proyectos y tipo de participación. 2009–2013**

Proyectos de Voluntariados aprobados	Universidades participantes	Cantidad de proyectos	Organizaciones civiles participantes	Participación docente e investigadores	Participación estudiantil	Financiamiento
Primera convocatoria 2009	40	424	1200	2200	10.800	\$8.810.052
Segunda convocatoria 2009	42	240	584	975	3657	\$4.399.994
Convocatoria 2010 del Bicentenario	40	510	1050	2000	8781	\$9.971.916
Convocatoria específica "La Universidad se conecta con la igualdad" 2011	33	139	436	139	2487	\$2.986.762
Convocatoria anual 2011	47	588	1243	2585	10.637	\$12.488.479
Convocatoria anual 2012	47	646	3176	2779	28.192	\$13.999.954
Convocatoria específica "La Universidad se conecta con la igualdad" 2012	40	180	385	673	2369	\$3.992.242
Convocatoria anual 2013	47	684	1711	2439	9744	\$15.668.386
Convocatoria Específica "La Patria es el Otro" 2013	4	61	137	673	2369	\$1.474.125
<b>TOTAL</b>	-	3472	-	-	-	\$73.791.910

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información publicada por el Ministerio de Educación de la Nación, 2016.

**Tabla 2: Programa Nacional de Becas. Presupuesto y cantidad de becas por tipo de Programa. Año 2013**

Programa	Cantidad de becas	Presupuesto
PNBU	16.669	\$60.008.400
PNBB	28.644	\$213.816.900
PNBTIC	16	\$192.000
<b>TOTAL</b>	45.329	\$274.017.300

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información publicada en el Anuario SPU, 2013, Ministerio de Educación de la Nación.

**Tabla 3: Programa Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo**

Programa Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo	2013	2014	2015
Universidades e institutos universitarios nacionales participantes	30	37	33
Proyectos financiados	126	197	213
Financiamiento	\$2.885.871	\$4.513.128	\$6.051.095
Docentes participantes	597	792	704
Alumnos participantes	909	1399	1426
Graduados Participantes	s/i	s/i	110

s/i: sin información.

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información publicada por el Ministerio de Educación de la Nación, 2013–2015.

con “el objetivo general de profundizar la función social de la Universidad, integrando el conocimiento generado en las aulas con las problemáticas más urgentes de nuestro país” (SPU, 2013). Entre los años 2009 y 2013 se presentó un total de 3472 proyectos de extensión universitaria a las diferentes convocatorias abiertas por el PVU, lo que representó un financiamiento total de \$73.791.910. Por otra parte, cabe destacar que hasta al año 2007 el único programa de otorgamiento de becas que funcionaba era el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). A partir de 2008, mediante la creación del Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TIC (PNBTIC), se diferencian los programas en función de ramas disciplinares: las PNBB están dirigidas a los estudiantes que cursan carreras científico-técnicas; las PNBTIC, orientadas a aquellos que cursan carreras de grado relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, y las PNBU a todas las demás carreras. Tomaremos como referencia lo sucedido con este Programa durante el año 2013, en el que se financiaron 45.329 becas por un monto de \$274.017.300. Ver Tabla 2.

De igual modo, en 2013, 2014 y 2015 la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación convocó a estudiantes, docentes e investigadores de carreras vinculadas con la ingeniería, el diseño, las ciencias aplicadas, la tecnología y otras afines, a la presentación de proyectos que se orientaran al desarrollo de productos innovadores que propusieran soluciones productivas (destinada a atender ciertas necesidades de la comunidad, mejorar procesos de producción o solucionar problemáticas concretas). Lo hizo a través del Programa Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo (PUDyDP). Ver Tabla 3.

En 2013, la Secretaría de Políticas Universitarias impulsó el Programa “Universidad y Trabajo Argentino” con el objetivo de promover la vinculación entre las universidades y el sector productivo, de manera de instar en especial a la generación de proyectos relacionados con la asistencia a la exportación de productos. En la primera convocatoria se financiaron 63 proyectos por un total de \$4.770.014, y en la convocatoria del año 2014 se aprobaron 61 proyectos por un monto total de \$4.808.642. Además, se conjugó al financiamiento específico a las instituciones universitarias un sistema de respaldo dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años para terminar la escuela primaria, la secundaria, estudiar un oficio o carrera universitaria y que no se encontraran trabajando o percibieran un ingreso menor a tres salarios mínimo, vital y móvil y que su grupo familiar poseyera iguales condiciones. Con el objetivo de mejorar sus trayectorias educativas se lanzó en 2014 el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar), una acción conjunta entre distintos organismos del Estado: los Ministerios de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; de Economía y Finanzas Públicas; de Trabajo, Empleo y Seguridad

Social; de Educación; de Desarrollo Social; de Salud; de Defensa; de Seguridad; del Interior y Transporte, y la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

En el informe “Invertir para Transformar, la juventud como protagonista del desarrollo”, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2014), señaló que solo durante el primer año el Plan Progresar logró una reducción de 19 % en el coeficiente Gini entre jóvenes de 15 y 29 años desde 2004 a 2014, y destacó el incremento en el gasto público medido en dólares por joven de 493 % en el mismo período.

### **La evaluación institucional**

La CONEAU ha institucionalizado las funciones que le corresponden legalmente de manera progresiva. Desde 1996, evalúa proyectos institucionales. A partir de 1997 evalúa informes anuales de instituciones universitarias con autorización provisoria, realiza evaluaciones externas y acredita posgrados. Desde 1999 evalúa solicitudes de reconocimiento definitivo y de agencias privadas de evaluación y acreditación de carreras de grado (CONEAU, 2012). Los antecedentes de estas funciones se pueden reconocer en la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación en el año 1993, que firmó convenio con algunas universidades (de gestión pública y privada) para planificar y elaborar mecanismos en conjunto que ayuden a la evaluación institucional. Estos acuerdos ya preveían los procesos de autoevaluación a cargo de las mismas instituciones, que servirían de marco para las evaluaciones externas. Asimismo, se creó en el seno del entonces Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, en el año 1994, la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) que, antes de la sanción de la LES, realizó una convocatoria para la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados que se venían dictando en universidades de gestión pública y privadas, a lo que respondieron 300 programas en total y significó la evaluación y acreditación de un número importante de carreras de posgrado (Marquis, 2014).

Una vez que comenzó a funcionar CONEAU luego de la sanción de la LES, el Ministerio de Educación le transfirió las funciones de evaluación de instituciones de educación superior y las desarrolladas por CAP, dando por cerradas las funciones de la Comisión de Acreditación de Posgrado. De este modo, en la LES se establece, en su artículo 46°, que la CONEAU es un organismo descentralizado que trabaja en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación y tiene las siguientes funciones:

- a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44° de la Ley de Educación Superior.
- b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43° de la Ley de Educación Superior, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los



estándares que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial.

d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisoria de dichas instituciones.

Determina que las instituciones universitarias tienen autonomía académica e institucional (artículo 29°) pero así y todo deberán garantizar instancias de evaluación que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y sugerir medidas para su mejoramiento (artículo 44°). Con relación a ello, en 1997 la CONEAU elaboró un documento: "Lineamientos para la evaluación institucional" (aprobado por Resolución CONEAU N° 94/97) que expone la concepción general de la evaluación institucional, establece dos etapas (la autoevaluación y la evaluación externa), y define el marco normativo y las características de las evaluaciones externas que realiza.

"La evaluación institucional tiene como fin primordial el mejoramiento de la calidad de las instituciones que brindan formación universitaria. Asimismo, el respeto irrestricto de la autonomía universitaria pone en valor la singularidad y la heterogeneidad de los proyectos institucionales que desarrollan las instituciones universitarias. La evaluación institucional debe ser útil a la propia institución universitaria y a la comunidad que utiliza sus servicios en general". (CONEAU, 2012:28)

Es decir que las evaluaciones institucionales permiten analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones que tiene toda universidad (docencia, extensión e investigación). En el caso de las universidades nacionales, además, se evalúa la gestión. No obstante, para que la autoevaluación cumpla con el objetivo de la mejora institucional, la normativa que rige el procedimiento indica que resulta fundamental que la institución:

"a) cuente con un alto grado de participación de la comunidad universitaria;

b) adopte una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto institucional;

c) aborde el conjunto de funciones que desempeña la institución;

d) enfoque a la institución como un todo entendiendo que su identidad es más que la suma de sus partes; y

e) que el informe autoevaluación brinde una imagen documentada de la institución" (CONEAU, 2012).

De este modo, como señalan Krotsch, Camou, y Prati (2007), se evidencian algunas de las razones que explican el carácter estratégico de los procesos de evaluación:

- La función de rendición de cuentas de la evaluación institucional: ante la demanda de diferentes sectores de la sociedad de una educación universitaria pertinente y de calidad, la evaluación de los procesos y resultados permite dar cuenta del modo en que se gastan los recursos públicos (en el caso de las universidades nacionales).

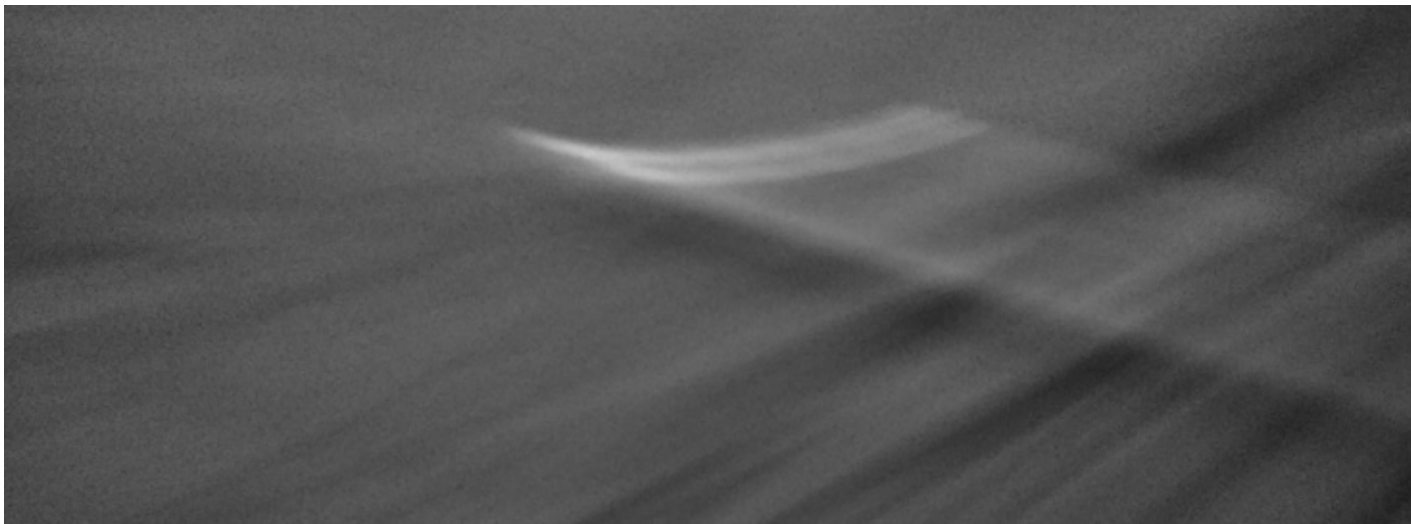
- La evaluación como información valiosa: el proceso le brinda a la propia universidad información sistemática sobre sí misma, de manera tal que el proceso de autoevaluación se convierte en una instancia de aprendizaje institucional, y el conocimiento obtenido, un valioso insumo para realizar las transformaciones necesarias para adecuarse a las nuevas demandas internas y externas (mejorando la toma de decisiones).

- La evaluación como herramienta de gestión: la evaluación permite obtener información diferencial de los procesos y los rendimientos, y asignar recursos en forma racional.

La combinación de estos aspectos constituye el uso sustantivo de la evaluación institucional en tanto sean incorporados de manera regular y estable a la cultura institucional. Este uso se diferencia del uso instrumental o formalista de la evaluación (Krotsch, Camou y Prati, 2007).

El proceso de evaluación institucional se inicia con la firma de un acuerdo entre la CONEAU y la institución universitaria que manifieste su interés por evaluarse y ser evaluada. El documento base para la implementación de la evaluación externa es el informe de autoevaluación institucional a cargo de la institución universitaria. En dicho informe se exponen las actividades, la organización y el funcionamiento de la institución, así como sus objetivos, políticas y estrategias; presenta un análisis de los procesos y de los resultados obtenidos y también una apreciación sobre su realidad actual teniendo en cuenta su proyecto institucional y su historia. La segunda instancia del proceso de evaluación institucional, la evaluación externa, se realiza con la participación de un comité de pares ajenos a la CONEAU y a la institución evaluada que, junto al equipo técnico de la CONEAU y a los miembros a cargo, realizan la visita a la institución. El comité de pares elabora la agenda de visita donde se define qué actores de la comunidad universitaria evaluada serán entrevistados.

Actualmente, la Resolución de CONEAU N° 382/12 es la normativa que rige el procedimiento de evaluación externa: recupera las ideas generales de los documentos antes mencionados y especifica las dimensiones de análisis. De su lectura, se observa que la normativa funciona como una guía para las instituciones evaluadas y también para los pares evaluadores. En este documento queda claramente establecido cuáles son los aspectos institucionales que deben estar comprendidos en el informe de autoevaluación institucional.



© Amanda Merino

En este sentido, refiere a la información mínima pero no excluye la posibilidad de incorporar otra información relevante para la institución que efectúa el proceso evaluatorio y tampoco cerca el análisis que pretenda realizar el comité de pares convocado. Además, de la lectura de esta Resolución es posible identificar que, con relación a la función “extensión”, la CONEAU se interesa principalmente por evaluar si la estructura de gestión de la función es apropiada para su desarrollo, si existen políticas explícitas de extensión, producción de tecnología y transferencia afines a la misión y los objetivos institucionales; si esas políticas favorecen la generación de programas de extensión, producción de tecnología y transferencia; si existen políticas de formación de los recursos humanos destinados a esta función; si el presupuesto asignado resulta suficiente así como el equipamiento y los recursos materiales asignados, si existe una política definida de convenios para el desarrollo de las actividades; si la institución cuenta con proyectos que articulen las funciones universitarias (extensión, investigación y docencia) en los que participen alumnos, docentes e investigadores.

El proceso culmina con un informe que recoge la experiencia de la evaluación institucional, el análisis de las funciones evaluadas y las recomendaciones de la CONEAU organizadas por dimensiones:

- Gestión (Gestión y Gobierno).
- Docencia (Gestión Académica).
- Investigación (Investigación, Desarrollo y Creación Artística).
- Extensión (Extensión, Producción de Tecnología y Transferencia).

Es de destacar que todas las decisiones sobre la constitución del comité de pares, así como sobre el informe final de evaluación externa, son adoptadas por el plenario de la CONEAU.

#### **Aspectos metodológicos de la investigación**

Esta investigación se ha elaborado sobre la base de fuentes documentales, por lo que quedan fuera de la misma el análisis de la dinámica institucional que genera la actividad evaluativa y también las opiniones de los actores involucrados.

Se analizaron 29 informes de evaluación institucional elaborados por CONEAU en el período 1999–2016. La selección de los informes fue aleatoria, la muestra no es representativa pero se prestó especial atención a que los informes analizados en conjunto reflejaran las características del sistema universitario argentino en lo que refiere al tipo de gestión y a la ubicación geográfica de las instituciones. A julio de 2016, la CONEAU había realizado 120 evaluaciones externas: 69 correspondientes a instituciones privadas y 51 a estatales. Por ello, resulta relevante considerar que, de los 29 informes, 17 de ellos corresponden a instituciones universitarias de gestión privada (59 %) y 12 a instituciones de gestión pública (41 %). Según la distribución geográfica, el 58 % de los informes analizados en este trabajo es de instituciones universitarias ubicadas en el CPRES (Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior) Metropolitano, el 20 % en el CPRES COES (Centro–Oeste), el 7 % en el CPRES CES (Centro–Este), otro 7 % en el CPRES Noreste; el 4 % al CPRES Sur, y el 4 % en el CPRES Noroeste. Además, del total de los informes seleccionados, 26 corresponden a una primera evaluación institucional, 2 a una segunda evaluación y solo 1 a una tercera. En ningún caso se realizó un seguimiento de una misma universidad con varias evaluaciones institucionales a lo largo del tiempo.

De estos documentos se tuvo en cuenta especialmente el apartado de las recomendaciones elaboradas por la CONEAU. Al interior de este apartado, es posible advertir las recomendaciones para

cada función. Las recomendaciones sobre la función extensión fueron organizadas en las siguientes subdimensiones: políticas de extensión; proyectos y actividades de extensión; vinculación con el medio (convenios); articulación al interior de la universidad; estructura de organización y bienestar estudiantil (becas) y graduados.<sup>2</sup>

### La extensión universitaria según los informes de evaluación externa

Los 29 informes de evaluación externa cuentan con un total de 585 recomendaciones que, tal como se observa en la Tabla 4, se organizan por función. El 28 % corresponde a Gestión y gobierno, el 44 % a la función Docencia (Gestión Académica), el 18 % a Investigación, desarrollo y creación artística y el 10 % a la función Extensión, producción de tecnología y transferencia.

La muestra de análisis de la función “extensión” está conformada por 62 las recomendaciones vinculadas a la extensión universitaria, de las cuales el 57 % (35) corresponde a instituciones de gestión privada y el 43 % (27) a instituciones de gestión estatal.

Como se observa en la Tabla 5, respecto de la categoría “Política de extensión”, el 82 % (9) de las recomendaciones CONEAU las realiza a instituciones privadas y el 18 % (2) a estatales. Sobre las recomendaciones en torno a los proyectos y actividades de extensión, el 64 % (9) corresponde a universidades privadas y el 36 % a instituciones de gestión pública. En cuanto a las recomendaciones atinentes a la vinculación con el medio (convenios), el 83 % (5) se efectúa a instituciones privadas y el 17 % (1) a instituciones públicas. Sobre las recomendaciones que refieren a la articulación del área de extensión al interior de la universidad, el 45 % (5) se realiza a universidades privadas y el 55 % (6) a universidades públicas. Con relación a las recomendaciones sobre estructura de organización, el 58 % (7) corresponde al sector privado y el 42 % (5) al sector público. Por último, y a diferencia de todas las categorías anteriores, las recomendaciones sobre bienestar estudiantil, becas y graduados, refieren en su totalidad (8) a universidades públicas.

Del análisis de las recomendaciones sobre la política de extensión surge que estas son mucho más frecuentes en las universidades de gestión privada que en el caso de las universidades públicas. La mitad de las instituciones de gestión privada analizadas (9 de 17) tiene un desarrollo incipiente de la función extensión universitaria y todavía no cuenta con una política integral para el desarrollo de la misma. Cabe destacar que esta situación se observa en los primeros informes de evaluación externa realizados por la CONEAU

2) Vale aclarar que la confección de las categorías de la función (subdimensiones) se realizó en virtud de los datos obtenidos en los informes y de las áreas de trabajo que cada secretaría

de extensión desarrollaba en su universidad o equivalente. No significa una posición teórica sobre las dimensiones que corresponden o no al desarrollo de la función. A modo de ejemplo, po-

**Tabla 4: Recomendaciones seleccionadas según dimensiones y tipo de gestión universitaria**

Dimensiones	Tipo de gestión				Total	%
	Gestión Pública		Gestión Privada			
	%	Cantidad	%	Cantidad		
<b>Gestión</b>	39	63	61	100	163	28
<b>Docencia</b>	50	129	50	127	256	44
<b>Investigación</b>	31	32	69	72	104	18
<b>Extensión</b>	43,5	27	56,5	35	62	10
<b>Totales</b>	<b>43</b>	<b>251</b>	<b>57</b>	<b>334</b>	<b>585</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5: Recomendaciones sobre extensión según subdimensión y tipo de gestión universitaria**

Extensión: subdimensiones	Tipo de gestión				Total
	Gestión Pública		Gestión Privada		
	%	Cantidad	%	Cantidad	
<b>Políticas de extensión</b>	82	9	18	2	11
<b>Proyectos y actividades de extensión</b>	64	9	36	5	14
<b>Vinculación con el medio</b>	83	5	17	1	6
<b>Articulación al interior de la universidad</b>	45	5	55	6	11
<b>Estructura de organización</b>	58	7	42	5	12
<b>Bienestar estudiantil, becas y graduados</b>	0	0	100	8	8
<b>Totales</b>	<b>56,5</b>	<b>35</b>	<b>43,5</b>	<b>27</b>	<b>62</b>

Fuente: elaboración propia.

dría decirse que bienestar estudiantil, becas y graduados corresponden a la función docencia.

y también en los últimos. Al respecto, la CONEAU explicita la necesidad de que estas universidades privadas definan el concepto institucional de extensión y formulen una política integral para la gestión del área.

A modo de ejemplo, se destacan las siguientes recomendaciones:

“Definir e instituir una política integral para la extensión y la prestación de servicios a la comunidad por parte de la Universidad a los fines de lograr una planificada vinculación intra e interinstitucional”. (Recomendación realizada a una institución universitaria privada, CPRES Metropolitano, 2014).

“Desarrollar una política de extensión y crear un área de responsabilidad que impulse actividades de extensión en el ámbito del instituto destinadas a la promoción de la salud en aquellos sectores que más necesitan de este tipo de trabajo. Especialmente, este tipo de actividades tendría un alto impacto social en la sede del interior así como en sectores más vulnerables fuera de la CABA”. (Recomendación realizada a una institución universitaria privada, CPRES Metropolitano, 2000).

Con relación a los proyectos y actividades, en una proporción similar la CONEAU recomienda incrementar la cantidad de actividades y sistematizar su registro tanto en las universidades de gestión privada (9 de 17) como públicas (5 de 12). Asimismo, recomienda definir la modalidad y sistematizar la convocatoria, el seguimiento y la evaluación de proyectos. En esta subdimensión, también son recurrentes las recomendaciones que solicitan se fomente la participación de la comunidad universitaria en las actividades de extensión (estudiantes y docentes).

“Fortalecer la iniciativa de formar una base de datos que registre todas las actividades de Extensión Universitaria así como sus alcances y resultados”. (Recomendación realizada a una institución universitaria privada, CPRES Metropolitano, 2009).

“Establecer alguna modalidad de gestión, promoción, coordinación, control y evaluación de sus actividades de extensión, de las Facultades y de la Universidad como un todo”. (Recomendación realizada a una institución privada, CPRES Nuevo Cuyo, 2000).

Sobre la vinculación con el medio, la CONEAU recomienda incrementar la firma de convenios con organismos públicos e instituciones educativas. En reiteradas ocasiones, los señalamientos apuntan a que las universidades regularicen vinculaciones con instituciones y/o organismos que vienen sosteniendo de manera informal.

“Intentar llevar a cabo actividades de extensión a través de la firma de convenios con Organismos Públicos”. (Recomendación realizada a una institución privada, CPRES Metropolitano, 2009).

“Mantener y fortalecer los vínculos actuales que la Universidad mantiene con organismos públicos y privados especialmente a través de convenios firmados con ellos”. (Recomendación realizada a una institución privada, CPRES Nuevo Cuyo, 2000).

Sobre la articulación del área de extensión al interior de la universidad, las recomendaciones de CONEAU se orientan en señalar la necesidad de avanzar en la vinculación entre actividades de docencia, investigación y extensión coordinadas institucionalmente. Para lograrlo, la CONEAU propone distintas estrategias, algunas de ellas ligadas al desarrollo o incremento de criterios de valoración de la extensión en la carrera docente y en la formación de los estudiantes.

“Jerarquizar la Función Extensión como función académica sustantiva de la Universidad, incorporando criterios de valoración y evaluación de estas actividades en la carrera docente y/o los concursos, en la formación de estudiantes, en la participación de los graduados y en las funciones de los no docentes”. (Recomendación realizada a una institución pública, ubicada en todo el país, 2012).

En el caso de las universidades que prácticamente no han desarrollado la función de extensión universitaria (en su mayoría de gestión privada), las recomendaciones de CONEAU indican la necesidad de conformar una estructura de organización en tanto espacio institucional de gestión de la extensión (regulado y debidamente reglamentado) o bien, en universidades donde el desarrollo de esta función es incipiente, redefinir las funciones del espacio institucional asignado (indicando metas y plazos a corto, mediano y largo plazo) y evitar su superposición.

“Conformar una instancia de gestión de la Extensión Universitaria que tenga atribuciones en lo referente a la orientación, registro, coordinación y supervisión de todas las actividades que encuadran en esta función, de manera de optimizar los recursos disponibles”. (Recomendación realizada a una institución privada, CPRES Metropolitano, 2009).

Las recomendaciones sobre bienestar estudiantil, becas y graduados son señalamientos específicos que surgen de la situación particular de cada una de las instituciones evaluadas: avanzar en el desarrollo del comedor universitario y nuevas residencias, planificar actividades deportivas en las sedes, incrementar las difusiones de becas estatales o desarrollar estrategias de contención e integración de graduados, entre otras.

“Teniendo en cuenta la proyección de futuros egresados para los próximos años resulta necesario pensar estrategias de integración y contención de graduados a partir de espacios de trabajo y de espacios de vinculación”. (Recomendación realizada a una institución pública, CPRES Metropolitano, 2009).

“

Del análisis de los informes de evaluación externa elaborados por la CONEAU surge que las recomendaciones referidas a la función extensión son menores con relación a las efectuadas sobre otras funciones



© Cecilia Iucci

“Avanzar en los proyectos de comedor universitario y nuevas residencias”. (Recomendación realizada a una institución pública, CPRES Centro, 2010).

Del análisis de los informes de evaluación externa elaborados por la CONEAU que formaron parte de la muestra utilizada en esta investigación (especialmente los capítulos referidos a la dimensión bajo análisis, el apartado de las conclusiones y las recomendaciones finales) surge que las recomendaciones referidas a la función extensión son menores con relación a las efectuadas sobre otras funciones.

Por el contenido de las recomendaciones se puede inferir que:

- a) La extensión universitaria ocupa todavía un lugar relegado dentro de la jerarquía universitaria si se la compara con el desarrollo de las funciones de docencia e investigación.
- b) Las instituciones privadas han desarrollado escasamente esta función.
- c) Las universidades públicas han desarrollado la extensión en mayor magnitud en los últimos años debido a la asignación de partidas presupuestarias específicas otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación y otros organismos nacionales.

Asimismo, del análisis de cada subdimensión en particular, se observa que las recomendaciones varían según el grado de desarrollo de la función en cada universidad.

En el caso de las universidades privadas, que poseen un exiguuo desarrollo de la función, las recomendaciones se orientan a dos aspectos:

- a) Definir el concepto institucional de extensión. La CONEAU identifica que no todas las universidades cuentan con una definición institucional que exprese el posicionamiento de la universidad sobre los alcances de esta función y, en esos casos, insta a las instituciones a generar espacios de reflexión que permitan arribar a un posicionamiento institucional.
- b) Elaborar una política para el área. Se recomienda la formulación de una política integral debido a que muchas universidades carecen de instrumentos que definan las funciones y las reglamentaciones del área específica, a la vez que tampoco cuentan con una estructura organizativa que garantice su desarrollo o que sea acorde a las definiciones institucionales. Tampoco poseen, en determinadas situaciones, con presupuesto específico ni con personal calificado, técnico o administrativo.

En el caso de las universidades privadas que sí han desarrollado la extensión, las recomendaciones se diversifican y se dirigen a los siguientes aspectos:

- a) Incrementar la cantidad de actividades de extensión. Aquí, con el objetivo de promover el desarrollo de la función, la CONEAU propone la diversificación de las actividades que se ofrecen,

debido a que muchas de ellas son de carácter cultural y/o deportivo, y también un aumento en la cantidad.

b) Sistematizar el registro de las actividades desarrolladas a fin de medir la participación de docentes, investigadores y alumnos y el impacto que tuvieron en la comunidad. El objetivo principal es mejorar la planificación de las mismas y optimizar los recursos disponibles.

c) Definir la modalidad de las convocatorias, el seguimiento y la evaluación de los proyectos presentados.

d) Aumentar la firma de convenios con organismos públicos e instituciones educativas. Debido a la falta de formalidad y al escaso de desarrollo del área de algunas universidades, CONEAU identifica que la firma de convenios permite ampliar los ámbitos de desarrollo de las actividades de extensión por fuera de los límites de cada institución.

e) Articular las actividades de extensión con las de investigación y docencia.

f) En casos específicos, crear Unidades de Vinculación Tecnológicas para realizar acciones de transferencia tecnológica y acceder, de esta manera, a diversas fuentes de financiamiento tanto públicas como privadas, especialmente en aquellas universidades que no cuentan con este tipo de estructura y manifiestan falta de recursos para desarrollar el área.

Con relación a las instituciones públicas, las recomendaciones de la CONEAU hacen referencia a dos aspectos centrales:

- a) Mejorar las políticas de bienestar estudiantil que emergen de la situación actual de cada universidad. La CONEAU recomienda avanzar por un lado en el desarrollo y la mejora de la infraestructura (comedor universitario, residencias estudiantiles) y, por el otro, en el incremento de la difusión de becas estatales, la generación de programas específicos de bienestar y el desarrollo de estrategias de vinculación, seguimiento y formación de graduados. Estas recomendaciones se dan en aquellas universidades específicas que consideran a la política de bienestar estudiantil y al seguimiento de graduados como parte de su política de extensión.
- b) Desarrollar actividades de extensión que permitan la articulación con otras funciones al interior de la universidad. Al igual que en las universidades privadas, CONEAU observa que las actividades de docencia, investigación y extensión habitualmente se desarrollan de manera aislada y es más notoria la articulación entre las dos primeras. La situación de las bajas dedicaciones horarias de los docentes atenta contra la posibilidad de que se desarrollen tareas de investigación y extensión universitaria ligadas a las actividades docentes. A esto se suma el nulo o bajo reconocimiento que la extensión tiene en los concursos docentes, su omisión en los reglamentos de carrera docente y la ausencia de curricularización de la extensión en los planes de estudio que promueva la participación estudiantil.



“

La CONEAU identifica que no todas las universidades cuentan con una definición institucional que exprese el posicionamiento de la universidad sobre los alcances de esta función

### Conclusiones

En el presente trabajo se tuvo en cuenta el recorrido que la extensión universitaria tuvo en nuestro país desde su origen de modo de comprender mejor el presente de esta función sustancial de la universidad argentina. Si bien la extensión fue históricamente relegada en el quehacer universitario, a la luz de los documentos analizados se destaca la mayor relevancia que ha adquirido en los últimos años. Esto se observa principalmente en el incremento en la financiación estatal que hubo a través de los distintos programas que se implementaron en la última década: Programa de Voluntariado Universitario; Programa Nacional de Becas Universitarias; Programa Nacional de Becas Bicentenario; Programa Nacional de Becas de Grado TIC; Programa Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo; Programa “Universidad y Trabajo Argentino”, entre otros.

No obstante, en lo que refiere a lo recolectado a partir de las evaluaciones externas de la CONEAU, es de considerar la menor importancia que esta le otorga en sus recomendaciones en comparación con la que se le asigna a otras funciones universitarias: solo el 10 % corresponde a la extensión universitaria. Esta disparidad responde al hecho de que algunas instituciones no han desarrollado esta función al momento de ser evaluadas institucionalmente o lo han hecho de manera muy incipiente, motivo por el cual las recomendaciones de CONEAU se redujeron a instarlas a que estuvieran a poner en marcha la

extensión universitaria de acuerdo con su proyecto institucional. A modo de cierre, es posible considerar que la extensión universitaria no ha tenido un desarrollo homogéneo en el sistema universitario argentino. Las variadas formas en que la extensión ha sido atendida refleja, una vez más, la heterogeneidad de las instituciones que integran el sistema. El rol de la CONEAU, a través de los procesos de evaluación institucional, ha sido evaluar el cumplimiento de las funciones universitarias e instar a las instituciones a definir las y desarrollarlas cuando su cumplimiento fuera incipiente o nulo y realizar recomendaciones de mejora más concretas en el caso de que las instituciones hayan puesto en marcha una política institucional al respecto. Con la definición de respetar la singularidad de los distintos proyectos institucionales, la CONEAU ha evaluado la función extensión universitaria junto a otra premisa que el organismo sostiene a través del tiempo e independientemente del tipo de gestión: la extensión es una función universitaria que no puede ser omitida. Entendida, en términos generales, como la relación que la institución desarrolla con la comunidad, esta debe estar contenida en el proyecto institucional, debe tener asignada una estructura orgánica que permita su desarrollo, debe promover la participación de la comunidad universitaria y articularse con las actividades de investigación y docencia. Corresponde a las universidades definir el modo en que se desarrollen estos aspectos, sus particularidades y alcances.

## Referencias bibliográficas

- Argumedo, M. L. *et al.* (2002). Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria en la UNLP. En Krotsch, P. (Org.) y Prati, M. (Ed.), *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Bianco, C. (2005). Tensión y extensión universitaria. El modo en que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales instituye sus lazos con la comunidad. En *Actas del Sexto Congreso Nacional de Sociología Jurídica "El Derecho en la Sociedad Actual"*. Universidad de Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (1998). Recuperando una experiencia de Democratización Institucional y social: La extensión universitaria en la universidad de Buenos Aires (1956-1966). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VII(12). Buenos Aires.
- Cano Menoni, J. A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Buenos Aires: CLACSO.
- Carlevaro, P. (1986). Extensión universitaria. *Cuadernos de Política Universitaria*. Montevideo: Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública.
- Casanova, H. (2012). *El gobierno de la Universidad en España*. La Coruña: Netbiblos.
- CEPAL (2014). *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL y UNFPA (2012). *Invertir en juventud. Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe 2011*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chiroleau, A. (2006). Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil de los '90 y sus continuidades. *SAAP- Publicación de Ciencia y Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 563-590.
- CONEAU (1997). Lineamientos para la evaluación institucional. Buenos Aires.
- (2011). Avances de Gestión desde la Evaluación Institucional. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/Avancesde-Gestion.pdf>
- (2012). La CONEAU y el Sistema Universitario Argentino. Disponible en: [http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La\\_CONEAU\\_y\\_el\\_sistema\\_universitario\\_argentino.pdf](http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONEAU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf)
- Espinoza, J. e Isa, L. (2012). La práctica de Extensión como herramienta de Formación Universitaria Integral. *EXT: Revista de Extensión de la UNC*, 4(2), s/p. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1034/1847> (30 de mayo de 2017).
- Isa, L. (2012). Orígenes y sentido de la extensión universitaria. *EXT: Revista de Extensión de la UNC*, 4(2), s/p.
- Herrera Albrieu, M. L. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en argentina*. Colombia: UNAL.
- Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Marquís, C. (2014). Dos décadas de evaluación universitaria. En Atario *et al.*, *Evaluación y Acreditación Universitaria: actores y políticas en perspectiva* (pp. 15-60). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Pozo, C. (2012). Nuevos desafíos en un escenario de emergencia social: la extensión universitaria y la otredad. *Extensión en red. Revista electrónica sobre extensión universitaria*, (3), s/p. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/1248> (consultado 30/05/2017).
- Taborda, P. (2010). La formación académica del estudiante extensionista desde el diseño curricular. *Revista electrónica sobre extensión universitaria*, 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. 1-6 Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/47/22> (consultado 30/05/2017).
- Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (4), 93-126.

## Evaluaciones externas consultadas

- Universidad Nacional de Tucumán.
- Instituto de Enseñanza Superior del Ejército (IESE) (Primera y segunda evaluación externa).
- Instituto Universitario de Ciencias de la Salud – Barceló.
- Universidad de San Andrés
- Universidad de Mendoza.
- Universidad Favaloro.
- Instituto Universitario Aeronáutico.
- Universidad Cuenca del Plata.
- Universidad Nacional de Lanús.
- Universidad Nacional de La Pampa.
- Universidad ISALUD.
- Instituto Universitario Gastón Dachary.
- Universidad Nacional de la Matanza.
- Instituto Universitario CEMIC.
- Universidad Agustín Maza.
- Universidad del Aconcagua.
- Universidad de Morón.
- Instituto Universitario ESEADE.
- Universidad Nacional de Tres de febrero.
- Universidad Nacional de Quilmes.
- Escuela de Medicina del Hospital Italiano.
- Universidad Nacional de Villa María.
- Instituto Italiano del Rosario.
- Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES.
- Instituto Gran Rosario.
- Universidad Tecnológica Nacional.
- Instituto Universitario de Salud Mental.

# El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Perspectivas

## Alicia W. de Camilloni

Profesora Emérita de la Universidad  
de Buenos Aires, Argentina  
Miembro Honorario de la Academia  
Nacional de Educación.  
acamilloni@arnet.com.ar

RECEPCIÓN: 07/09/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

### Resumen

El escrito centra el análisis en el valor formativo que tienen cierto tipo de experiencias de extensión para los estudiantes universitarios. Es decir, en aquellas prácticas en las que los aprendizajes académicos y profesionales se ponen a prueba en situaciones auténticas, en las que los estudiantes se comprometen en una relación responsable con la comunidad.

Para dar cuenta de este valor formativo, se recurre al concepto de "multialfabetización" como una noción útil que posibilita dar cuenta de la heterogeneidad, multiplicidad, complejidad, dinamismo e integralidad de los aprendizajes que se ponen en juego en estas situaciones pedagógicas.

En este sentido, las prácticas de extensión de educación experiencial ofrecen, señaladamente, situaciones de participación en las que las habilidades requeridas por la multialfabetización encuentran un cauce propicio porque su desarrollo se plantea como una necesidad en el trabajo con problemas auténticos.

### Palabras clave

- Prácticas de extensión
- Educación experiencial
- Multialfabetización

### Resumo

A matéria foca a análise no valor formativo que têm determinado tipo de experiências de extensão para os estudantes universitários. Quer dizer, naquelas práticas na que as aprendizagens acadêmicas e profissionais são testadas em situações autênticas, nas que os estudantes se comprometem em uma relação responsável com a comunidade.

Para informar sobre este valor formativo se recorre ao conceito de "multialfabetização" como uma noção útil que possibilita dar conta da heterogeneidade, multiplicidade, complexidade, dinamismo e integridade das aprendizagens que estão em jogo nestas situações pedagógicas.

Neste sentido, as práticas de extensão de educação experiencial oferecem, claramente, situações de participação em que as habilidades requeridas pela multialfabetização encontram um caminho propício porque seu desenvolvimento se apresenta como uma necessidade no trabalho com problemas autênticos.

### Palavras-chave

- Práticas de extensão
- Educação experiencial
- Multialfabetização

---

El presente escrito fue preparado por la profesora Camilloni para la Conferencia central del III Congreso de Extensión de AUGM "Democracia, derechos humanos e inclusión social. Camino a los 100 años de la Reforma Universitaria" realizada en la Universidad Nacional del Litoral el 7 de septiembre de 2017. El texto fue cedido por la autora y el trabajo de edición estuvo a cargo de Cecilia Lucci.

### Para citación de este artículo

Camilloni, A. (2017). El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 60-67. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

### **¿Qué valor formativo tienen para los estudiantes las experiencias de participación en proyectos de extensión?**

La participación de los estudiantes en prácticas de extensión habilita aprendizajes que tienen características diversas de las que presentan los que realizan en las actividades convencionales, particularmente porque, en atención a su carácter propio, se desarrollan en situaciones auténticas, esto es, de la vida real, en las que se comprometen en una relación responsable con la comunidad. Los aprendizajes académicos y los aprendizajes profesionales se ponen a prueba en la acción. Su multiplicidad es importante, en lo que se refiere tanto a número y heterogeneidad como a relevancia. Efectivamente, estos aprendizajes importan. La formación que reciben los estudiantes se puede analizar desde distintas perspectivas. La vincularé acá con el concepto de “multialfabetizaciones”, noción útil, en este caso, porque da cuenta, a un tiempo, de la variedad, multiplicidad, complejidad, dinamismo e integralidad de los aprendizajes que se ponen en juego en estas situaciones pedagógicas.

El concepto de “alfabetización” está asociado a la enseñanza de la escritura. Alfabetizar es dar a conocer los signos que se emplean para escribir: de alfa a beta y así de seguido, hasta omega. En el siglo XX adquiere un sentido metafórico. Se multiplican las alfabetizaciones. Pero no es esta la consecuencia de sucesivas fragmentaciones del concepto original, no es la simple resultante de un agregado técnico de códigos. En un profundo cambio cultural, nuevos códigos, no siempre articulados entre sí, generan y son generados por una extraordinaria ampliación del horizonte de la vida y, en consecuencia, de nuevos significados para la humanidad. Si la lengua, citando a Roland Barthes (1967:18), funciona “como una negatividad, el límite inicial de lo posible”, cada uno de estos códigos se instala como un nuevo límite inicial de posibilidad. ¿Son realmente códigos nuevos? Algunos existen desde hace siglos, otros son funcionalmente nuevos. Pero al alcanzar un nuevo estatus a través del reconocimiento institucional, se curricularizan y legitiman como nuevas modalidades de la alfabetización. Alcanzan un nuevo destino social. Se enriquece, de este modo, el concepto de escritura. Formas de expresión nuevas y antiguas no se limitan a la complementación respecto de la alfabetización en los signos y sus correspondientes sonidos. La revolución escritural alcanza a los significados de un modo que ya había sido anunciado por McLuhan. El mensaje estalla. Códigos y convenciones se transforman y se rompen ante los ojos mismos de quienes tratan de preservarlos para que no resulten devorados por el tiempo presente. La inclusión en el currículo de nuevos códigos es una batalla por las ideas, las palabras y las relaciones sociales. Implanta identidades personales, académicas y profesionales en procesos de socialización fuertemente guiados por la autoridad académica. En respuesta al estallido de los significados del concepto metafórico de alfabetización, su codificación y estandarización en la práctica suponen más bien que la liberación, la búsqueda de

un encuadramiento del pensamiento. Este se ha ampliado hacia nuevas formas de expresión. Es preciso contenerlas y formarlas. Colocarlas en el redil. Mostrarles los caminos adecuados y apropiárselas antes de que se escapen hacia un mundo en el que la cultura legítima ya no pueda alcanzarlas, en un tiempo que ya no es ni único ni homogéneo.

Las llamadas alfabetizaciones académicas se centran, especialmente, en aspectos disciplinarios y comunicacionales y tienen como propósito el desarrollo de capacidades de habla, escucha, escritura, lectura y cálculo mediante el empleo de diversos códigos. Se las reconoce como prácticas sociales históricas y se las liga a los contextos en los que se despliegan. Están asociadas, principalmente, a aprendizajes verbales, icónicos y de cálculo, a diferentes formas de discursos y textos, incluidos los lenguajes digitales, en un sentido amplio, en el marco de lo que Ilana Snyder denomina “nuevo orden comunicacional” (2001). Se establecen como vías de aprendizaje fuertes relaciones con ciertos tipos de trabajo intelectual asociados a la conformación de sólidas estructuras de conocimiento. Las alfabetizaciones son, ciertamente, múltiples. Se enumeran diferentes clases que son categorizadas según distintas claves: el tipo de código, el tipo de disciplina, el tipo de género discursivo, por ejemplo. Cada una de ellas se divide en subalfabetizaciones según la especialización en la que las estructuras se configuran. En su *Diccionario de alfabetización*, de 1995, Harris y Hodge listan 38 alfabetizaciones distintas.

La educación experiencial está basada en la interdisciplinariedad y el aprendizaje constructivista. Las prácticas habituales en la alfabetización académica, en cambio, no suelen destinarse a la generación de aprendizajes interdisciplinarios. En este sentido, nos interesa realzar la riqueza y variedad de los aprendizajes que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar en sus experiencias de participación en actividades de extensión y que poseen un valor formativo insustituible desde una perspectiva pedagógica que pretende dar cuenta de las condiciones y exigencias que los desempeños personales, sociales, culturales y profesionales imponen actualmente a la enseñanza universitaria.

La preocupación por la necesidad de satisfacer esta misión de formación por las universidades y la enseñanza superior en general se viene manifestando progresivamente y orienta un trabajo de definición de aprendizajes en diferentes dominios desarrollado en el marco amplio del concepto de educación experiencial de David Kolb (1984), que ha servido de base para la categorización de clases de actividades de extensión en algunos modelos en uso en programas destinados a formalizar la integración en el currículo de estas actividades. Con el propósito de ofrecer elementos conceptuales que faciliten la programación, implementación y evaluación de la vinculación entre las misiones de docencia, investigación y extensión de las universidades, procuraremos examinar críticamente

“

Reemplazar el concepto de alfabetización por el de multialfabetizaciones, como noción nueva, tiene el objetivo de superar las limitaciones de los enfoques tradicionales

algunas ideas atinentes a estas cuestiones, centrándonos en los aspectos pedagógicos que están implicados en ellas. Como señalamos, la noción de multialfabetización nos acompañará en el análisis de los conceptos de experiencia, educación experiencial, aprendizajes y contenidos de la formación.

#### ¿Por qué hablamos de multialfabetización?

La historia de su postulación conceptual es particularmente interesante y, a nuestro juicio, presenta un desarrollo con rasgos analógicos al del concepto de educación experiencial. La alfabetización se definió inicialmente como el eje central de la educación escolar. En una cultura de signos, el aprendizaje del manejo y comprensión de los signos era condición de ciudadanía. Leer y comprender, escribir y emplear letras y números eran saberes indispensables para la participación en la vida urbana y, a la vez, eran una puerta para la adquisición de nuevos conocimientos. Enseñar estos saberes significaba enseñar por signos (*en-seigner*), enseñar a *de-signar*, a denominar por signos. La alfabetización estuvo centrada en el dominio de la lectura y la escritura. Los niveles de definición de la alfabetización fueron evolucionando históricamente y con ellos los requerimientos de formación. Las tasas de alfabetización se convirtieron en uno de los indicadores de desarrollo socioeconómico de los países. En los censos de población, sin embargo, la pregunta se limitaba a recoger información por terceras personas acerca de si cada habitante decía saber leer y escribir. La definición escolar progresó en el sentido de requerir demostrar esa capacidad, pero la capacidad misma fue recibiendo exigencias mayores: comprender el significado de un texto y producir un texto con significado; comprender y construir significados en un determinado contexto cultural; construir el significado de un texto interactuando con este; demostrar dominio del lenguaje escrito relacionado con el pensar; dominar el lenguaje escrito y oral y el cálculo relacionado con el pensar; dominar el lenguaje escrito y oral, el cálculo y la escucha relacionados con el pensar. Características de estas definiciones que se acuñaron en la cultura escolar que se sustentaba sobre un concepto unitario de alfabetización, restringido, formalizado,

monolingüe, monocultural y gobernado por las reglas del lenguaje. Pero surgió un reclamo en el sentido de señalar la necesidad de pensar en los nuevos requerimientos que era imprescindible satisfacer, se acuñó la expresión “analfabeto funcional” y, en consecuencia, la de “alfabetización funcional”. En una publicación de 1956 de la UNESCO, William S. Gray (1956:21), respecto de la educación de adultos, retomó la idea de una alfabetización funcional al afirmar que supone la “capacidad para leer y escribir independientemente de acuerdo con las demandas que se reciben”. La expresión “alfabetización funcional” se fue ampliando y se la refiere hoy a la adquisición de habilidades verbales, cognitivas y computacionales apropiadas para cumplimentar fines prácticos en situaciones culturales específicas. Así, por ejemplo, la OCDE, en estadísticas de Canadá, define a la alfabetización “como la capacidad para comprender y usar información escrita en la vida cotidiana, en el hogar, en el trabajo y en la vida social con el fin de lograr objetivos personales y ampliar el conocimiento y las capacidades propias”. (1995)

La conceptualización de la alfabetización responde, pues, a condiciones históricas. Los estudios sobre la alfabetización son interdisciplinarios y la pedagogía, la psicología, la historia, la lingüística y la antropología social aportan a su definición y a las modalidades de su enseñanza. Los estudios ya no son solo cuantitativos sino que son cuanti y cualitativos. Surgen alfabetizaciones múltiples. Gerard Fourez (1997:907–936) afirma que “en nuestras sociedades hay ciertos saberes y haceres que se han vuelto tan útiles para los jóvenes como la lectura, la escritura y el cálculo”. A ellos se refiere, por ejemplo, Douglas Kellner (2004; Kant, Kellner, 2006) como “las alfabetizaciones posttipográficas” (audiovisual, en medios, digital), a las que se añadieron las alfabetizaciones disciplinarias (científica [Hurd, 1958:13–16; McCurdy, 1958:366–368] tecnológica) y otras más generales como la alfabetización informacional. Se amplió, enriqueció y diferenció internamente el concepto de comunicación. La metáfora, estrechamente ligada al empleo de símbolos gráficos, se diversificó en su uso, y lo que para algunos se había convertido en un sinónimo de educación o, al menos, de educación escolar, ligada al dominio de conocimientos básicos, evolucionó hacia

la conformación de una panoplia de saberes diferenciados, con límites propios, especialistas y especialidades, y niveles crecientes de profundidad exigida. El concepto de alfabetización unitario sufrió una explosión. No hay alfabetización sino alfabetizaciones, diversificadas y especializadas. Por lo tanto, lo que antes pretendía ser una unidad se quebró en las últimas décadas del siglo pasado. La limitación de campos de conocimiento creó condiciones para su enriquecimiento en profundidad, pero a costa no solamente de su estrechamiento sino de su aislamiento mutuo.

Un movimiento que se propuso examinar críticamente la construcción del campo fue iniciado en 1994 por un grupo de diez especialistas en temas de alfabetización y comunicación de Estados Unidos, Reino Unido y Australia. El grupo, que adoptó el nombre de *New London Group*, reunido en New Hampshire, acuñó un nuevo término: “multialfabetizaciones”. Sus ideas se plasmaron en el trabajo “Una pedagogía de las multialfabetizaciones: el diseño de futuros sociales” (1996), que fue considerado el Manifiesto del movimiento.

Este grupo estudia las conexiones entre el cambiante medio social y los profesores y estudiantes. A partir de la crítica que realiza a la configuración del campo de la alfabetización de su tiempo, propone un nuevo enfoque de la pedagogía de alfabetización que denomina “multialfabetizaciones”. Y afirma que la multiplicidad de canales de comunicación y la creciente diversidad cultural y lingüística en el mundo actual convocan a adoptar una visión mucho más amplia de la alfabetización que la tradicional. Se proponen “intentar ampliar el entendimiento de la alfabetización y de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización” (New London Group:61) para incluir la multiplicidad de lenguajes y formas textuales. El término alude a la gran variedad de multiplicidades entendida ahora como textos válidos, las prácticas de alfabetización y las relaciones semióticas. Reemplazar el concepto de alfabetización por el de multialfabetizaciones, como noción nueva, tiene el objetivo de superar las limitaciones de los enfoques tradicionales al señalar que la intensificación de las negociaciones entre las múltiples diferencias lingüísticas y culturales es central para la práctica de la vida laboral, cívica y privada de los estudiantes. Estos logros estimularían el compromiso crítico necesario para diseñar sus

“

Actualmente, las diversas alfabetizaciones se estudian en su relación con las prácticas sociales: el uso del lenguaje presenta variabilidad en la construcción de significados en diferentes contextos sociales, culturales y profesionales

futuros sociales y tener éxito en las metas que se propusieran alcanzar. El New London Group se posicionó en la necesidad de desarrollar una enseñanza apoyada en proyectos que consideren que la diversidad debe hacerse visible en las dimensiones sociales, personales y de ciudadanía. Como concepto clave para trabajar las dimensiones de la vida social, proponen la noción de diseño, relacionada con el mundo del trabajo y la profesión, con la construcción de la identidad y con la participación ciudadana, y señalan la importancia de la labor de interpretaciones y resignificaciones que surgen en diferentes contextos, la cual las hace susceptibles de cambios y transformaciones. Ante las preguntas que se formulan acerca de cómo operacionalizar sus ideas, su respuesta se orienta a recomendar el uso de una pedagogía práctica situada en el mundo real, con enseñanza intencional explícita, con un enfoque crítico y de práctica transformadora.

En 2009, 15 años después de la iniciación del movimiento, dos de los integrantes del grupo, Cope y Kalantzis, efectuaron un balance de lo producido sobre la base de sus ideas y propuestas. Su conclusión fue la siguiente:

“Hemos encontrado que la forma básica de nuestra posición original ha superado la prueba del tiempo. De hecho, resulta una guía útil para la comprensión y la práctica, la importancia de la diversidad, la noción de diseño como construcción activa del significado, la importancia de la multimodalidad y la necesidad de un enfoque más holístico en la pedagogía”. (164–195)

Actualmente, las diversas alfabetizaciones se estudian en su relación con las prácticas sociales: el uso del lenguaje presenta variabilidad en la construcción de significados en diferentes contextos sociales, culturales y profesionales. Y se parte del principio de que los usos son diferentes en distintos contextos. No hay un único concepto que se corresponda con una alfabetización ideal. Es un concepto que implica su heterogeneidad y pluralidad interna: variedad, rupturas, contradicciones, inacabamiento, cambio, crecimiento, regresiones, movimientos pendulares. Hay alfabetizaciones emergentes. Múltiples discursos. Múltiples voces y múltiples oyentes. A diferencia de este, el cuadro general en el que se inscriben las multialfabetizaciones ha sido



caracterizado por distintos autores. N. Burbules (2009) lo denomina como de aprendizaje “ubicuo” tanto en lo que se refiere a la ubicación temporal como a la ubicación espacial. Nuevos entornos de aprendizaje formales y no formales son los escenarios en los que ocurren los aprendizajes, con empleo, como lo señalara Basil Bernstein (1975), de pedagogías visibles e invisibles. Se señala la permeabilidad de la escuela en su relación con la sociedad. Se instalan propuestas de entornos personales de aprendizaje como enfoque pedagógico de aprendizajes formales e informales con uso de redes sociales para apoyar aprendizajes autorregulados en contextos de educación superior. Y, como afirman Tyner, Gutiérrez Martín y Torrego González, “en la raíz de todos estos cambios derivados de la convergencia de medios, lenguajes, sistemas, métodos y entornos, está la digitalización”. (2015:45)

El amplificado concepto de multialfabetización se concentra crítica y profundamente en las dimensiones multilingües y multimodales de la comunicación. Estos autores se refieren a la educomunicación, a la que caracterizan como universal, continua, “glocal”, significativa, crítica y creativa, conjunta para la escuela, los medios y el entorno cercano, colaborativa y participativa, flexible y abierta a las innovaciones continuas, holística, globalizada y transdisciplinar, y equilibrada e integradora de la teoría y la práctica, asociada con la reflexión-acción, abierta al aprendizaje individual y social, presencial y virtual e intercultural. Los autores concluyen que la multialfabetización que proponen

“para la cultura de la participación en la era de la convergencia (...) solo puede darse si sabemos sacar lo mejor de todos y cada uno de los entornos de aprendizaje reales y virtuales que constituyen el continuum de nuestra vida”. (2015: 54)

Cuando examinamos la historia del concepto de multialfabetización partiendo de las definiciones sucesivas de la alfabetización, reconocemos dos etapas claramente demarcadas. Por una parte, en el transcurso del siglo XX se pasa de una definición unitaria a un proceso en el que la alfabetización estalla en multitud de alfabetizaciones específicas que se diversifican y especializan, son generadas y generan multitud de comunidades académicas que investigan, difunden sus ideas y enseñan. Por otra parte, a finales del siglo, en una segunda etapa, la idea de multialfabetización, igualmente con el aporte de muchos autores, responde a un proyecto opuesto que, sin ignorar la importancia de los desarrollos teóricos y prácticos de las especializaciones, procura recuperar la integralidad del significado de la comunicación humana y brindarle las condiciones para construir significados en términos de prácticas sociales generales, aunque situadas, con la aspiración de que sean transferibles a otras presentes y futuras situaciones. No se trata solamente de desarrollar habilidades técnicas en el uso y manejo de medios o de conocimientos disciplinares, sino de reflexionar, comprender, diseñar, crear, trascender las situaciones presentes y ser capaz de imaginar futuros posibles.

Si el proceso seguido en el caso de la alfabetización parece tener el carácter de explosión, cuando la alfabetización trata de recuperar su sentido integral, su significado da lugar a una nueva construcción tan profunda que asume el formato de una implosión. No se trata de manejo de códigos, de uso de signos *para la comunicación sino de la apertura a la arquitectura de nuevos significados que atañen a personas, sociedades y culturas que se comunican e interactúan entre sí con propósitos definidos en un gran horizonte de apertura cultural.*

### **¿Por qué son importantes las prácticas de extensión de educación experiencial?**

El concepto de educación experiencial reúne características semejantes a las que hemos hallado en el de multialfabetizaciones. Su historia también se edifica sobre principios pedagógicos de ubicuidad, continuidad, convergencia y permeabilidad. Y es, igualmente, el resultado de un proceso en el que se fue profundizando progresivamente el significado del concepto de aprendizaje por experiencia ampliándose en el sentido de una indagación dirigida hacia el interior de su aporte existencial a la formación de los estudiantes. Veremos, entonces, que los dos conceptos se enriquecen mutuamente.

Cuando la educación experiencial se incorpora a la educación formal debe salvar tres peligros que podrían desnaturalizarla. El primero, la confusión con el “aprender haciendo”; el segundo, el limitarse al uso de una metodología de la enseñanza de aprendizaje en ciclos; el tercero, el encierro en un único campo disciplinario. En el primer caso, la educación experiencial se diferencia del “aprender haciendo”, en que la reflexión del estudiante sobre el hacer es la fuente de su aprendizaje. Conoce teoría, se prepara para la acción y cuando actúa piensa de un modo accional. Y así lo describen Hampson y Norris cuando sostienen que “la cognición, en general, y la acción, en particular, no son operaciones arbitrarias, son actividades llevadas a cabo por una persona con necesidades reales y emociones reales” (1996:182).

Jerome Bruner, en *Actos de significado* (1991) coloca como atributos de un pensamiento ligado a la acción que, dado que su desarrollo acontece en diferentes contextos sociales que favorecen su producción, es promovido por las condiciones situacionales y es impulsado por la selección entre alternativas. De esta manera, se comprende que la experiencia personal articula con el conocimiento teórico en el proceso de deliberación siempre que existan alternativas de acción, libertad para sopesarlas y capacidad para tomar decisiones. Perkins y Salomon (1989:16–25) señalaron que esto ocurre cuando se llama la atención del aprendiz sobre las conexiones que se pueden hallar entre la teoría y la práctica y se lo impulsa para que las examine. La reflexión es demandante y, por lo general, los estudiantes no han recibido capacitación para profundizar en sus fundamentos y supuestos y para preparar



© Hugo Pascucci

“

Cuando la educación experiencial se incorpora a la educación formal debe salvar tres peligros que podrían desnaturalizarla. El primero, la confusión con el “aprender haciendo”; el segundo, el limitarse al uso de una metodología de la enseñanza de aprendizaje en ciclos; el tercero, el encierro en un único campo disciplinario

y analizar sus argumentaciones e inferencias. La reflexión, por lo tanto, debe ser guiada y estimulada y, como afirman Sullivan y Rosin, debe ser “intensa”(2008). Los estudiantes deben tener conciencia de que esas experiencias son oportunidades valiosas de aprendizaje y no solo ocasiones para aplicar lo que ya sabían. Las experiencias siempre son solo potencialmente educativas. Mal conducidas o mal trabajadas o fuera de la órbita de los intereses del estudiante, como había observado hace mucho tiempo John Dewey, pueden ser antieducativas. Para que esto no ocurra, se requiere que todos los involucrados participen en el decurso de la reflexión, que puede ser individual, grupal o colectiva, implicando a estudiantes, docentes y socios. La reflexión requiere tiempo y dedicación. En principio, es personalística, pero las condiciones de intersubjetividad en las que estas situaciones de aprendizaje se ubican contribuye a que su configuración resulte de un debate de ideas y valores y que sirva como recurso para el aprendizaje de la reflexión y de sus múltiples expresiones. Por esta razón, un aspecto interesante de este recorrido es la elección de una forma de expresión de la reflexión, de su marcha y de sus conclusiones, que no tienen por qué ser necesariamente consensuadas entre todos los participantes. Las diferencias se respetan y se incentivan, no simplemente se toleran. La diversidad entre personas y entre ideas es una de las riquezas que estas experiencias poseen. Individual o compartido, el registro facilita la construcción de nuevas estructuras de conocimiento. De acuerdo con Jack Mezirow (1997), se trata de una reflexión que es semejante a la resolución de problemas, pero ella no supone, únicamente, poner en cuestión la solución dada a una situación problemática externa sino iluminar al sujeto reflexionante mismo, sus conocimientos, ideas y acciones, esto es, a un sujeto que analiza el porqué, el qué y el cómo de sus ideas y acciones con el propósito de revisarlas y transformarlas si ello resultara necesario. De ahí que Mezirow afirme:

*“But in contemporary societies we must learn to make our own interpretations rather than act on the purposes, beliefs, judgments, and feelings of others. Facilitating such understanding is the cardinal goal of adult education. Transformative learning develops autonomous thinking”. (1997:5)<sup>1</sup>*

Un segundo peligro que acecha a la educación experiencial es que las cuatro fases del ciclo de aprendizaje de David Kolb se conviertan en el plan ideal de la enseñanza y que se encierren en una propuesta de metodología de la enseñanza, al modo de

un algoritmo que brinda una solución siempre exitosa. Las fases del ciclo representan un modelo muy interesante y muy valorado en el campo pedagógico. Se lo reconoce como estrategia de enseñanza y como método para el trabajo de campo. Pero debe ser interpretado siempre como componente de un continuo espiralado en el que, a partir de una situación específica en la que se realiza una experiencia concreta, se observa reflexivamente la situación y luego se conceptualiza el problema y se genera una nueva acción con significado sobre la situación, lo cual da lugar a una nueva experiencia concreta, y así de seguido. La reflexión a la que antes nos referimos es sintetizadora del aprendizaje seriado en ciclos sucesivos. En ella importa, fundamentalmente, la autoevaluación que hace el estudiante en dos planos: el que se refiere a aquello que él mismo ha aprendido y la contribución que ha efectuado para el logro de los objetivos del proyecto en el que ha participado. El tercer peligro al que antes aludimos es el de adoptar, para definir los aprendizajes y las acciones de los estudiantes, un esquema diferenciado y enclaustrado disciplinariamente al modo de una grilla de posicionamientos diversificados según tema o disciplina o profesión futura de los estudiantes miembros del grupo que lleva a cabo el proyecto. En las experiencias de participación en trabajos de extensión, las perspectivas monodisciplinares o monoprofesionales, que no explotan la riqueza propia de esas situaciones, constituyen un verdadero derroche de oportunidades de aprendizaje que no se pueden sustituir por otra clase de experiencias. Interesa aquí apelar a los criterios que hemos visto que se han propuesto para caracterizar a las multialfabetizaciones. Aunque no restringidas estas al campo de la comunicación, sino ampliadas a todas las formas de acción en las prácticas sociales, personales y profesionales, las características que mencionamos encuentran un lugar muy propicio para desarrollarse en estas experiencias de participación en proyectos de extensión. Por estos peculiares rasgos, ponemos la atención en conocimientos y habilidades aprendidas y transformadas en la interacción de la teoría y la práctica. Dos tipos se suelen diferenciar: las habilidades cognitivas y las habilidades no cognitivas. Las cognitivas, viejas conocidas de los académicos profesores e investigadores, son objeto habitual de la enseñanza programada sistemáticamente. Las modalidades de evaluación en uso están fuertemente estandarizadas y señalan a los estudiantes la importancia de su formación. Pero no ocurre lo mismo con las habilidades no cognitivas. Estas se desarrollan en la educación, simultáneamente con las habilidades cognitivas, pero no de la misma manera. Se han enseñado siempre pero sin ser explicitadas, sin otorgar tiempo especial para su desenvolvimiento; cuando hay alguna programación, esta no reviste sistematicidad. Además, no suelen ser objeto de evaluación sino en casos extremos y, por lo general, están asociadas a sanciones y raramente a recompensas. En las experiencias de participación en proyectos de extensión, por el contrario, las habilidades no cognitivas, siempre articuladas

1) “En las sociedades contemporáneas debemos aprender a hacer nuestras propias interpretaciones en lugar de actuar de acuerdo con los propósitos, creencias, juicios y sentimientos de

otros. Facilitar esta comprensión es el objetivo principal del aprendizaje transformativo, la conformación de un pensamiento autónomo” (aclaración de la autora).

con las cognitivas, tienen una posición muy relevante. Estos aprendizajes son objeto de una pedagogía visible que los incluye expresamente.

Cuando nos preguntamos cuál es el valor formativo de la participación de los estudiantes en trabajos de extensión es menester poner especial cuidado en el desarrollo de las habilidades no cognitivas. Estas han sido objeto de variados estudios, en particular, en circunstancias y con públicos propios de la educación no formal. Sin embargo, forman parte de todos los enunciados de perfiles académicos y profesionales. Han sido objeto de distintas categorizaciones de las que tomaremos una que, por su aparente sencillez, nos permite sintetizar sus rasgos distintivos. Kai Zhou (2016) propone, en razón de su importancia, sus alcances y la posibilidad de ser enseñadas y aprendidas, que se acentúe la concentración en el desarrollo de tres habilidades no-cognitivas: la perseverancia y la fortaleza, el autocontrol y las habilidades sociales. De cada una hace una caracterización para fundamentar su elección.

Perseverancia y fortaleza se definen por la consistencia del interés y la persistencia en el esfuerzo. El autocontrol se define como “la capacidad de modificar las repuestas propias para alinearlas con ideales, valores, y aspiraciones sociales con vistas a logros de largo plazo”. Se lo asocia a la autorregulación, a la autodisciplina, a la fuerza de voluntad y, como hemos visto, a la aceptación de recompensas diferidas. Las habilidades sociales son definidas de manera general como las habilidades para mantener relaciones efectivas y compatibles con otras personas. Un aspecto de orden cultural importante en situaciones de interculturalidad es la expresión de emociones. Estas tienen un importante papel en las situaciones de aprendizaje en relación con personas y grupos desconocidos, subculturas diferentes, espacios desconocidos, situaciones inesperadas.

Si bien se piensa que las habilidades cognitivas deben desarrollarse en las situaciones convencionales de enseñanza universitaria, su puesta en relación con situaciones vividas en la realidad las pone a prueba y esto se proyecta sobre la fortaleza de ideas y el carácter de los estudiantes que, por primera vez, afrontan situaciones problemáticas en las que tienen que tomar decisiones de la manera en que deberán hacerlo en su futuro desempeño profesional.

La educación experiencial tiene, así, un fuerte efecto de retorno sobre el trabajo y el estudio en las aulas y en los modos formales tradicionales de enseñanza. Ambos interactúan y deben articularse. La extensión, por ende, enriquece asimismo su significado por este camino. No se limita a ofrecer conocimiento y acción al exterior en cumplimiento de una misión social que le permite, a la vez, enseñar a sus socios comunitarios y aprender de y con ellos. Su valor se extiende al interior más profundo de la propia universidad. A las vivencias y a la construcción de las identidades de sus estudiantes. Y, en la medida en que se trate de experiencias compartidas, se extiende, igualmente, al mundo interior de sus docentes.

## Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1975). *Class Codes and Control*. Vol. 3 *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: R.K.
- Barthes, R. (1967). *El grado 0 de la escritura*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burbules, N. (2009). Meanings of ‘Ubiquitous Learning’. En Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.), *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois: University of Illinois Press.
- Fourez, G. (1997). Scientific and technological literacy as social practice. *Social Studies of Science*, (27), 907–936.
- Gray, W. S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*. Illinois: UNESCO–Scott, Foresman and Company.
- Hampson, P. J.; Morris, P. E. (1996). *Understanding Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hurd, P. D. (1958). Science Literacy: Its meaning for American Schools. *Educational Leadership* 16(1), 13–16.
- Kellner, D. (2004). Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Revisioning of Education. *E-learning*, 1(1).
- Kahn, R.; Kellner, D. (2006). Reconstructing Technoliteracy: A Multiple Literacies Approach. In Denkers, J. *Defining Technological Literacy: Towards an Epistemological Framework*. Palgrave.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- McCurdy, R.C. (1958). Towards a population literate in science. *The Science Teacher*, (25), 366–368.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New directions for adult and continuing education*, (74 Summer): <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- OCDE (1995). *Statistiques Canada*. Paris: OCDE.
- Perkins, D. N.; Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context–Bound? *Educational Researcher*, 18(1, Jan.–Feb), 16–25. American Educational Research Association Stable.
- Snyder, I. (2001). A new communication order: Researching literacy practices in the network society. *Language and Education*, 15(2), 117–131.
- Sullivan, W.; Rosin, M. (2008). A life of the mind for practice: Bridging liberal and professional education. *Change*, (Mar./Apr.), 44–47.
- Tyner, K.; Gutiérrez Martín, A.; Torrego González, A. (2015). “Multialfabetización” sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea], 19(mayo–agosto). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181004> (consultada el 10/05/2017).
- Zhou, K. (2016). Non-cognitive Skills: Definitions, measurement and malleability. *Global Education Monitoring Report*. UNESCO.

# Universidad pública y apropiación social del conocimiento: la renovación del compromiso reformista

**Carina G. Cortassa**

Universidad Nacional de Entre Ríos,  
Argentina.

REDES, Centro de Estudios sobre  
Ciencia, Desarrollo y Educación  
Superior.

*carinacortassa@gmail.com*

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /

Perspectivas

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 23/09/17

## Resumen

El propósito de este artículo es vincular un aspecto consustancial al ideario y programa reformistas, la democratización del conocimiento con las particularidades que adopta en la actualidad ese compromiso normativo de la universidad pública. Se argumentará que, al presente, el mismo se encuentra ligado a la capacidad de las instituciones de educación superior para autocomprenderse y proyectarse como instancias de interfaz *per se* en distintos planos de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Eso supone reconocer que su implicación en los procesos de circulación y apropiación social del conocimiento científico y técnico no constituye una exigencia adicional, sobreañadida a sus funciones tradicionales, sino que se trata de una dimensión transversal a todas ellas. Se identificarán tres tipos de acciones mediante las cuales las universidades contribuyen, o pueden contribuir, a promover la apropiación con diferentes propósitos y estrategias, y se examinarán finalmente los principales condicionantes que las enmarcan.

## Palabras clave

- Universidad
- Interfaz
- Ciencia
- Sociedad
- Apropiación del conocimiento

## Resumo

O objetivo do artigo é vincular um aspecto essencial ao ideário e programa reformistas, a democratização do conhecimento, com as singularidades que adopta, na atualidade, o compromisso normativo da Universidade pública. Argumentar-se-á que, atualmente, ele se encontra ligado à capacidade das instituições de educação superior para a autocompreensão e projeção como instâncias de interface *per se* em diferentes planos das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Isto supõe reconhecer que sua implicância nos processos de circulação e apropriação social do conhecimento científico e técnico não constitui uma exigência extra, somada às funções tradicionais, senão que trata de uma dimensão que as atravessa. Identificar-se-ão três tipos de ações com as que as universidades contribuem, ou podem contribuir, a promover para a apropriação com diferentes propósitos e estratégias, e vão examinar-se os principais condicionantes que as enquadram.

## Palavras-chave

- Universidade
- Interface
- Ciência
- Sociedade
- Apropriação do conhecimento

---

## Para citación de este artículo

Cortassa, C. (2017). Universidad pública y apropiación social del conocimiento: la renovación del compromiso reformista. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 68-83. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



## Introducción

“Dado que las universidades son ‘instituciones con memoria’, en las cuales el pasado condiciona profundamente el presente, es necesario prestar especial atención a ciertas tradiciones de universidades socialmente comprometidas, y al hecho de que nuevos significados puedan asignarse a antiguos proyectos”. (Arocena y Sutz, 2003:14)

El tema de esta convocatoria de +E invita a pensar las agendas, debates y desafíos de la extensión universitaria en vísperas de cumplirse cien años de la Reforma de 1918, el proceso que forjó un modelo de universidad para América Latina comprometida con el ejercicio de una misión social irrenunciable. Ese compromiso ha atravesado los avatares propios de un siglo de cambios profundos y acelerados, en cuyo transcurso se han alterado radicalmente los contextos en que se inscriben las instituciones de educación superior y cobran sentido sus funciones y sus vínculos con la sociedad. No obstante, como bien señalan los editores del volumen, la fuerza política y ética contenida en la concepción extensionista se ha mantenido incólume, reconstruida y resignificada en el acontecer de unas organizaciones “con memoria” de su impronta originaria.

El propósito del artículo es vincular un aspecto consustancial al ideario y programa reformistas, la democratización del conocimiento, con las particularidades que las circunstancias históricas imponen a ese desafío. El conocimiento ha devenido en el principal bien económico y simbólico sobre el que se construyen las sociedades contemporáneas y, al mismo tiempo, en uno de los más desigualmente distribuidos en el modelo del neocapitalismo cognitivo. Si la universidad, como afirma Albornoz, “es la única capaz de cubrir todas las fases del proceso del conocimiento, desde su creación a su atesoramiento, su transmisión y su difusión social” (2014:49), en la actualidad lo último adquiere carácter urgente, una renovación explícita del proyecto fundacional de 1918, o de la “función social” que le asignara Risieri Frondizi unas décadas más tarde (1986/1941).

Esa demanda se hace más apremiante cuando se advierte que, así en Argentina como en América Latina, más de la mitad del financiamiento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico proviene del Estado, y que son las universidades públicas las que concentran en mayor medida las capacidades de creación de conocimientos (Lugones, 2015; Santelices, 2010). Si bien el concepto “ciencia pública” no es uniforme en sus acepciones y puede considerarse desde diferentes perspectivas (Vega Encabo, 2001), de lo anterior se desprende que la mayor

parte de la ciencia que se produce en nuestro país y la región lo es en su sentido más básico: el de la procedencia de los fondos que la sostienen y la naturaleza de las organizaciones en las cuales se la genera. Como consecuencia, desde un punto de vista normativo, también deben ser objeto de acceso y uso colectivos, de control y de decisiones públicas, los bienes cognitivos y técnicos así obtenidos. Sobre esa base, promover la apropiación social del conocimiento científico en diferentes órdenes y contribuir a crear condiciones favorables para ello puede considerarse como la nueva expresión de un viejo proyecto, una reformulación en otros términos —y alcances— de la tradicional misión social asignada a las universidades.

No se trata de un proceso sencillo ni mucho menos. Con independencia de otros posibles obstáculos, es preciso señalar aquí una falencia que condiciona *ab initio* el ejercicio de esa misión: para que las personas y organizaciones puedan no ya “apropiarse” del conocimiento sino siquiera “acercarse” a él de algún modo, deben saber dónde buscarlo. Pero en Argentina, según datos de la *Cuarta Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia*, el 70 % de la población es incapaz de mencionar al menos un organismo científico–tecnológico (MINCyT, 2015:19).<sup>1</sup> El estudio abarcó 22 localidades distribuidas en cinco zonas geográficas del país: Área Metropolitana de Buenos Aires, Pampeana, Norte, Cuyo y Patagonia. En todas ellas existen una, o más, instituciones de educación superior; puede que alguna se encuentre en la propia localidad de referencia, puede incluso que sea aquella a la que concurren los encuestados o alguien de su entorno. Paradójicamente, el ámbito en el que se produce la mayor parte del saber científico en nuestro país no cuenta como tal en el imaginario colectivo. Parece evidente que, en esas condiciones, es muy difícil que la sociedad reconozca en la investigación académica a una aliada en la búsqueda de soluciones a los problemas que afronta; menos aún, cabe pensar, en el caso de los sectores más privados económica y culturalmente, “los más vulnerados y vulnerables”, en términos de Sutz (2015), que podrían contarse entre los grupos más beneficiados de una alianza en esos términos. Si contribuir a democratizar el conocimiento constituye un horizonte normativo de las universidades, las prácticas no pueden limitarse a abrir las puertas de los claustros y esperar a que alguien entre allí a buscarlo. Más bien se trata de que las instituciones de educación superior salgan de sus zonas de confort para involucrarse activamente en la identificación de las necesidades y expectativas del medio (Cecchi, Pérez y Sanllorenti, 2013:29) y, de este modo, ser capaces de equilibrar una visión tradicionalmente

1) La proporción se mantiene estable en relación con la edición de 2012, pero ha empeorado respecto de los datos obtenidos en los estudios de

2006 y 2003, cuando los ciudadanos en esas condiciones ascendían al 59 % y 61 % respectivamente.



ofertista del conocimiento a compartir con otra más receptiva a los requerimientos de la sociedad. Como señala Invernizzi, eso supone contar con canales o “antenas” sensibles a las inquietudes externas y, al mismo tiempo,

“hacer público el interés de la universidad por atender a demandas sociales de investigación y de poner a su disposición el banco de conocimientos y experiencias resultante de las actividades realizadas”. (2004:78)

Las instituciones no solo tienen que esforzarse por mirar hacia afuera: también deben esforzarse en ser más visibles a los ojos de su entorno.

La premisa de este artículo es que, en la actualidad, el ejercicio del compromiso social de las universidades está ligado a su capacidad para autocomprenderse y proyectarse como instancias de interfaz *per se* en distintos planos de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Eso supone reconocer que la implicación en los procesos de circulación y apropiación colectiva del conocimiento científico y técnico no es una exigencia adicional, sobreañadida a sus funciones clásicas, sino que se trata de una dimensión transversal a todas ellas. En lo que sigue, los argumentos se organizan de la siguiente manera: en primer lugar, se describe la transformación estructural de las prácticas científicas durante la segunda mitad del siglo XX que proporciona el contexto general de la reflexión. A continuación, se aborda el problema de la polisemia de la expresión “apropiación social del conocimiento”. Frente al interés de ciertos enfoques empeñados en delimitar con precisión el concepto y sus alcances se propone, por el contrario, adoptar una perspectiva naturalista, que admita como punto de partida la diversidad intrínseca de sentidos y prácticas que involucra sin diluir su especificidad. Hacia el final, se identifican tres tipos de acciones mediante las cuales las universidades contribuyen, o pueden contribuir, a promover la apropiación del conocimiento con diferentes propósitos y estrategias, y se examinan finalmente los principales condicionantes que las enmarcan.

### Los nuevos escenarios de la producción y circulación del conocimiento científico

Diferentes enfoques de los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad coinciden en señalar el proceso de reconfiguración global del complejo científico-tecnológico acaecido durante la segunda

mitad del siglo pasado. Esa transformación tuvo consecuencias tanto en el orden interno —incrementos de escala, en la estructura y las prácticas de producción, en la aplicación y uso de resultados, en los agentes involucrados— como en las relaciones con la política, la economía, la sociedad y la cultura. El emergente de ese movimiento fue caracterizado como “ciencia posnormal” (Funtowicz y Ravetz, 1993), “ciencia regulatoria” (Jasanoff, 1995), “ciencia posacadémica” (Ziman, 2000), “tecnociencia” (Latour, 2001; Echeverría, 2003) o el “Modo 2” de producción de conocimientos (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1997). Con acentos propios de cada perspectiva, las diversas denominaciones enfatizan el carácter novedoso de la trama de agentes, prácticas, intereses y valores epistémicos y extraepistémicos que conforman lo que hoy se entiende por ciencia y tecnología.

El análisis de la transición del Modo 1 al Modo 2 en esa dinámica resulta particularmente útil a los fines de situar el papel de las universidades en los nuevos escenarios. Entre otras razones, porque el pasaje entre ambos

“cuestiona la adecuación de aquellas instituciones con las que estamos familiarizados, dedicadas a la producción de conocimientos, ya se trate de universidades, instituciones gubernamentales de investigación o laboratorios de grandes empresas”. (Gibbons *et al.*, 1997:12)

Antes de avanzar, conviene detenernos en las peculiaridades propias de cada una de esas modalidades de investigación<sup>2</sup> y sus implicaciones para el planteamiento que aquí se sostiene.

El Modo 1 gibboniano se corresponde con la tradición clásica de las prácticas científicas heredadas de la Modernidad y organizadas durante el siglo XIX bajo ciertos mandatos cognitivos y sociales, que actúan como el marco articulador y normativo de lo que es —o debe ser— “la buena ciencia” académica. En ese modelo prima un conjunto de rasgos que resultan familiares: la autorregulación de las comunidades e instituciones científicas, la determinación disciplinar de los problemas relevantes y los métodos adecuados, la homogeneidad de los agentes involucrados en los procesos de investigación y los mecanismos propios de la evaluación por pares para juzgar la calidad de los productos. El valor de utilidad del conocimiento, cualquiera sea la forma en que se lo entienda, adquiere un carácter secundario, supeditado a un interés epistémico de orden superior. Por su parte, la fragmentación

2) “(...) en el modo 1 se plantean y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por los intereses, en buena parte académicos, de una comunidad específica. En contraste, el modo 2 se lleva a cabo en un contexto

de aplicación. El modo 1 es disciplinar, mientras que el modo 2 es transdisciplinar. El modo 1 se caracteriza por la homogeneidad, el modo 2 por la heterogeneidad. Organizativamente, el modo 1 es jerárquico y tiende a preser-

var su forma, mientras que el modo 2 es más heterárquico y transitorio. Cada uno de ellos emplea un modo diferente de control de calidad. En comparación con el modo 1, el modo 2 es más socialmente responsable y reflexivo.

*Incluye a un conjunto de practicantes cada vez más amplio, temporal y heterogéneo, que colaboran sobre un problema definido dentro de un contexto específico y localizado” (Gibbons et al., 1997: 14, la cursiva es propia).*



Desde las últimas décadas del siglo pasado, esa manera de entender y practicar las ciencias se vería alterada por la irrupción paulatina de nuevas formas de encarar la producción y gestión del conocimiento

y especialización de la indagación —centrada en pequeñas, a veces “pequeñísimas”, dimensiones de los fenómenos naturales o sociales— garantiza la consecución de avances en los diversos campos. Hasta aquí, podría decirse, el modo de producción característico de la investigación disciplinar institucionalizada en las universidades, entre ellas las argentinas, durante su historia reciente. Desde las últimas décadas del siglo pasado, esa manera de entender y practicar las ciencias se vería alterada por la irrupción paulatina de nuevas formas de encarar la producción y gestión del conocimiento que, si bien no reemplazan del todo a las anteriores, coexisten con ellas mientras van ganando terreno. En el Modo 2, “el conocimiento tiene la intención de ser útil para alguien, ya sea en la industria o en el gobierno o, más general, para la sociedad” (Gibbons *et al.*:15), de allí que las demandas e intereses propios del contexto de aplicación adquieran una importancia decisiva desde el comienzo de la investigación. La complejidad intrínseca de las cuestiones abordadas requiere, asimismo, de enfoques transdisciplinarios, dinámicos, traducidos en grupos y redes de trabajo conformadas por múltiples agentes que articulan saberes y experiencias en la búsqueda de soluciones específicas a “problemas en movimiento”. Soluciones que, cabe señalar, nunca son exclusivamente científicas y técnicas sino que involucran componentes reflexivos y valorativos, la elección entre opciones y la responsabilidad frente a sus consecuencias. De manera paralela al descentramiento de los actores e intereses asociados históricamente con la construcción del conocimiento opera su deslocalización: los contextos de producción trascienden los ámbitos típicos, intramuros, de la Academia para extenderse en diversas direcciones del espacio social —organismos públicos,

empresas, organizaciones del tercer sector, entre otras. Los Modos 1 y 2 también difieren en sus respectivas maneras de comprender y poner en juego la comunicación entre ciencia y sociedad. “Tradicionalmente”, —sostienen Gibbons y sus colaboradores— esta fue concebida de manera “esencialmente unilateral: los científicos eran los detentadores del conocimiento experto privilegiado, mientras que a los legos en la materia había que ilustrarlos y educarlos” (53). En el marco de los estudios de comunicación y comprensión públicas de la ciencia, esa concepción resulta tan conocida como severamente cuestionada en sus fundamentos y en sus prácticas: se trata del denominado “modelo del déficit cognitivo”, según el cual la ignorancia de individuos y comunidades debe ser superada mediante procedimientos intensivos destinados a elevar su nivel de alfabetización y cultura científica (Cortassa, 2012).<sup>3</sup> Como contrapartida, en las dinámicas del Modo 2 las cosas son diferentes. La pasividad reservada a los destinatarios del conocimiento experto se diluye; por el contrario, sujetos y comunidades interpelan a las ciencias de formas sin precedentes. Frente a las crisis de confianza cada vez más frecuentes, las comunidades científicas se ven expuestas a la necesidad de legitimar socialmente la pertinencia y relevancia de saberes, impactos y consecuencias, sus prácticas, métodos y resultados. El monólogo unilineal, por fuerza, va cediendo espacio frente a las exigencias de una discusión más extendida e inclusiva, tanto en lo que respecta a sus participantes como al tipo de cuestiones sujetas a debate. Al mismo tiempo, la integración de expertos y no expertos en iniciativas de coproducción de saberes orientados tiende a hacerse más frecuente.

3) No es ocioso señalar que en la afirmación de Gibbons resuenan, asimismo, los ecos de miradas tradicionales de la extensión universitaria, centradas en la transmisión iluminista de saberes desde quienes disponen

hacia quienes carecen de ellos; una perspectiva, cabe señalar, tan criticada en la literatura especializada como la del modelo deficitario/alfabetizador (Cano Menoni, 2014; Cecchi, Lakonich, Pérez y Rotstein, 2009).

En ese escenario, la noción de “democratización del conocimiento” aludida en páginas previas adquiere nuevos contornos. Trasciende —incluyéndolas— tanto las interpretaciones que la asocian con garantizar el acceso igualitario de los ciudadanos a la educación —en general, y a la educación superior en particular— como aquellas, más recientes, que la equiparan con la implementación de mecanismos participativos de control social. La multiplicación de formas, espacios y actores involucrados en los procesos de conocimiento exige repensar lo que se concibe actualmente como su democratización. La definición de Arocena arroja claridad en ese sentido: se trata de “la democratización de las relaciones sociales de poder directamente basadas en el conocimiento avanzado” (2014:86). Superar la tendencia a la creciente desigualdad en esas relaciones requiere imaginar instancias más horizontales de encuentro entre ciudadanos y comunidades científicas: instancias que favorezcan su implicación mutua en una interacción no excluyente, abierta al intercambio de saberes, valores, intereses y experiencias en pos de objetivos comunes. En esos espacios, la asimetría de los agentes en cuanto a sus competencias y capacidades no representaría *a priori* un obstáculo para que todos ellos “hablen con la voz y la cabeza alta, en el que todos hablen como ciudadanos” (Broncano, 2006:223). Como se anticipó en la Introducción, la institución universitaria debe asumir un papel protagónico —más aún, irremplazable— en la creación y sostenimiento de instancias de re—unión entre ciencia y sociedad. En el ejercicio de esa función de interfaz mediadora radica en la actualidad el sentido profundo de su compromiso social, su contribución más clara a la democratización del poder basado en el conocimiento y, como consecuencia, a la democratización del poder sin más. Esa misión, concebida y desplegada por décadas en un escenario signado por el Modo 1 gibboniano, debe reconsiderarse en sus fundamentos y alcances en el contexto del Modo 2. En ese marco, corresponde a las universidades realizar un ejercicio introspectivo y preguntarse cuidadosamente en qué medida sus estructuras y prácticas organizacionales, la cultura académica, sus dinámicas de relacionamiento internas y externas, están preparadas (o no) para cumplir de manera genuina con el papel que se espera de ellas.<sup>4</sup>

4) Sobre ello volveremos en la en el punto siguiente: los condicionantes institucionales y de las políticas públicas.  
5) La situación se revela más compleja cuando se advierte que el concepto adopta diferentes sentidos cuando se sitúa en diferentes marcos epistémicos y disciplinares; entre otros, las teorías

de la educación, del aprendizaje, las ciencias cognitivas o las corrientes neo—formalistas en lógica y filosofía de las ciencias (véanse los ensayos reunidos en García Hernández y Espinosa Meneses, 2015). Dado que excede los límites del presente artículo, los argumentos que siguen omiten esa

### **Apropiación social del conocimiento: un concepto poliédrico**

Como se ha señalado, la polisemia y heterogeneidad de la función de extensión universitaria —y, consecuentemente, del carácter variado de sus prácticas y actividades— (Cano Menoni, 2014), también la noción de apropiación social del conocimiento es considerada “un objeto de frontera” (Daza Caicedo *et al.*, 2017:146), una idea definida “de manera tímida y en muchos casos borrosa” (Lozano Borda y Pérez Bustos, 2012:53).<sup>5</sup> En lo que sigue se refleja parte de la discusión vigente sobre el tema<sup>6</sup> para luego analizar con mayor detalle los roles que las universidades asumen —o pueden asumir— en relación con la circulación y apropiación colectivas de la ciencia y la tecnología.

### **Apropiar: tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueño de ella, por lo común de propia autoridad**

La definición del *Diccionario de la Lengua Española* ofrece algunas pistas sobre los alcances del término para abordar las relaciones de individuos y comunidades con el conocimiento experto. Así entendido, apropiarse de algo implicaría una actitud proactiva de parte de los agentes que no se agota en la recepción pasiva de resultados y aplicaciones sino que supone: a) que aquellos asignan o reconocen el valor de los bienes cognitivos y técnicos que desean tomar para sí —de lo contrario no harían un esfuerzo por obtenerlos; b) que presumiblemente adoptan un compromiso con el cuidado, desarrollo, promoción y control de los bienes de su propiedad; y c) por último, y lo más importante, que son capaces de percibir su *auctoritas*, su legítima facultad de reclamar el acceso a algo que no es ajeno sino que, por diversas razones, les pertenece —entre otras porque, en el caso de la investigación financiada con recursos públicos, sus aportes sostienen el proceso de producción (Polino y Cortassa, 2015). Ese modo de entender que “lo distintivo de la voz apropiación es que denota tomar para sí algo por derecho propio” ha sido retomado a su vez por Peñalosa Castro y Méndez Granados (2015:96), aunque también es cuestionado por Barrio Alonso (2008).

Más allá de inferencias terminológicas, Lozano Borda y Pérez Bustos (2012) realizaron una revisión detallada de los usos del concepto de Apropiación Social de la Ciencia y la Tecnología (ASCYT) tanto

discusión para centrarse estrictamente en debates propios de los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.

6) Hace ya prácticamente una década, la *Revista CTS* dedicó un dossier monográfico al tema (nº 10, vol. 4, enero de 2008). Un año después se publicaría el libro homónimo de López Cerezo y

Gómez González (2009). Ese interés temprano es consistente con el hecho, bien señalado por Daza Caicedo *et al.* (ob.cit.) de que el uso de la noción de apropiación social de la ciencia y la tecnología / del conocimiento se encuentra mucho más extendido en el contexto iberoamericano que en otros ámbitos.

“

la noción de “democratización del conocimiento” trasciende tanto las interpretaciones que la asocian con garantizar el acceso igualitario de los ciudadanos a la educación como aquellas, más recientes, que la equiparan con la implementación de mecanismos participativos de control social



© Laura Hormaeche



en el plano de las discusiones académicas como en el marco de las políticas públicas recientes en el escenario iberoamericano.<sup>7</sup>

Sus conclusiones al respecto resultan tan claras como críticas:

*“El uso ambiguo, pragmático y en algunos casos fútil que se le ha dado a esta noción en la política científica de la región ha tenido algunas resonancias en reflexiones académicas sobre estos temas. Dichas aproximaciones, sin embargo, son dispersas y no siempre han ocurrido de manera sistemática ni en diálogo crítico con el debate internacional sobre la relación ciencia-públicos. Más aún, sus resultados no han alimentado el devenir de la política científica ni han sido explícitamente retomados por ella”.* (47, la cursiva es propia)

El recurso a la noción de apropiación social del conocimiento, señalan, no siempre tiene una base conceptual firme o reflexiva; en ocasiones también es empleada sin más como sinónimo de otras expresiones como “divulgación”, “popularización”, “cultura científica”. Esto es, utilizando la categoría y las prácticas asociadas para referir a procesos previamente denominados de otras formas, sin que el cambio de nomenclatura implique diferencias sustantivas entre unas y otros. No obstante se reconoce que, en cierta medida, la idea ha permitido tomar distancia de los modelos difusionistas y deficitarios de la comunicación y comprensión públicas de las ciencias (Daza Caicedo *et al.*, 2017:146) referidos en la sección previa. Como resultado del análisis se identificaron tres tendencias predominantes en el uso del concepto (Lozano Borda y Pérez Bustos, 2017: *passim* 55–65), caracterizadas respectivamente por un núcleo de ideas, actores y prácticas distintivas:

*Modelo 1.* La apropiación social de la ciencia y la tecnología asociada con una concepción de ciencia y su articulación con lo social en sentido genérico. Esta perspectiva concibe a la apropiación como un proceso de puesta en escena de cierta noción de conocimiento científico legitimado *per se* y enfatiza los distintos mecanismos que hacen posible su circulación, diseminación e incorporación por parte de los actores sociales — educación científica, comunicación de la ciencia, transferencia de conocimientos hacia sectores de la comunidad o de la producción. *Modelo 2.* La apropiación social de la ciencia y la tecnología como práctica que procura la articulación ciencia-sociedad en función del desarrollo y el crecimiento de las naciones. Las ideas-fuerza en este caso son las de promover la apreciación y valoración del conocimiento por sus vínculos con el desarrollo y la innovación empresarial. De manera consecuente, los actores que movilizarían la apropiación serían todos aquellos orientados a mediar en la relación entre ciencia y sociedad en esos marcos, en particular

los innovadores. Las prácticas características abarcan un rango que incluye en sentido genérico las de popularización y divulgación —como en el caso anterior—, el periodismo especializado y las dirigidas específicamente a la innovación empresarial.

*Modelo 3.* La apropiación social de la ciencia y la tecnología como condición para la participación social efectiva y genuina en la producción y gestión colectivas del conocimiento. La perspectiva se sustenta en las ideas de compromiso público, democratización, inclusión y cambio social, y entre los actores relevantes se cuentan los ciudadanos activos y las organizaciones de la sociedad civil que promueven la movilización de sus miembros. Las prácticas asociadas con la apropiación difieren sensiblemente de las anteriores, pues no se encaminan ya hacia acciones mediadoras —divulgativas, periodísticas, de transferencia— sino a la propia implicación de los sujetos en un diálogo extendido sobre la investigación y la orientación de políticas y estrategias de ciencia y tecnología.

La pluralidad de significados atribuidos a la expresión en la literatura académica, y la heterogeneidad de prácticas que agrupa, tiene su correlato en el modo en que abordan la cuestión los documentos de políticas científico-tecnológicas (Polino y Cortassa, 2015). Como ejemplo cercano pueden considerarse las referencias al tema en el *Plan Argentina Innovadora 2020* (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, MINCYT, 2013). En ellas resulta interesante observar, por una parte, los diferentes sentidos que adopta la idea en sendos tramos del discurso (un fin, un medio, un proceso, una práctica, un producto); por otra parte, cómo se entrecruzan en un mismo fragmento conceptos, procesos, actores y prácticas provenientes de los modelos descritos en párrafos previos: 1) La distribución, apropiación y utilización del conocimiento forman parte de un proceso de desarrollo social (modelo 2), que debe superar los modelos lineales de transferencia reemplazándolos por otros de gestión participativa, inclusivos de actores y destinados a producir conocimientos útiles a los fines de las demandas colectivas (modelo 3):

*“El Ministerio reconoce la importancia de apuntalar fuertemente el proceso de distribución, apropiación y utilización social del conocimiento y la tecnología por parte de sectores sociales cada vez más amplios. Además de contemplar el desarrollo social como una línea prioritaria para la focalización de políticas, en los años de vigencia de este Plan el Ministerio apuntará a profundizar la implementación de modelos de gestión de la CyT en los que participen actores sociales directamente interesados en la resolución de problemas referidos al mejoramiento de sus*

7) En el estudio se analizaron cuarenta textos que fueron publicados en revistas especializadas iberoamericanas o presentados a congresos disciplinares

entre 2000 y 2010, cuyos contenidos aluden explícitamente a la categoría de apropiación (pública, social, colectiva) de la ciencia y la tecnología.

*condiciones de vida a través de la provisión de determinados bienes y servicios. Mediante estos modelos se pretende trascender la clásica mirada sobre la transferencia lineal de conocimientos y tecnologías para la resolución de problemas y se aspira, en cambio, a que los actores locales participen en ámbitos institucionales creados a tal efecto para decidir, con el apoyo de científicos, tecnólogos, representantes gubernamentales (ya sean de nivel nacional, provincial o local) y organizaciones de la sociedad civil (incluyendo, por ejemplo, sindicatos, ONG, etc.), las formas de conocimiento y tecnología que consideren más adecuadas para dar satisfacción a sus demandas". (MINCyT, 2013:46–47, la cursiva es propia)*

2) La distribución y apropiación social del conocimiento —mediante mecanismos de comunicación, participación y educación— debe mejorar la percepción pública de la ciencia (modelo 1), fomentar la cultura de la innovación (modelo 2) y la creación de vocaciones científicas (modelo 1).

*"El Ministerio reconoce la necesidad de realizar esfuerzos orientados a promover, implementar y articular mecanismos para la distribución y apropiación social del conocimiento científico de manera de jerarquizar la percepción de la ciencia entre los actores sociales. A tal fin, ha desarrollado varias acciones en los últimos años en el área comunicacional, de la participación pública y de la educación en CyT dirigidas a promover el desarrollo de una cultura de la innovación basada en el conocimiento científico–tecnológico". (46, la cursiva es propia)*

*"Poner al alcance de la sociedad las actividades y productos de la ciencia y la tecnología para promover la participación de la comunidad y la apropiación social del conocimiento, así como despertar vocaciones científicas en niños y jóvenes. (103, la cursiva es propia)*

3) La generación, circulación y apropiación de conocimientos como producto de la interacción de múltiples actores (modelo 3) orientadas a promover el desarrollo territorial y productivo (modelo 2).

*"los puntos de intersección entre TPG<sup>8</sup> y sectores prioritarios se dan en la práctica en entornos territoriales específicos relativamente acotados; es allí donde se tienden a generar las vinculaciones e interacciones entre los actores productivos, institucionales y sociales que se traduce —vía la generación, circulación y apropiación de conocimientos— en mejoras y novedades de productos, procesos y prácticas organizacionales y de gestión. Por otro lado, la promoción efectiva del desarrollo*

“

Existe apropiación social cuando un saber es comprendido e incorporado al bagaje cognitivo y simbólico de las personas, a sus modos de entender la realidad, manejarse en ella y tomar decisiones

y consolidación de estas *articulaciones productivas* es fundamental para la federalización de la ciencia, la tecnología y la innovación". (61, la cursiva es propia).

Las alusiones a la apropiación en el *Plan Argentina 2020* responden de manera bastante ajustada al “uso ambiguo y pragmático” señalado por Lozano Borda y Pérez Bustos (2017) respecto del discurso de las políticas sectoriales. No obstante, cabe preguntarse si la “futilidad” a la que también aluden las autoras no es sino el emergente de una cuestión más profunda, una consecuencia del carácter poliédrico de una expresión de por sí abierta, que admite múltiples connotaciones todas ellas válidas. En ocasiones, la pretensión de definir de manera acabada un concepto y delimitar sus campos semántico y de prácticas choca contra el hecho de que tanto uno como el otro —concepto y campos— son resistentes a cualquier encorsetamiento y en ello radica su potencia. ¿Por qué empeñarnos en imponer límites a algo que continuamente los rebasaría? Hay distintas circunstancias en las cuales distintos tipos de instituciones y agentes interactúan de distintas formas para que un individuo, una comunidad, la sociedad en sentido amplio, “tome para sí” cierto/s conocimiento/s. Y eso también puede darse en diversos órdenes y con propósitos heterogéneos. Existe apropiación social cuando un saber es comprendido e incorporado al bagaje cognitivo y simbólico de las personas, a sus modos de entender la realidad, manejarse en ella y tomar decisiones. Se produce cuando expertos y no expertos cooperan en la identificación y solución de un problema, pero también allí adonde los primeros demuestran que la mejor alternativa no es aquella que la comunidad utiliza o prefiere y logran que sea adoptada. Los grupos afectados por una controversia sociotécnica se empoderan produciendo y compartiendo en red saberes y experiencias pertinentes. Se genera apropiación cuando la sociedad se beneficia de los conocimientos

8) Tecnologías de Propósito General.



adquiridos por los profesionales de cualquier índole durante su formación habilitante, cuando los organismos de investigación transfieren tecnología a los sectores de la producción facilitando innovaciones que mejoran la competitividad, y cuando un gobierno recurre a la investigación académica como insumo para la formulación de una política, una estrategia o acción determinadas. La lista puede seguir y este artículo se haría interminable. Resumiendo, como sostiene Lugones, “la incorporación de conocimiento presenta características diferentes según el sector, pero en todos los sectores es posible y ventajoso incorporar conocimiento” (1995:127).<sup>9</sup> No es intentando clausurar las disputas sobre cuál sería el sentido “legítimo” de la apropiación colectiva del conocimiento —y, como consecuencia, sobre cuáles serían las prácticas genuinas conducentes a lograrla— sino haciéndonos eco de su apertura intrínseca como estaremos en mejores condiciones para pensar qué pueden aportar las instituciones de educación superior a esos procesos. A eso se dedica el apartado final de este artículo.

#### La universidad como interfaz entre ciencia y sociedad

Una objeción a lo esbozado en la sección anterior diría que se trata de una postura demasiado laxa: que asumir la pluralidad empírica de las prácticas tendientes a la apropiación del conocimiento contribuye a diluir, más que a concretar, el compromiso de las universidades respecto de ellas. Porque, en última instancia, visto de ese modo, el conjunto de acciones que estas llevan adelante en virtud de sus funciones tradicionales —docencia, investigación y extensión— respondería a ese mandato. En parte eso es cierto. Va de suyo que la formación de profesionales es el primer ámbito en el cual se materializa el propósito de compartir saberes y extender sus beneficios a la sociedad en su conjunto —es por su obviedad, no por falta de reconocimiento, que esta instancia quedará por fuera de los argumentos que siguen—. Pero por otra parte no lo es: no todas las acciones desarrolladas bajo el ala de la Academia tienen por objetivo fomentar una mejor interacción entre ciencia y sociedad ni, a la inversa, este tampoco debe ser considerado el fin último de todas ellas. En este punto es preciso ser cuidadosos. Afirmar que ciertos procesos deben ser encarados de manera transversal no significa ni diluir sus particularidades ni pretender agotar en ellos la riqueza del rol de las universidades en el medio social. En todo caso, se trata de identificar en qué radica la especificidad de las prácticas de apropiación y de qué manera se actualizan en diferentes escenarios.

9) Si bien la afirmación se plantea en relación con la transferencia de conocimiento a distintos sectores de

la producción, se trata de una buena síntesis del argumento más general que aquí se defiende.

#### Acciones y propósitos

Sobre la base de la discusión reseñada en párrafos previos, es posible identificar *grosso modo* tres órdenes de prácticas orientadas a la circulación y apropiación públicas del conocimiento que se ejercen, o pueden ejercerse, desde las instituciones de educación superior. Esos órdenes se encuentran claramente relacionados entre sí pero son distinguibles por ciertos propósitos específicos; estos, a su vez, fijan el tipo de acciones más características de cada uno de ellos.

##### a. Prácticas orientadas por un propósito cívico-cultural

Estas agrupan todas aquellas estrategias y acciones destinadas a la comunicación social de las ciencias y la tecnología en términos generales —en formatos mediados y no mediados—, a la divulgación de resultados de investigación y desarrollo y a la promoción de la cultura científica. El añadido “cívico” alude a una cultura pública en cuyo marco los sujetos no solo logran integrar significativamente ciertos saberes a sus modos de conocer y representarse la realidad sino que también, a partir de ellos, se fortalecen como ciudadanos, se hacen más responsables de sus derechos y obligaciones respecto de la cuestión científica y tecnológica. La democratización del conocimiento en este sentido apunta a lo que Arocena (2014:88–89) define como “expansión de la vocación por el ejercicio de la ciudadanía”. Como afirmamos en otra oportunidad, desde esta perspectiva el objetivo de las acciones de apropiación social responde a una doble necesidad:

“tanto por lo que comporta para los individuos en tanto sujetos privados —la posibilidad de interpretar el mundo y manejarse adecuadamente en él—, como en su carácter de sujetos públicos en un sistema democrático —la posibilidad de intervenir de manera informada y responsable en las discusiones y decisiones sobre temas que los involucran. (Cortassa, 2012:25)

En Argentina existen organizaciones que fueron pioneras en su compromiso con prácticas de esa índole, como el Centro Científico Tecnológico Santa Fe (ex CERIDE), la Fundación Instituto Leloir, la Facultad de Física de La Plata (Neffa y Cortassa, 2012) y la Universidad Nacional del Litoral —cuyas iniciativas en esa dirección se remontan a la década de los '90 y desde 2008 cuenta con un Programa estable de Comunicación de la Ciencia y la Tecnología. De manera más reciente, otras universidades e instituciones de I+D han ido sumándose progresivamente a una tendencia que Polino y Castelfranchi (2012) denominan “el giro comunicativo” en los organismos de ciencia y tecnología. Ese movimiento se traduce

en la creación y/o consolidación de áreas orgánicas específicas destinadas a la cuestión o, en su defecto, en la intensificación de las acciones destinadas a compartir conocimientos con el público y promover vías de diálogo entre la comunidad científica y la ciudadanía (Cortassa, Andrés y Wursten, 2017; Ruggiero y Bello, 2015; Gasparri y Azziani, 2015).

*b. Prácticas orientadas por un propósito socioproductivo*

Las acciones de este tipo abordan la vinculación con el entorno con un enfoque diferente a las anteriores. El objetivo primordial en estos casos consiste en estrechar la cooperación de las universidades con las empresas locales y regionales, a fin de que los resultados de la I+D académica se traduzcan en aportes útiles para fortalecer las capacidades innovativas y la competitividad de las diferentes ramas del sector productivo. La transferencia de tecnología, la asistencia técnica y prestación de servicios, el asesoramiento y consultoría, el desarrollo conjunto de proyectos de I+D, constituyen los mecanismos más habituales a los fines de promover la circulación y apropiación social del conocimiento orientada por este propósito.

Estas prácticas han sido, y continúan siendo, objeto de fuertes cuestionamientos debido a su asociación inmediata con dos factores: en primer lugar, con el modelo de “universidades empresariales” —*entrepreneurial universities*—<sup>10</sup> orientadas al mercado y las corporaciones surgido durante las últimas décadas del siglo pasado; en segundo lugar, con el hecho de que en nuestro país su impulso primario se produjo en un contexto de fuerte desfinanciamiento de las instituciones públicas de educación superior, lo que motivó su necesidad de obtener recursos del sector privado. La literatura propia del campo de la extensión universitaria suele ser particularmente crítica respecto de las prácticas de vinculación así encaradas: Cano Menoni las considera “una adaptación neta de la universidad a la maquinaria económica capitalista realmente existente” (2014:30), mientras que para Cecchi *et al.* se trata de un modelo que privilegia las relaciones con quienes disponen de recursos para pagar por servicios y, por tanto, “implicó, y aún implica, cierta desnaturalización de las misiones esenciales de la Universidad, específicamente, su compromiso social” (2009:55). Si bien esos términos son matizados a continuación en ambos casos, la tibia defensa que se hace de la apropiación del conocimiento con fines innovativos deja bastante claro que no se trataría de una dimensión del todo legítima ni valorable para ciertas perspectivas.

Sin embargo, basta tener en cuenta las características de los sectores productivos predominantes en la mayoría de las regiones

argentinas, en el país en general, para discrepar con esos argumentos. No estamos hablando de un sistema de corporaciones económicas que financian *a* y se benefician *de* la investigación en “universidades empresariales” —como sí es el caso en los países en los cuales surgió el modelo— sino de estructuras productivas en las que prevalecen microemprendimientos y pequeñas y medianas empresas, todas ellas con serias dificultades para acceder a la I+D con fines de innovación —ni hablar de sus nulas capacidades para realizarla por su propia cuenta y riesgo. Nos referimos a agentes privados inmersos en estructuras que tienden a reproducir las desigualdades en las relaciones de poder —en este caso, económicas— basadas en el acceso y uso del conocimiento avanzado, cuyas posibilidades de mejorar su posición descansan en buena medida en los vínculos de cooperación que puedan establecer con los organismos públicos de ciencia y tecnología. En la realidad de los países periféricos, hacer frente a problemas como la primarización de la economía o la dependencia tecnológica también requiere superar los prejuicios puristas respecto de las acciones de apropiación colectiva del conocimiento con fines productivos. A diferencia de lo que plantean las concepciones críticas comentadas previamente, más que a preservar cierta idea del compromiso social de las universidades, mantener esos prejuicios solo contribuye a reforzar una imagen de indiferencia respecto de las demandas contextuales de conocimiento útil, muy propia del Modo 1 gibboniano de entender la investigación académica.

*c. Prácticas orientadas por un propósito socioinclusivo*

Además de promover la expansión de la cultura científica ciudadana y de contribuir a superar las desigualdades que afectan a los sectores productivos locales, entre las estrategias universitarias orientadas a la apropiación colectiva del conocimiento se encuentran aquellas cuyo objetivo primordial es promover el trabajo conjunto con los sectores socialmente más vulnerables o por alguna razón postergados. De más está decir que este objetivo, históricamente distintivo de las prácticas extensionistas, se torna más apremiante aún en contextos marcados por la creciente exclusión social. Las prácticas de esta índole tienden a promover la intersección de saberes y experiencias académicas y populares en instancias de construcción conjunta, promoviendo la creación y el sostenimiento de espacios de colaboración más horizontal entre ciencia y sociedad. En estos casos, la función de interfaz mediadora de las instituciones de educación superior se materializa en acciones que favorezcan la integración de expertos y no expertos en la búsqueda de soluciones para los problemas que afectan a un grupo o

10) O de las “universidades consultoras” —*consulting universities*— que, según Arocena y Sutz (2003:13), cons-

tituyen la versión de las mismas en el contexto de los países periféricos.

comunidad. Sin embargo, para eso es menester que tanto unos como otros, expertos y legos, previamente reconozcan y admitan la naturaleza dialógica de un espacio que los compromete a ambos en igual medida, con similares responsabilidades y el mismo derecho a la palabra. Para que las prácticas en este sentido sean efectivas, los agentes universitarios deben dejar de percibirse a sí mismos como proveedores exclusivos de conocimientos válidos, a la vez que los miembros de la comunidad deben dejar de percibirse a sí mismos ya como depositarios desvalidos de esos saberes, ya como sujetos de una imposición externa. Dicho de otro modo: ni el asistencialismo ejercido desde la Academia ni la auto-retracción o el recelo de los ciudadanos involucrados constituyen condiciones de partida favorables para llevar a buen puerto la apropiación del conocimiento así entendida. Que ambos grupos lleguen a comprenderse mutuamente como aliados en la construcción de una comunidad epistémica heterogénea y extendida, pero con una agenda y una *agencia* común, representa la gran apuesta de estas estrategias. Posiblemente sea también una de las más difíciles de alcanzar.

#### **Los condicionantes institucionales y de las políticas públicas**

Las mejores iniciativas pueden fracasar cuando las condiciones en las que se inscriben no favorecen su factibilidad y/o su viabilidad. Así, las prácticas descritas previamente no podrán prosperar a menos que se contemple debidamente su relevancia y se valore el interés de llevarlas adelante. En este sentido, la posibilidad de que las universidades se posicionen como agentes activas de interfaz entre ciencia y sociedad está sujeta a varios tipos de factores. En primer lugar, naturalmente, los que provienen de los contextos en los cuales se insertan: las necesidades y demandas de las comunidades, su receptividad, la visibilidad y nivel de reconocimiento de la universidad en su entorno, todo eso incidirá en el desempeño de su acción mediadora, orientándola en uno u otro sentido, favoreciendo u obstaculizando su concreción y resultados.<sup>11</sup> Otros condicionantes provienen del sector de las políticas públicas y otros derivan de las propias instituciones —como se indicó, de sus estructuras y prácticas organizacionales, de la cultura académica y de sus dinámicas de relacionamiento—. Como se describe a continuación, ambos presentan perfiles ambivalentes. El interés en los procesos de circulación y apropiación colectivas del conocimiento científico va ganando terreno en el diseño e

implementación de las políticas públicas en Iberoamérica (Polino y Cortassa, 2015). En general, los documentos de política sectorial contemplan desarrollos explícitos en el tema o áreas relativas; muchos países cuentan con marcos normativos o regulatorios para algunas de las prácticas vinculadas, con dependencias específicas que llevan adelante sus propias acciones y/o fomentan el acceso a los recursos necesarios para que otros agentes del sistema lo hagan. En Argentina, una de las estrategias iniciales en ese proceso fue la de fortalecer la interacción de los organismos de investigación con el tejido socio-productivo mediante la creación de las Unidades de Vinculación Tecnológica, estructuras de interfaz destinadas a brindar asistencia a proyectos de I+D con fines de innovación, transferencia de tecnología y asistencia técnica al sector empresarial,<sup>12</sup> medida que fue acompañada con la implementación de líneas de financiamiento orientadas al mismo objetivo. Más cerca en el tiempo, como se detalló, en el *Plan Argentina Innovadora 2020* (MINCYT, 2013) se encuentran abundantes referencias a la apropiación social. Aun con las ambigüedades ya señaladas, eso representa un desplazamiento tangible desde el estatus lateral asignado tradicionalmente a este tipo de iniciativas (Neffa (2015), que hoy resulta mucho más significativo. Asimismo, en las líneas estratégicas previstas en el Plan se asigna a los organismos del sistema nacional de ciencia y tecnología la responsabilidad de promover acciones y crear estructuras territoriales de cultura científica (MINCyT, 2013:89), con el objetivo ya mencionado de “poner al alcance de la sociedad las actividades y productos de la ciencia y la tecnología para promover la participación de la comunidad y la apropiación social del conocimiento, así como despertar vocaciones científicas en niños y jóvenes” (103).

En paralelo a esa demanda hacia las instituciones, el MINCyT creó en 2013 el Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación, una agencia pública de alcance nacional dedicada al tema, e instrumentos de financiamiento.<sup>13</sup> Todo lo anterior refleja un cambio positivo en el marco de las políticas sectoriales que, progresivamente, parecen asumir que el estímulo a ese tipo de prácticas es un aspecto inherente —y no un complemento— a la planificación y gestión de una estrategia integral de todas las dimensiones del proceso de conocimiento: producción, aplicación, circulación y apropiación social. Al respecto pueden considerarse las señales dirigidas a los organismos del

**11)** Como ejemplo de ello suele señalarse la transferencia de resultados de investigación y desarrollo a los sectores productivos: por más esfuerzos que se hagan, poco puede transferirse en el caso de economías locales o regionales basadas en productos

primarios o industriales de baja intensidad tecnológica, con escasa demanda de conocimiento, en las cuales las pequeñas dimensiones de las empresas y sus dificultades para acceder a capital de riesgo limitan los recursos que pueden destinar a incorporar o

generar innovaciones (Lugones, 2015; Sutz, 2015). Las condiciones estructurales, en este caso, acotan seriamente las posibilidades de obtener resultados positivos de la interfaz mediadora.

**12)** Ley 23.877/90 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica.

**13)** Organismos públicos como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y algunos ministerios o secretarías provinciales de ciencia y tecnología cuentan con iniciativas similares.



© Laura Hormaeche

sistema nacional de ciencia y tecnología para que, además de enfocarse en las dos primeras, mejoren su performance en relación con las segundas. En este punto, los condicionantes de las políticas públicas entran en tensión con los condicionantes propios de las estructuras y dinámicas institucionales.

Al presente no contamos en nuestro país con estudios abarcativos y sistemáticos sobre la manera en que las organizaciones —en particular las universidades— se hacen eco de esos requerimientos.<sup>14</sup> Por otra parte, es preciso tener en cuenta que las instituciones de educación superior argentinas son entidades con diversas trayectorias, perfiles e inserción territorial; por lo tanto, también pueden ser heterogéneas las formas y objetivos con que asumen su función de interfaz mediadora, dependiendo tanto de factores derivados de su propia configuración e historia como de los rasgos idiosincráticos, expectativas y necesidades del entorno mencionadas en párrafos previos. Eso implica que el componente normativo de democratización del saber asumirá diferentes manifestaciones según las organizaciones, y sus circunstancias, determinen a qué propósitos y agentes van a orientar sus estrategias en tal sentido. El lugar que ocupan en la cultura y la política institucional las acciones destinadas a promover la circulación y apropiación públicas del conocimiento, el establecimiento (o no) de prioridades entre ellas y la dotación efectiva de recursos que se les asigna no solo constituyen los condicionantes empíricos de su desarrollo: también pueden considerarse como la materialización del significado y el valor que las universidades, en el plano simbólico, atribuyen a su compromiso social.

En cuanto a la función de I+D en las universidades latinoamericanas, se ha afirmado que sus principales condicionantes provienen del entorno institucional: del modo en que la producción de conocimiento es percibida en la misión, visión y cultura de la entidad, de sus modelos organizativos y normativos, del contenido de su política científica, de las capacidades y recursos humanos disponibles y de la financiación que se le otorga (Sebastián,

2015:143). Sería interesante disponer de un diagnóstico similar centrado en el desempeño de las funciones de interfaz entre ciencia y sociedad. ¿Qué relevancia comparativa se le otorga en el conjunto de iniciativas institucionales? ¿Cuánto se corresponden intenciones con acciones, retórica con hechos y disposiciones con recursos? En un sentido más profundo, ¿en qué medida el Modo 2 de encarar los procesos de conocimiento ha logrado calar en las estructuras de las universidades argentinas y en sus dinámicas de relación con otros agentes sociales? Estudios realizados en otros contextos no son del todo alentadores al respecto. El análisis de Neresini y Bucchi (2011) sobre una muestra de 40 organismos públicos de investigación europeos —entre ellos varias instituciones de educación superior— refleja que las acciones de vinculación con el medio aún son consideradas aspectos adicionales a las rutinas establecidas por las funciones de investigación y desarrollo —y enseñanza, en el caso de las universidades— que fijan la identidad y cultura organizacional. Dicho de otro modo: en muchos casos las entidades continúan operando en condiciones del Modo 1, sin que al parecer las demandas de solventar las brechas con la sociedad hayan permeado de manera significativa sus prácticas. Se trata simplemente de una actividad suplementaria, “algo más que hay que hacer” aparte de lo sustantivo, de lo que es propio y definitorio. Esto conduce a otro plano de condicionantes institucionales, del que tampoco son ajenas las políticas públicas: el de la implicación de las comunidades científicas académicas con las prácticas de apropiación social del conocimiento.

El tema ha sido muy analizado en lo que concierne a las acciones de comunicación pública de las ciencias, definidas previamente como aquellas guiadas por un propósito cívico-cultural. No en vano hace más de treinta años uno de los documentos pioneros en ese campo advertía que “Los científicos deben aprender a comunicarse con el público, estar dispuestos a hacerlo y, de hecho, deben considerarlo su obligación” (The Royal Society, 1985:6). Sin embargo, numerosos estudios sobre la percepción y actitudes

**14)** Si existen estudios sobre cuestiones acotadas. Por ejemplo, el análisis de Lugones *et al.* (2010) sobre la vinculación de las universidades con los sectores productivos, o el relevamiento

de información sobre los vínculos de instituciones de educación superior de la región —entre ellas dos argentinas, la UNQ y la UNL— con las empresas y la sociedad (Estebanez, 2016). El Ma-

nual de Valencia (OCTS-OEI / RICyT, 2017), sobre el cual se basa el trabajo previo, puede ser una herramienta eficaz para afrontar, por lo menos en parte, esa carencia de información.



de investigadores e investigadoras respecto de esas demandas concluyen que, en términos generales, la apelación no ha tenido demasiado eco entre sus destinatarios (Gascoigne y Metcalfe, 1997; Pearson, Pringle y Thomas, 1997; Poliakoff y Webb, 2007; Davies, 2008; Bauer y Jensen, 2011; Torres Albero *et al.*, 2011; Kreimer, Levin y Jensen, 2011; Trench y Miller, 2012). El tiempo transcurrido entre los respectivos trabajos y los diferentes contextos en los que se sitúan permiten inferir que se trata de una situación perdurable y extendida. En general, las razones suelen ser coincidentes: los científicos no perciben a la comunicación con el público como inherente a sus funciones y responsabilidades sino como un sobreañadido o imposición externa que resta tiempo a sus prácticas específicas; tampoco advierten los beneficios individuales e institucionales que eso reportaría y dudan de que los receptores tengan el interés o las competencias suficientes para comprender la complejidad de su producción, de su área disciplinar o de las ciencias en general. La sensación de no estar capacitados para desempeñar esa clase de actividades y el temor a enfrenta reacciones adversas —tanto de parte del público como de sus pares— también contribuyen a retraer la implicación con esas experiencias.

Entre todos los factores considerados destaca uno en particular que no reconoce fronteras geográficas o disciplinares: la escasa —o ninguna— valoración de las prácticas de esta índole en el sistema de reconocimientos en la carrera académica. Como sintetiza un testimonio recogido en Cortassa,

“la transferencia demanda mucho esfuerzo y no se tiene en cuenta, no se valora, no puntúa... lamentablemente, *para seguir en carrera* llega un momento en que tenés que parar y dejarla de lado” (2012:129, la cursiva es propia).<sup>15</sup>

Cuando se percibe que la competitividad profesional puede verse afectada por el tiempo destinado a las actividades dedicadas a la apropiación social, la elección cae de madura.

Eso no es una novedad en el campo de la extensión universitaria. Las desigualdades en la distribución de capital simbólico y reconocimiento concreto —valoración de méritos, incentivos salariales, asignación de recursos— entre quienes desempeñan respectivamente funciones de investigación o de extensión es señalada como una limitación seria al momento de decidir hacia dónde orientar las actividades académicas (Cecchi *et al.*, 2009:13), a riesgo de exponerse a “una suerte de proletarización” en caso de optar por la segunda (Cano Menoni, 2014:40), a hacer “una ciencia de segunda categoría” (Invernizzi, 2004: 77). Arocena lo expresa con total crudeza: “La evaluación de la investigación no induce a ocuparse de la democratización del conocimiento sino más bien a desentenderse del asunto” (2014:96).

En tanto no se introduzcan medidas correctivas en los procesos de evaluación y promoción en la carrera universitaria, medidas que promuevan una valoración más equilibrada entre los objetivos de producir y compartir conocimientos, las políticas públicas e institucionales destinadas a impulsar la apropiación social estarán incurriendo en una seria inconsistencia.

### Palabras finales

Tiene poco sentido hablar de “conclusiones” cuando el propio tema subraya su carácter abierto e inconcluso, tal como se intentó poner de relieve a lo largo de estas páginas. Pensar las prácticas bajo las cuales se concreta en la actualidad el mandato reformista de democratizar el conocimiento no admite un cierre: por el contrario, exige seguir interrogándonos sobre cómo sustanciarlo de manera plena en contextos muy diferentes a aquellos en los cuales fue planteado originalmente. Renovar en cada circunstancia el compromiso normativo de nuestras instituciones con la sociedad constituye el mejor homenaje que los hijos de la universidad pública, la que nos hizo lo que somos, podemos realizar al movimiento alumbrador de 1918. A eso nos debemos.

<sup>15</sup> El testimonio corresponde a una bióloga especializada en epidemiología en animales, entrevistada durante el transcurso de la investigación que dio origen a la publicación de referencia.



## Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2008). Dossier: Apropiación social de la Ciencia. *Revista CTS*, 4(10), 63–225.
- Albornoz, M. (2014). La universidad iberoamericana en debate. *Revista CTS*, 27(9), 49–61.
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista CTS*, 27(9), 85–102.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2003). Learning divides, social capital and the roles of universities. En *Proceedings of The First Globelics Conference: Innovation Systems and Development Strategies for the Third Millenium*. Rio de Janeiro, noviembre de 2003. Recuperado de: [http://www.redesist.ie.ufrj.br/globelics/pdfs/GLOBELICS\\_0042\\_ArocenaSutzLearning.pdf](http://www.redesist.ie.ufrj.br/globelics/pdfs/GLOBELICS_0042_ArocenaSutzLearning.pdf) (último acceso 10/07/2017).
- Barrio Alonso, C. (2008). La apropiación social de la ciencia: nuevas formas. *Revista CTS*, 10(4), 213–225.
- Bauer, M. y Jensen, P. (2011). The mobilization of scientists for public engagement. *Public Understanding of Science*, 20(1), 3–11.
- Broncano, F. (2006). *Entre ingenieros y ciudadanos. Filosofía de la técnica para días de democracia*. Barcelona: Montesinos.
- Cano Menoni, J. A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Documento de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo\\_cano\\_premio\\_pedro\\_krotsch.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf) (último acceso 10/07/2017)
- Cecchi, N.; Lakonich, J.; Perez, D. y Rotstein, A. (2009). *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción*. Buenos Aires: IEC– CONADU.
- Cecchi, N.; Pérez, D. y Sanllorenti, P. (Eds.) (2013). *Compromiso social universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria*. Buenos Aires: IEC–CONADU.
- Cortassa, C. (2012). *La ciencia ante el público*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cortassa, C., Andrés, G. y Wursten, A. (Comps.) (2017). *Comunicar la Ciencia: escenarios y prácticas. Memorias del V COPUCI*. Paraná: Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Davies, S. (2008). Constructing communication. Talking to scientists about talking to the public. *Science Communication*, 29(4), 413–434.
- Daza Caicedo, S.; Maldonado, S.; Arboleda Castrillón, T.; Falla, S.; Moreno, P.; Tafur Sequera, M. y Papagayo, D. (2017). Hacia la medición del impacto de las prácticas de apropiación social de la ciencia y la tecnología: propuesta de una batería de indicadores. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 1(24), 45–164.
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Estébanez, M. E. (2016). Medición de las actividades de vinculación de las universidades con el entorno. En Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología, RICyT (Ed.). *El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos* (pp. 65–73). Buenos Aires: RICyT.
- Fronzizi, R. (1986). Función social de la Universidad. En R. Fronzizi. *Ensayos filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica. Publicado originalmente en 1941 en revista *Universidad*, (8), 207–222.
- Funtowicz, S. y Ravetz, J. (1993). *La ciencia posnormal. Ciencia con la gente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- García Hernández, C. y Espinosa Meneses, M. (Coords.) (2015). *Contextos educativos no formales: el museo y la apropiación del conocimiento científico*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa (UAM–C).
- Gascoigne, T. y Metcalfe, J. (1997). Incentives and impediments to scientists communicating through the media. *Science Communication*, 18(3), 265–282.
- Gasparri, E. y Azziani, M. (Comps.) (2015). *III Congreso de Comunicación Pública de la Ciencia: COPUCI 2013*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- 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*. Barcelona: Ediciones Pomares–Corredor.
- Invernizzi, N. (2004). Participación ciudadana en ciencia y tecnología en América Latina: una oportunidad para refundar el compromiso social de la universidad pública. *Revista CTS*, 2(1), 67–83.
- Jasanoff, S. (1995). Procedural choices in regulatory science. *Technology in Society*, 17(17), 279–293.
- Kreimer, P.; Levin, L. y Jensen, P. (2011). Popularization by Argentinean researchers: activities and motivations of CONICET scientists. *Public Understanding of Science*, 20, 37–47.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora*. Barcelona: Gedisa.

- López Cerezo, J. A. y Gómez González, J. (Eds.) (2009). *Apropiación Social de la Ciencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lugones, G.; Hurtado, D.; Gutti, P.; Mallo, E. y Alonso, M. (2010). Informe Nacional Argentina. En B. Santelices (Ed.). *El rol de las Universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2010* (pp. 123–125). Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia.
- Lugones, G. (2015). El papel de las universidades en la generación, apropiabilidad, transferencia y difusión de conocimiento para contribuir al desarrollo y la inclusión social". En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.). *Horizontes y desafíos estratégicos para la ciencia en Iberoamérica. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 125–136). Buenos Aires: OEI.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, MINCYT (2015). *Cuarta Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia*. Buenos Aires: MINCYT.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. MINCYT (2013). *Argentina Innovadora 2020. Plan Nacional de CTI. Lineamientos estratégicos 2012–2015*. Buenos Aires: MINCYT.
- Neffa, G. (2015). *La comunicación pública de la ciencia en las instituciones Científicas Nacionales Un estudio exploratorio*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales (inédito). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Neffa, G. y Cortassa, C. (2012). Un estudio de las áreas de comunicación científica de los organismos públicos de investigación en la Argentina. *Ciencia, Público y Sociedad*, 1(1), 2–16.
- Neresini, F. y Burchi, M. (2011). Which indicators for the new public engagement activities? An exploratory study of European research institutions. *Public Understanding of Science*, 20(1), 64–79.
- Pearson, G.; Pringle, S. y Thomas, J. (1997). Scientists and the public understanding of science. *Public Understanding of Science*, 6, 279–289.
- Peñalosa Castro, E. y Méndez Granados, D. (2015). La apropiación del conocimiento en comunicación y educación para la ciencia. En C. García Hernández y M. Espinosa Meneses (Coords.). *Contextos educativos no formales: el museo y la apropiación del conocimiento científico* (pp. 95–125). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa (UAM–C).
- Poliakoff, E. y Webb, T. (2007). What factors predict scientists' intentions to participate in public engagement activities. En *Science Communication*, 29(2), 242–263.
- Polino, C. y Castelfranchi, Y. (2012). The "communicate turn" in contemporary techno–science: Latin American approaches and global tendencies. En B. Schiele, M. Claessens y S. Sunke (Eds.) *Science communication in the world: Practices, theories and trends*. London–New York: Springer.
- Polino, C. y Cortassa, C. (2015). *La promoción de la cultura científica. Un análisis de las políticas públicas en los países iberoamericanos*. Buenos Aires: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS–OEI).
- Ruggiero, G. y Bello, M. (Comps.) (2015). *Las universidades frente al problema de comunicar la ciencia*. Los Polvorines, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Santelices, B. (Ed.) (2010). *El rol de las Universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2010*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia.
- Sebastián, J. (2015). Condicionantes de la generación de conocimiento científico y tecnológico en las universidades latinoamericanas. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Eds.). *Horizontes y desafíos estratégicos para la ciencia en Iberoamérica. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 137–147). Buenos Aires: OEI.
- Sutz, J. (2015). Conocimiento para el desarrollo: problemas actuales y alternativas posibles en Iberoamérica. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Eds.), *Horizontes y desafíos estratégicos para la ciencia en Iberoamérica. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 63–79). Buenos Aires: OEI.
- The Royal Society (1985). *The Public Understanding of Science*. Londres: The Royal Society.
- Torres Albero, C.; Fernández Esquinas, M.; Rey Rocha, J. y Martín Sempere, M. J. (2011). Dissemination practices in Spanish research system: scientists trapped in a golden cage. *Public Understanding of Science*, 20, 12–25.
- Trench, B. y Miller, S. (2012). Policies and practices in supporting scientists' public communication through training. *Science and Public Policy*, 39, 722–731.
- Vega Encabo, J. (2016). Estudios sociales de la ciencia. En E. Aibar y M. A. Quintanilla (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, 32, 45–77. Madrid: Editorial Trotta.
- Ziman, J. (2000). *Real Science: What it is, and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Extensión universitaria e innovación social: reflexiones en torno a los vínculos entre la universidad y los actores sociales

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Perspectivas

## Tamara Beltramino

Facultad de Humanidades y Ciencias  
de la Universidad Nacional del Litoral  
(UNL), Argentina.  
Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas.  
tamarabeltramino@yahoo.com.ar

## Julieta Theiler

Facultad de Ingeniería y Ciencias  
Hídricas, UNL.  
julieta.theiler@gmail.com

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 2/10/17

## Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación denominada “Análisis de las innovaciones sociales, a partir de la transferencia científico tecnológica, entre la Universidad Nacional del Litoral (UNL) e instituciones de la esfera pública”. Su objeto fue analizar los modos de vinculación y de transferencia de conocimiento entre la Universidad Nacional del Litoral y los actores territoriales llevados a cabo en las prácticas de extensión implementadas entre 2008 y 2013.

El propósito principal de este artículo es analizar las innovaciones sociales que se producen a través de las prácticas extensionistas. Para esto, se exploraron los dispositivos de “transferencia” realizados por la Secretaría desde la perspectiva de la innovación social con el objeto de indagar sobre el potencial transformador de la vinculación ciencia y sociedad y de comprender cómo, desde estas acciones colectivas, es posible generar transformaciones en espacios microsociales. Se concluye destacando la relevancia de la construcción de estrategias de extensión que presten atención al carácter reflexivo del conocimiento y a los intereses de los grupos con los cuales se produce la vinculación, favoreciendo de este modo la coproducción de conocimiento y la replicabilidad y sustentabilidad de las propuestas.

## Palabras clave

- Innovación social
- Extensión universitaria
- Espacios microsociales

## Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa chamada “Análise de inovações sociais, com base na transferência científico-tecnológica entre a Universidad Nacional del Litoral (UNL) e as instituições da esfera pública”. Seu objetivo foi analisar as formas de vinculação e transferência de conhecimento entre a Universidad Nacional del Litoral e os atores territoriais realizados nas práticas de extensão implementadas entre 2008 e 2013.

O objetivo principal do artigo é analisar as inovações sociais produzidas através das práticas extensionistas. Para isso, exploraram-se os dispositivos de “transferência” realizados pela Secretaria a partir da perspectiva da inovação social com o objetivo de indagar do potencial formador da vinculação ciência e sociedade, e de compreender como a partir destas ações coletivas é possível gerar transformações em espaços microsociais.

Conclui-se destacando a relevância da construção de estratégias de extensão que prestem atenção ao caráter reflexivo do conhecimento e aos interesses dos grupos com os que se vinculam, favorecendo assim a coprodução de conhecimento e replicação e sustentabilidade das propostas.

## Palavras-chave

- Inovação social
- Extensão universitária
- Espaços microsociais

## Para citación de este artículo

Beltramino, T. y Theiler, J. (2017). Extensión universitaria e innovación social: reflexiones en torno a los vínculos entre la universidad y los actores sociales. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 84-96. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

El artículo presenta los principales resultados del Proyecto de Investigación CAI+D 2011 “Análisis de las innovaciones sociales, a partir de la transferencia científico–tecnológica entre la Universidad Nacional del Litoral (UNL) e instituciones de la esfera pública”. El proyecto se centró en el análisis de las prácticas de vinculación con los actores territoriales desarrolladas por la Universidad Nacional del Litoral en el período 2008–2013, desde la perspectiva de la innovación social. El objetivo general de dicha investigación fue reconocer, describir y analizar las prácticas de innovación social en el marco de los procesos de transferencia entre la Universidad Nacional del Litoral y las instituciones de la esfera pública, tomando como casos los programas y proyectos de extensión desarrollados en las diversas convocatorias impulsadas por esta área universitaria.

Pese a que las prácticas extensionistas no deben tener necesariamente un fin innovador, es posible observar que los grupos extensionistas, a través de diversas estrategias (programas, proyectos y acciones en el territorio), se proponen transferir y/o colaborar en la generación de conocimiento con el objeto de producir, por un lado, transformaciones en los actores y los espacios microsociales donde estas prácticas se implementan y, por otro, nuevas formas de vinculación con los actores sociales y las instituciones del territorio.

De esta primera evidencia surgió el interés por analizar dichos dispositivos a la luz del concepto de innovación social, el cual habilita a indagar sobre el potencial transformador de la vinculación ciencia y sociedad y a comprender cómo, en torno a proyectos compartidos, se abren posibles vías de transformación social en territorios microsociales (Carballeda, 2008). Por otra parte, se ha observado cómo estas “transferencias” generan una productividad indicada en el desarrollo de nuevos vínculos, proyectos, formas de gestión o incluso objetos que son producto de la vinculación entre universidad y actores sociales. Esta productividad no necesariamente es mensurable en términos económicos, aunque sea o haya sido significativa tanto para los grupos como para los territorios involucrados y motive a la replicabilidad de las estrategias propuestas luego de la finalización de los proyectos. Dado que la finalidad de la investigación fue comprender las formas de vinculación entre la universidad y los actores de la esfera pública a partir de las prácticas extensionistas desarrolladas desde la UNL entre 2008–2013,<sup>1</sup> se ha implementado una estrategia de investigación cualitativa. Siguiendo esta línea, se han combinado dos tipos de técnicas: el análisis de documentos y la producción de entrevistas en profundidad a los principales actores involucrados en los proyectos seleccionados.

1) Se tuvieron en cuenta los proyectos presentados durante las convocatorias 2008, 2010 y 2011.

En una primera etapa de la investigación, se produjo un relevamiento sobre el universo total de proyectos de extensión llevados a cabo durante el período temporal recortado por medio de encuestas autoadministradas dirigidas a directores o a los principales referentes de cada proyecto de extensión. A partir de esta información, se construyó una base de datos de prácticas de extensión donde se caracterizó a los proyectos de extensión atendiendo a variables tales como: a) la percepción del problema, b) los actores involucrados, c) la finalidad del proyecto, d) la participación de los actores relevantes en las diferentes etapas de la propuesta, e) la metodología empleada y f) los productos o desarrollos que emergieron luego del vínculo. Este relevamiento tuvo por objeto distinguir aquellos proyectos que tendrían un potencial innovador. Tras esta instancia, se seleccionaron 23 proyectos como potencialmente innovadores.

## Discusiones sobre las conceptualizaciones de innovación social

Este trabajo se enmarca en el campo de estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), desde el cual se ha planteado una reflexión en torno a los modos de producción de conocimiento y a las formas de vinculación entre conocimiento científico y otros tipos de conocimiento presentes en la sociedad (Albornoz, Kreimer y Glavich, 1996). Esta concepción cuestiona las nociones más clásicas de estudio sobre la relación entre la ciencia, tecnología y sociedad que representaba un modelo lineal de desarrollo que puede resumirse como: “+ ciencia= + tecnología= + riqueza= + bienestar social” (García Palacios *et al.*, 2001) y se interroga sobre las formas de producción de conocimiento y los usos que de este se hacen para la intervención social (Kreimer y Zabala, 2006). Desde esta perspectiva, se plantea que

“la ciencia y la tecnología no son procesos autónomos sino que son productos sociales en los que elementos sociales, culturales, históricos, etc. desempeñan un papel decisivo en la génesis y consolidación de los productos científicos y tecnológicos” (García Palacios *et al.*, 2001:126)

y, en este sentido, interesa comprender la dimensión social de la ciencia y la tecnología tanto en lo que respecta a sus antecedentes históricos como también a sus consecuencias sociales y ambientales. En términos generales, la innovación hace referencia al aporte de algo nuevo, desconocido en un contexto particular. En su concepción canónica, se ligó a los desarrollos científico–tecnológicos, fundamentalmente aplicados a productos provenientes de la



## Las reflexiones sobre el papel de la innovación en la producción de conocimiento científico y en cuanto a los vínculos entre innovación y usos sociales de la ciencia habilitaron a la indagación sobre el campo de la extensión universitaria

industria manufacturera, con una fuerte impronta mercantilista. Desde una concepción *schumpeteriana*, se consideró que la innovación en la producción de bienes y servicios era un elemento central para el desarrollo tanto de las empresas como de las naciones (Schumpeter, 1978). Las innovaciones pueden adquirir diversas formas. Una de las clasificaciones más clásicas (Albuquerque Llorens, 2008) distingue entre: a) las innovaciones tecnológicas, que a su vez se clasifican en innovaciones de producto (nuevos materiales, mejoras en diseño y diversificación de productos, creación de marcas, certificación de calidad, etc.) y de proceso productivo (nuevos equipos, nuevas instalaciones, mejoras en la línea de producción, control de calidad, informatización, control de la contaminación, etc.); b) las innovaciones de gestión y organización empresarial (mejoras en flexibilidad y eficiencia productiva, fomento de la integración productiva, calificación de los recursos humanos, mejoras en los procesos de trabajo, acceso a redes de información, mejora de la relación con proveedores, etc.), y c) las innovaciones sociales e institucionales (promoción de actividades innovadoras, diálogo y protección social, mejora de las relaciones laborales, descentralización de decisiones sobre innovación, concertación de agentes públicos y privados y difusión de “buenas prácticas”).

Las reflexiones sobre el papel de la innovación en la producción de conocimiento científico y en cuanto a los vínculos entre innovación y usos sociales de la ciencia habilitaron a la indagación sobre el campo de la extensión universitaria y las potencialidades de innovación social que surgen desde estas prácticas. Este enfoque es novedoso ya que no existen antecedentes que analicen las prácticas de extensión desde la perspectiva de la innovación social, por lo cual se considera que la relevancia del aporte se encuentra en las potencialidades de ese concepto para reflexionar sobre la producción de conocimiento así como para analizar los

modos de apropiación social del conocimiento y porque permite pensar las políticas de extensión desplegadas por las universidades para vincularse con los actores territoriales. La investigación permitió observar que existen proyectos que, sin proponérselo, logran desarrollar aprendizajes y/o resultados innovadores que tienen una productividad social en la escala microsocial. De esta forma, consideramos que tanto la discusión sobre los vínculos entre extensión e innovación social, así como el análisis de las prácticas desplegadas pueden ser un insumo para reflexionar sobre las prácticas extensionistas y sus efectos sociales.

El concepto de innovación social ha adquirido relevancia en los últimos años, y si bien se ha desarrollado desde diversas disciplinas y perspectivas, es posible identificar un conjunto de elementos que son comunes a las definiciones analizadas, especialmente en cuanto a la valoración del rol de la innovación para el desarrollo social. Este proceso fue simultáneo a un cuestionamiento crítico respecto de la reducción de la concepción de innovación social centrada en los procesos de competencia económica y a la mercantilización de las prácticas. A partir de ambos elementos emergió una serie de reflexiones sobre la innovación social y sus potencialidades, centrando la mirada en el elenco de agentes potencialmente innovadores así como en los productos y procesos derivados de ellos.

Para los miembros del Centre de Recherche sur les Innovations Sociales (CRISES),<sup>2</sup> la relevancia del concepto de innovación social reside en su incidencia en tres campos complementarios: territorio, calidad de vida de sus habitantes, y condiciones de trabajo y empleo. De esta forma, y contraponiéndose al carácter secreto, competitivo y reducido al interior de la empresa capitalista —característico de la visión clásica de la innovación— se propone atender a los cambios que inciden en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, grupos o comunidades con

2) Este Centro interuniversitario y multidisciplinario (sociología–economía, trabajo social, matemáticas, ciencia política, entre otras) viene funcionando

desde 1986, estudia las innovaciones y las transformaciones sociales a través de tres ejes complementarios: el territorio, las condiciones de vida,

el trabajo y el empleo. Para mayor información: <http://crises.uqam.ca/le-centre/presentation.html>

necesidades insatisfechas a partir del despliegue de prácticas colectivas, fundadas en valores diferentes (la participación, el empoderamiento social, la sustentabilidad, la inclusión social) que preferentemente se desarrollan en una escala microsociedad. Edwards (2012) retoma aportes de distintos autores para pensar las potencialidades de la innovación social. En primer lugar, destaca el planteo de Moulaert —que se nutre de los trabajos de J.L. Chambón, A. David y J.M. Devevey en la publicación *Les innovations sociales* (1982). Este autor sostiene que la clave de las innovaciones sociales refiere al rol de la comunidad y los grupos sociales en los procesos de desarrollo territorial en la relación dialógica entre instituciones económicas, las dinámicas de la gobernanza y la sociedad civil. Destaca dos tipos de aportes que emergen de los procesos de innovación social: en primer lugar, los cambios institucionales ligados a las relaciones sociales, el empoderamiento de las personas y la gobernanza, y en segundo lugar, y particularizando en el campo de la economía social, la entiende como una estrategia que promueve la satisfacción de necesidades en comunidades locales. La autora también rescata a Hubert, quien plantea que las innovaciones sociales son nuevas ideas (productos, servicios, modelos) que simultáneamente dan respuesta a las necesidades sociales, crean nuevas relaciones o colaboraciones, generan bienestar en la sociedad y, al mismo tiempo, producen mejoras en su capacidad para actuar (Edwards, 2012). Otro de los aportes de la perspectiva refiere al tipo de actores sociales que tienen un rol central en la promoción de las innovaciones sociales. Edwards (2012) destaca que desde Young Foundation<sup>3</sup> se define a estas como las actividades y servicios innovadores que surgen con el objetivo de satisfacer alguna necesidad social y que son desarrollados y difundidos por organizaciones cuyos fines primarios son sociales. Sostiene que las innovaciones pueden ser promovidas tanto desde la esfera pública estatal como desde organizaciones de la sociedad civil y por el mercado (*software* libre, alimentos ecológicos) y las empresas sociales. Mulgan, quien es referente de Young Foundation, otorga relevancia al papel de la creatividad de las personas y a la sociedad en su conjunto como motor del cambio social. En un contexto de transformaciones sociales rápidas como las observables en las sociedades contemporáneas, considera, con Howaldt, que la innovación social deriva de la necesidad de reconfigurar las prácticas sociales como consecuencia de los cambios que estamos experimentando al pasar de una sociedad industrial a otra basada en el conocimiento y los servicios, situación que implica un cambio

de paradigma en los sistemas de innovación. Al margen de innovaciones típicamente tecnológicas, las tecnologías pueden ser instrumentos para la cohesión y la inclusión social, es decir, ser mediadoras en procesos de innovación social (Edwards, 2012). Por su parte, Rodríguez Herrera y Alvarado Hugarte (2008) definen a la innovación social como un proceso dual compuesto por factores endógenos y exógenos. El carácter endógeno de la innovación social se vincula a la autoorganización de la comunidad y a la movilización de recursos y activos (materiales, financieros, técnicos, subjetivos) con el objeto de resolver problemas sociales. En cambio, lo exógeno refiere a la incidencia de factores externos a las comunidades que condicionan el ritmo de la innovación, estimulando o poniendo resistencia al desarrollo de las tareas innovadoras. De este aporte, se destaca especialmente el rol otorgado al sujeto de la innovación, no solo por el ámbito del que proviene (en este caso del ámbito público o de la sociedad civil en sentido amplio) sino porque además se constituye en fuente de un “saber hacer”; es decir, se apropia de los conocimientos, de sus experiencias y los pone en juego al momento de su implementación. Hopenhayn (2005) avanza en esta línea y describe a la innovación social en el marco del desarrollo social, como una acción endógena o exógena a través de un cambio original en la prestación de un servicio o en la producción de un bien que logra resultados positivos ante una o más situaciones de pobreza, marginalidad, discriminación, exclusión o riesgo social y que tiene potencial de ser replicable o reproducible. La innovación posee un carácter “social” en doble sentido: por la naturaleza del cambio en condiciones objetivas que se logran por hacer algo de manera distinta y por la transformación e impactos en las condiciones subjetivas, por el aprendizaje y la experiencia de vida que los participantes incorporan durante la dinámica innovadora. Otros autores enfatizan en sus definiciones las capacidades de los sujetos de la innovación con relación al desarrollo de nuevas prácticas y estrategias y a la apropiación de conocimientos y generación de aprendizajes. En este sentido, se entiende a la innovación social como

“la aplicación práctica de ideas para desarrollar nuevos o mejorados productos, procesos, métodos y/o servicios que ofrecen mejores alternativas a las existentes para resolver problemas sociales estructurados como demandas sociales insatisfechas en los ámbitos de educación, salud, empleo, cultura, medioambientes y/o servicios sociales” (Resindex, 2013:15).

<sup>3</sup> Para mayor información acerca de la fundación: <https://youngfoundation.org/>



En tanto, la capacidad de absorción de conocimiento es “un concepto relacional que define la habilidad de las organizaciones para identificar, asimilar, transformar y explotar conocimiento externo sobre la base de conocimiento interno acumulado” (Resindex, 2015:15). Esta noción busca comprender el proceso mediante el cual una organización identifica un problema social, lo asimila, explora soluciones y las implementa. Por lo tanto, la idea que subyace a la vinculación entre estos dos conceptos es que “el análisis de cómo las organizaciones desarrollan innovaciones sociales sugiere siempre un nivel de capacidad de absorción de conocimiento sobre lo social y una capacidad para incidir en lo social con una alternativa viable para atender dichos problemas”. (Resindex, 2016: 16)

Desde este grupo construyen una perspectiva sistémica de la innovación social basada en tres premisas centrales: a) estas pueden producirse y difundirse a través de una amplia heterogeneidad de organizaciones, por lo tanto, no hay un tipo privilegiado de organización capaz de desarrollar innovaciones sociales. b) Tienen un carácter situado y localizado. Los procesos de innovación social tienen un alto componente tácito y endógeno dada su fuerte vinculación a los problemas y demandas sociales que buscan resolver. c) Se asocian a la capacidad de absorción de conocimiento sobre lo social que tienen las organizaciones. Son resultado de un proceso epistémico que supone interpretar, asimilar, reconvertir y explotar conocimiento sobre los problemas y necesidades sociales y estructurar soluciones sostenibles. Morales Gutiérrez (2009) entiende que cualquier innovación social tiene, lógicamente, dos componentes centrales: el componente innovador y el social. Este autor define la innovación social como una acción endógena o intervención exógena (surgida desde las personas necesitadas o desde las que quieren ayudar) de desarrollo social (mejora del bienestar y/o de la cohesión social) que, a través de un cambio original/novedoso (se produce una situación diferente a la preexistente) en la prestación de un servicio o en la producción de un bien (admite diferentes formas de manifestación intangibles y/o tangibles), logra unos resultados (existen indicadores objetivables del cambio producido) generalmente con un sistema en red (adquieren mayor protagonismo las relaciones interorganizativas que las intraorganizativas) y que tiene potencial de ser reproducible (tiende a su difusión ilimitada en lugar de su reproducción restringida o controlada). A partir de los aportes y cuestionamientos a los diferentes antecedentes reseñados y a los fines de nuestra investigación, se ha construido un concepto de innovación social<sup>4</sup> que la considera

como aquel proceso que, por medio de un cambio original en la prestación de servicio o en la producción de un bien, produce resultados positivos ante una o más situaciones de pobreza, marginalidad, discriminación, exclusión o riesgo social, y que tiene el potencial de ser replicable. En esta definición se enmarcan las prácticas que promueven lazos sociales, intercambios de información, conocimientos, aprendizajes, empoderamiento social y mecanismos democráticos para las cuales se requiere, a su vez, de ciertas condiciones contextuales a modo de estructura de oportunidades que propicien dichos procesos. En este contexto, resulta central el acompañamiento del Estado a través de políticas públicas, de la academia en la generación de espacios de diálogo y en las concertaciones multiactorales y de la sociedad civil como actor con capacidad crítica y autonomía de gestión. Los proyectos de extensión se constituyen en herramientas potentes que permiten generar procesos innovadores en tanto espacios de diálogo multiactorales para la creación de aprendizajes, productos y resultados, que favorecen el desarrollo y la integración social de los diversos territorios.

#### **La extensión: un concepto polisémico, complejo y multidimensional**

La extensión es una función de la universidad que se propone “acercar” el conocimiento científico a la comunidad a partir de la interacción con sus otras funciones: la docencia y la investigación. Atendiendo a los objetivos de esta investigación, es posible sostener también que la extensión es una forma de vinculación de la universidad con los actores sociales del territorio. Partiendo de ambos significados, es posible caracterizar a la extensión como un concepto polisémico, complejo y multidimensional, dada la heterogeneidad de prácticas y actores involucrados en este tipo de estrategias.

La extensión como práctica de intervención en América Latina exhibe una multiplicidad de formas y se despliega a través de diversas estrategias que son justificadas desde criterios disciplinarios e intereses variados (académicos, territoriales, políticos, sociales, etc.), tal como lo evidencian Ortiz–Riaga y Morales–Rubiano (2011). El interés por analizar el caso de las prácticas de extensión de esta Universidad (UNL) se fundamenta en las características del sistema integrado de programas y proyectos (Menéndez, 2015) y en el número de prácticas de extensión que se financian e implementan anualmente, lo que evidencia la valoración de esta función al interior de la institución. Cabe mencionar al respecto que, si bien existen líneas programáticas (definidas por los programas de

4) Este concepto de innovación social se construyó de manera colectiva entre todos los integrantes del proyecto de investigación CAI+D 2011, en el cual este artículo se enmarca.

extensión) y criterios de convocatoria específicos, son los grupos extensionistas los que definen el problema de intervención, los modos y objetivos de sus prácticas. A la par de esta construcción del problema, se seleccionan las estrategias de intervención en un estado de cosas dado, en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares.

Es posible señalar entonces que la elaboración de una propuesta extensionista conlleva una visión normativa respecto del objeto de intervención y requiere de una toma de posición en cuanto a cuál es la situación a la que se desea llegar luego de finalizada la propuesta. En este sentido, los extensionistas llevan a cabo una toma de posición, un compromiso tanto académico como político para con la sociedad civil al momento de plantear una propuesta de intervención.

A la par del interés y el posicionamiento, se observa también que al plantear la propuesta el equipo parte de un conocimiento (más o menos limitado) de la población y del problema sobre el cual va a intervenir. Este conocimiento puede ser de carácter científico o de sentido común,<sup>5</sup> disciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario. La formulación de una acción extensionista implica una definición y una organización de “lo social” de una manera específica. Este modo de ver está marcado por el campo disciplinario de procedencia del equipo y por las trayectorias previas de vinculación con actores sociales. Al respecto, consideramos que el hecho de que se posea un conocimiento disciplinar previo y de que se determine una forma de intervención al iniciar la propuesta no implica necesariamente un conocimiento científico sobre los actores y territorios en los que se produce la intervención. Tanto en el diseño del proyecto como en la descripción de las prácticas efectivamente realizadas, los participantes dejan huellas sobre sus percepciones en diferentes temáticas: en primer lugar, sobre las valoraciones de los modos de vinculación entre académicos y no universitarios y, en segundo lugar, en cuanto a la valoración de la utilidad social del conocimiento científico. Ambos aspectos fueron rastreados a partir del análisis de los informes de avance y finales de los proyectos analizados para comprender cómo estas percepciones influyen en las posibilidades de generar transformaciones sociales —tanto materiales como simbólicas— en los espacios microsociales en los cuales las prácticas se implementan.

Mediante el análisis de las propuestas se advierte que esos problemas reconocidos por el investigador en una primera aproximación en ocasiones son formaciones específicas a este especial entramado de vinculaciones sociales y tienen raíces y explicaciones mucho más profundas que las que muestran la

contracción del objeto inicial y las estrategias a este vinculadas. Los vínculos se robustecen, se debilitan, se generan nuevas y diferentes asociaciones, las problemáticas se transforman, las soluciones se complejizan. Sin embargo, si se tienen en cuenta estas incertidumbres las prácticas desarrolladas tienen mayores posibilidades de ser sostenibles en el tiempo y apropiadas por los actores sociales, y por lo tanto, tener mayor potencial innovador. Existen conexiones invisibles a los ojos del investigador/ extensionista que solo el saber y la vinculación con los actores sociales vuelven visibles. Estas conexiones, a veces frágiles, a veces azarosas e insignificantes en una primera aproximación, permiten conocer los recursos y significados que mantienen al grupo con el que se establece a vinculación. En términos de Latour, el investigador/ extensionista no puede ser un “intermediario, sino un mediador”. Se considera aquí al intermediario como aquel que hace extensión desde la transferencia, el que “transporta significado o fuerza sin transformación: definir sus datos de entrada basta para definir sus datos de salida” (2008:63). El mediador, en cambio, trasforma, traduce y distorsiona modificando el significado y generando nuevos vínculos y definiciones sobre el problema, puede trabajar en múltiples direcciones, incluso algunas contradictorias, y desarrollar variadas estrategias atento a la especificidad de los entramados con los que opera. A partir de esta distinción, es posible observar que el posicionamiento no cuestiona la centralidad de los actores académicos en el proceso de intervención sino que replantea esta figura al otorgarle un mayor movimiento y capacidad de desplazamiento (disciplinaria y social) así como un contenido diferente de su forma de interactuar, la cual, unida a su saber específico, posibilita el cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de la intervención.

Otro de los dilemas de la extensión es cómo hacer que los actores sociales se apropien de estos saberes. Aquí se destaca la relevancia de prestar atención a la especificidad de los grupos y territorios con los que interactuamos en la situación, de generar estrategias específicas para los actores, de atender, por ejemplo, a su edad, su género, el tipo de entramado, intereses, etc. Aunque suene obvia esta consideración, en algunos de los casos analizados se pudo ver una réplica del mismo proyecto a lo largo de diferentes años sin atender a la especificidad de los actores y los contextos en los cuales estas prácticas se realizan. En este sentido, la investigación previa al desarrollo del proyecto sobre los actores y el territorio, así como la atención permanente a la modificación del espacio en el cual se interviene o de los vínculos sociales establecidos entre los actores participantes y de estos con otros significativos de los territorios, son fundamentales a la

5) Si bien se trata de experiencias donde el conocimiento científico tiene un rol central, no es posible descartar

la imbricación de diferentes tipos de conocimiento en la construcción del problema de intervención y en la

propuesta de estrategias presentadas por los diversos equipos.

hora de formular el proyecto y para la redefinición de las estrategias planteadas para obtener los resultados esperados una vez ya iniciado. Tal como plantea Carballada:

“desde la intervención se hace necesario repensar diferentes perspectivas instrumentales, las cuales es posible que se construyan en el diálogo de distintos campos de saber con una perspectiva orientada hacia ella, pero básicamente tomando en cuenta su ‘sentido’. Es frecuente observar disímiles formas de expresión de la intervención en lo social donde los desarrollos de ésta culminan en metas u objetivos limitados”. (2008:10)

El análisis de los proyectos evidencia que los grupos extensionistas seleccionan, antes del inicio de los proyectos, a los grupos con los cuales se llevarán adelante estos procesos. Este acercamiento tiene de valioso el hecho de que se trabaja con relaciones sociales cristalizadas en instituciones. Sin embargo, consideramos necesario también atender a otra clase de vínculos. Muchas veces estas instituciones, más visibles por su trayectoria o por su reconocimiento social, sesgan al extensionista y no le permiten ver otras vinculaciones o formas de interactuar que otorgan saberes para mejorar su práctica. En el movimiento, en la complejidad y en la innovación, es posible encontrar conocimientos que, utilizados de forma reflexiva, tornen más significativas las interacciones y faciliten el proceso de intervención. Este punto se vuelve fundamental especialmente en las sociedades contemporáneas, dado que las instituciones se encuentran en un proceso de declive institucional (Dubet, 2007) que trastoca las formas más clásicas de vinculación entre individuos y organizaciones. Esto obliga a aquellos que van a realizar una intervención a romper con los juicios de valor previos y a tratar de comprender efectivamente cuáles son las demandas presentes planteadas a la institución, cuáles son las estrategias que se llevan a cabo para lograr los fines institucionales y cuáles los actores externos que intervienen en la problemática analizada, limitando o impulsando las prácticas antes enmarcadas en procesos institucionales homogéneos.

### **Análisis de los proyectos considerados innovadores**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de las técnicas de análisis utilizadas. Previamente, se comenta brevemente cómo se desarrolla el proceso de creación de los proyectos de extensión en la UNL, desde su Secretaría de Extensión, atento a que, como se mencionó, cada institución académica define los modos en que lleva a cabo la función de extensión.

La UNL se caracteriza por contar con un Sistema integrado de programas y proyectos de extensión<sup>6</sup> que se viene desarrollando desde hace más de 20 años y que constituye uno de los dispositivos de gestión más importantes de las políticas de extensión. En los proyectos participan docentes, graduados, estudiantes y voluntarios, como también los beneficiarios directos de los proyectos, tanto en el diseño como en la ejecución y evaluación de los mismos. Se trata de propuestas de trabajo que abordan diferentes ejes y problemáticas sociales vinculadas a los programas y a las líneas estratégicas definidas por la Universidad. A partir de estas acciones se articulan con organizaciones sociales, gubernamentales y con la comunidad, propuestas consensuadas que buscan dar respuesta a problemas identificados de diversos territorios y se desarrollan acciones y estrategias transformadoras.

Mediante convocatorias periódicas, las propuestas son evaluadas y financiadas con presupuesto universitario. Estas acciones adquieren diversas modalidades. Por un lado, se encuentran los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), que tienen por objeto abordar y transferir conocimientos adquiridos tanto en docencia como en investigación. Para su ejecución se establecen temas prioritarios —de interés social— que se articulan con las líneas de acción de los Programas de Extensión. Los equipos de trabajo son interdisciplinarios y están conformados por docentes, graduados y alumnos de diferentes unidades académicas de la UNL. La duración de estos proyectos oscila entre los 6 y los 24 meses. Otro tipo de propuestas es la denominada Proyectos de Interés Institucional (PEII). Se trata de propuestas de dos años de duración que combinan una respuesta a demandas concretas y un interés particular para la Universidad. Su formulación se realiza junto a organizaciones de la sociedad civil y organismos gubernamentales y por sus características se trata de iniciativas similares a los Proyectos de Interés Social, que buscan generar capacidades en el medio social para garantizar la sustentabilidad en el tiempo una vez que el proyecto haya concluido. Otro de los dispositivos son las Acciones de Extensión al Territorio (AET), que se caracterizan por ser propuestas de formación de actores de la comunidad en respuesta a necesidades específicas de los grupos destinatarios. Esta modalidad de proyecto contempla áreas de inserción más amplias que los demás proyectos de extensión debido a que busca que las soluciones generadas a partir de las problemáticas abordadas se apliquen a la mayor cantidad de situaciones posibles y benefician a un significativo número de personas. Como puede observarse, la extensión constituye un área central para la UNL y cuenta con una estructura organizacional muy amplia, que permite que las acciones de extensión adquieran

6) Para mayor información se puede visitar el sitio web: <http://www.unl.edu.ar/extension/2016/11/18/programas-y-proyectos/>

[edu.ar/extension/2016/11/18/programas-y-proyectos/](http://www.unl.edu.ar/extension/2016/11/18/programas-y-proyectos/)

diversas modalidades según las necesidades de los actores territoriales y las capacidades e intenciones de los grupos extensionistas. En esta investigación se trabajó específicamente con los PEIS.

En un primer momento, se contactó con directores o responsables y con los beneficiarios de los mismos. El objetivo consistió en analizar las perspectivas de cada uno de los actores acerca del desarrollo y los logros del proyecto en cuanto a su potencial innovador. Si bien se analizó un total de 23 proyectos, en este caso hemos seleccionado seis de ellos para presentarlos como casos paradigmáticos.

Las entrevistas recabadas a los diferentes actores se estructuraron a partir de cuatro grandes ejes: productos y/o resultados; participación; aprendizajes, y aportes a las políticas públicas. Los casos seleccionados fueron destacados porque permiten mostrar aprendizajes y productos desarrollados por los grupos extensionistas que rompen con la lógica de extensión como transferencia e inician un proceso de construcción conjunta de conocimiento. De este encuentro emergen las propuestas más innovadoras que pudimos hallar en los proyectos de extensión y que caracterizamos en el Cuadro 1, expuesto a continuación.

**Cuadro 1: Rasgos centrales de los proyectos de extensión seleccionados como innovadores**

Proyecto	Tema	Destinatarios	Problema	Resultados
1	Redes organizacionales	Organizaciones sociales integrantes de las redes de Alto Verde, Nueva Vida y Noroeste, como también otras de la ciudad de Santa Fe no organizadas en redes.	Debilidad de organizaciones sociales de Santa Fe en la gestión, la construcción de agendas públicas y de redes organizacionales.	Mayor visibilidad de las organizaciones. Conocimiento de las problemáticas. Fortalecimiento del lazo social. Creación de página web.
2	Organización institucional	Instituciones y actores vinculados al Parque Federal.	Problemas organizativos de la Organización Social del Parque Federal. Ausencia de políticas públicas (ausencia del Estado).	Mejoras en el Plan de Manejo del Parque Federal. Creación de una mesa de consenso y gestión de dicho parque.
3	Discapacidad	Alumnos con discapacidad visual de las escuelas especiales de Santa Fe.	Escasez y dificultades de acceso a material educativo cartográfico de apoyo para alumnos con discapacidad visual.	Elaboración de productos cartográficos de calidad. Articulación interinstitucional. Concientización social sobre la problemática. Elaboración de numerosos planos históricos y culturales.
4	Jóvenes vulnerables	Jóvenes provenientes de territorios vulneables.	Abandono temprano del sistema de educación formal por parte de adolescentes y jóvenes. Situación de riesgo socioeducativo.	Formación en jardinería desde un abordaje integral, participativo y sustentable. Recuperación de la capacidad de trabajo y la integración social. Conformación de una red de instituciones para la atención de jóvenes.
5	Cárcel	Personas privadas de su libertad.	Dificultades de los procesos de aprendizaje de los detenidos que se encuentran atravesados por problemas de comprensión textual, dificultad que se refuerza con la escasez de herramientas didácticas, material bibliográfico, tecnología, infraestructura.	Revista Lado B "Bitácora del Encierro" (3). Rodaje del filme El pueblo amurallado. Adaptación de la historieta El pueblo amurallado a guión cinematográfico. Teaser "El pueblo amurallado". Rodaje de 17 escenas. Backstage.
6	Economía social	Emprendedores locales de la ciudad de Santa Fe.	Necesidad de pensar mecanismos de desarrollo para emprendimientos populares basados en la ayuda mutua y la resolución conjunta de problemáticas, a la vez de concebir una mirada integral desde las instituciones, en virtud de desarrollar una propuesta de Economía Social y Solidaria en la ciudad.	Creación del Centro de Emprendedores de Economía Social (gestionado por Universidad, gobierno local y provincial). Foro de Economía Social y Solidaria. Programa de Extensión de Economía Social y Solidaria. Cátedra Electiva Economía Social y Solidaria.

Fuente: elaboración propia.

Pasando ahora a mostrar los principales resultados de la investigación sobre los modos de vinculación de la UNL con los actores territoriales, se destaca, en primer lugar, un aspecto denominado como la “construcción del problema de intervención”. Al igual que en la investigación, el objeto de intervención de un proyecto de extensión se construye, no viene dado ni se presenta de forma transparente al extensionista. La atención sobre un problema social implica una problematización sobre el estado de situación y una definición particular de la situación problemática (Blumer, 1971). A través del desarrollo de la propuesta, los grupos definen la situación problemática y generan nuevos o mejorados productos, procesos, métodos y/o servicios que aporten tanto a la solución del problema social identificado como a la calidad de vida y al bienestar de la comunidad desde diversas estrategias y con diferentes diagnósticos del problema social a resolver. Los casos analizados permiten observar que el tema del proyecto emerge usualmente por dos vías: como producto de una demanda territorial (a través de la vinculación con las sedes territoriales)<sup>7</sup> y como una propuesta de los equipos de la Universidad a partir de la formulación de un problema objeto de intervención que remite a una descripción del territorio o a los actores con los cuales se establece la vinculación a través de los lentes disciplinarios con los cuales identifica y formula el problema el equipo extensionista. En este sentido, cabe mencionar que un mismo fenómeno problemático identificado territorialmente puede ser abordado desde diferentes ópticas (disciplinarias) y estrategias (prácticas y simbólicas).

Si bien desde las convocatorias de proyectos de extensión de la UNL se ha promovido el desarrollo de proyectos interdisciplinarios especialmente a partir del año 2010, se advierte en los proyectos analizados una lógica de construcción de conocimiento marcada por las metodologías y técnicas propias de cada campo disciplinario. Atendiendo al tipo de problemas construidos por los equipos en los proyectos, pareciera que esta óptica para el caso de la extensión debería, al menos, ser revisada conforme a un abordaje integral de los problemas sociales. En los casos se puede ver que las actividades de extensión no innovadoras, o de mera transferencia, se caracterizan por la construcción del objeto de intervención por parte del equipo extensionista sin atender a las peculiaridades de los actores contraparte, con un desconocimiento de los aportes de los actores locales. En cambio, los proyectos innovadores tienen por característica la trascendencia de los límites

disciplinarios e incluso de la definición académica del problema de intervención, facilitada por la participación de la contraparte desde la primera etapa del proyecto. No se trata de extender a la comunidad un conocimiento poseído por el grupo extensionista, sino de construir colectivamente una respuesta a un problema que preocupa al grupo con el que los extensionistas se vinculan. Ambos elementos aportan para que la definición de la situación problemática sea construida de forma conjunta y no existan tensiones en la definición de la situación problemática entre los diferentes actores que participan de la propuesta.

En este aspecto, los Proyectos N° 1, 2 y 6 (ver Cuadro 1) resultan particularmente ejemplificadores ya que fueron el resultado de un trabajo conjunto entre el equipo extensionista y los actores territoriales. Estos últimos supieron reconocer la falta de organización entre las partes (organizaciones sociales, instituciones y emprendedores) y la dificultad para construir lazos. A partir del acercamiento con los equipos, se lograron identificar las posibles causas que estaban detrás de dicha descoordinación y se trabajó en una propuesta concreta para cada caso por medio de la conjunción entre saberes “académicos” provenientes de los equipos y el saber “práctico” de los actores.

Particularmente, resulta interesante la labor realizada por el Proyecto N° 6, que supo combinar los conocimientos de los profesionales provenientes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL (respecto de los conocimientos sobre la gestión económica) y las trayectorias de los emprendedores. Por esa conjunción se creó el Centro de Emprendedores de la Economía Social,<sup>8</sup> un espacio que surgió desde los proyectos de extensión y actualmente es cogestionado entre el Gobierno de la provincia de Santa Fe, el Gobierno de la ciudad de Santa Fe y la UNL. Su objetivo principal es contribuir al desarrollo local a través de la creación y fortalecimiento de agentes, instituciones y prácticas de Economía Social y Solidaria (ESyS). Este caso muestra de manera clara la importancia de poder construir conjuntamente el problema al que busca dar respuesta el proyecto, ya que ello posibilita que el proceso fluya certeramente y que los actores se apropien de los resultados de una forma sustentable en el tiempo.

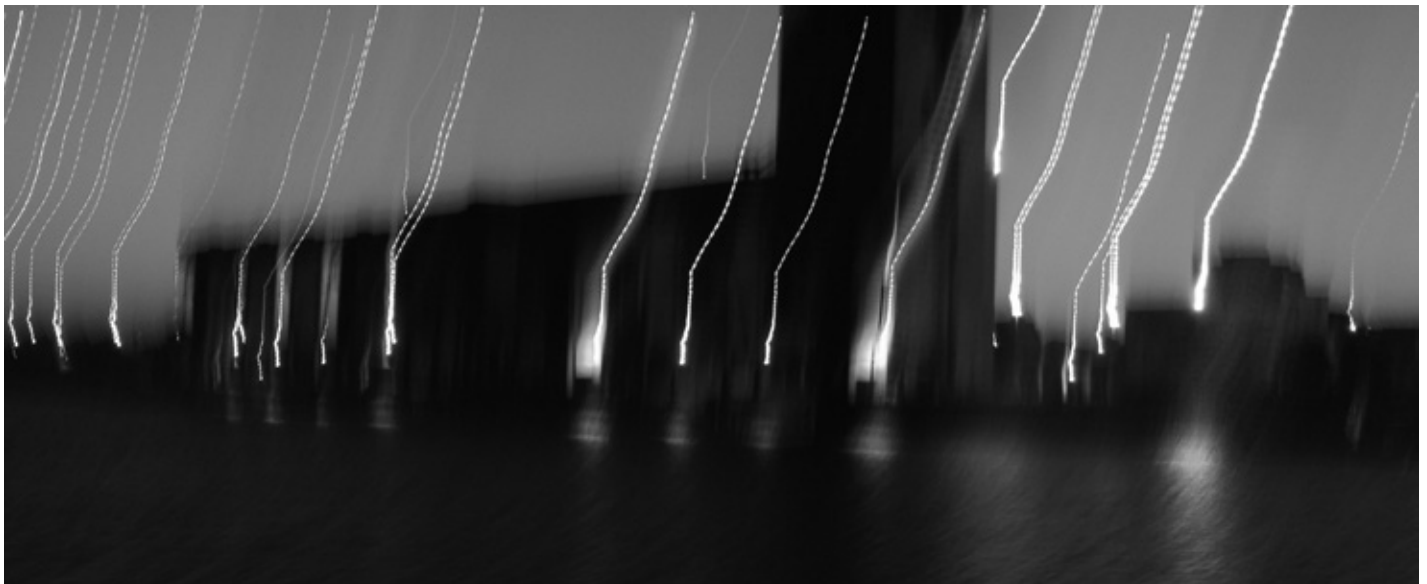
Un desafío que se observa en cuanto a este punto refiere a la *definición y delimitación de los problemas de intervención*. La complejidad de los problemas abordados y el desconocimiento de sus factores determinantes han llevado a que existan dificultades para comprender el problema sobre el cual se va a intervenir.

7) En el año 2006, la Secretaría de Extensión de la UNL creó el dispositivo Centros UNL con el objetivo de fortalecer la vinculación entre actores académicos y locales y procurar que

las demandas se construyan a partir del trabajo territorial y no por un mero interés académico. Se consideró que esta nueva metodología favorecería el desarrollo de un intercambio que

propicie una mejor vinculación con los actores barriales, transformando las formas de vinculación que tradicionalmente se caracterizaban por la transferencia de conocimiento.

8) Para mayor información: <http://www.unl.edu.ar/extension/2016/11/21/centro-de-emprendedores-de-la-economia-social/>



© Cecilia Iucci

Una de las hipótesis al respecto refiere a las complejidades que presentan los diversos territorios, atravesados, en su mayoría, por problemáticas de distinta índole que se entretajan y que no pueden ser recortadas desde una dimensión disciplinaria (forma tradicional de construcción de conocimiento científico). Es por esto que consideramos que el potencial innovador emerge cuando se logra conjugar un saber desnaturalizado por parte de los equipos extensionistas, que vaya más allá del sentido común, de lo obvio que se observa a simple vista a nivel territorial, y un saber de la experiencia y un compromiso de los actores locales para la resolución/transformación de la problemática. En este punto, vemos también que hubo proyectos planteados por los equipos extensionistas que se proponían abordar problemas socialmente relevantes y que contaban con buenas herramientas para lograrlo, pero que tuvieron dificultades para llevar adelante el diálogo de saberes y que por tanto no lograron materializarse pese al interés de los diferentes actores involucrados.

Por otra parte, es oportuno señalar que, en términos generales, se evidencia que estos problemas sociales reflejan la debilidad de las políticas públicas, las dificultades en su implementación, como también la brecha existente entre su formulación y la llegada a los territorios, desde donde se piensan las estrategias que dan lugar a los proyectos referenciados. En cuanto a las demandas de intervención, suelen ser canalizadas por organizaciones de la sociedad civil. En algunos casos, estas llegan directamente a la UNL (las organizaciones se ponen en contacto con la Universidad y proponen la formulación de un proyecto); en otras oportunidades es la misma Universidad quien las genera, teniendo en cuenta las demandas que provienen de instituciones gubernamentales o las redes territoriales.

Se observa un incremento del número de proyectos de extensión así como de las demandas de los actores sociales para llevar a cabo estas iniciativas en contextos en los cuales se producen situaciones de crisis social (2001, 2003, 2007, 2010) o en las ocasiones/situaciones en las que el Estado tiene menor desarrollo de políticas a nivel microsociales o incluso menor permeabilidad para acercarse al territorio o a los actores involucrados. Consideramos necesario señalar que, por mayor compromiso social que la Universidad pueda desarrollar, no cabe en sus funciones ocupar el espacio del Estado en los territorios. Por eso resulta importante desarrollar, por las vías que son propias, estrategias de incidencia en políticas públicas o de acercamiento entre los actores locales y las diversas instancias de gobierno. En este sentido, los proyectos observados permiten ver cómo cuando se produce este vínculo entre sociedad civil, Estado y universidad, las potencialidades de las acciones desarrolladas se magnifican y las innovaciones emergen. En los casos resaltados, podemos ver tres instancias de vinculación entre los actores en las cuales se tuvo en cuenta el saber local (de los trabajadores, de los vecinos, de los reclusos —dependiendo del caso—) para desarrollar proyectos que luego fueron apropiados por la comunidad modificando las lógicas de vinculación más tradicionales (autoritarias, verticalistas, estigmatizadas).

En lo atinente a los actores involucrados, cabe destacar que tienen mayor potencialidad de innovación aquellas propuestas que al momento de efectuar la intervención logren desarrollar un reconocimiento de los actores relevantes para la problemática. Los vínculos construidos al presentar una propuesta o previamente deben ser sostenidos y consolidados a lo largo de todo el desarrollo de la instancia. Uno de los fenómenos que atenta contra esta



vinculación es el desarrollo de un proyecto con un recorte temporal y temático determinado. Se observa que en ocasiones la aprobación y el financiamiento de las propuestas se prolongan en el tiempo y es necesaria una revinculación con los actores sociales o un replanteamiento del problema de intervención según las transformaciones del contexto.

Advertimos también que el mayor potencial innovador se desarrolla cuando los actores vienen trabajando de forma vinculada antes del desarrollo del proyecto: fundamentalmente, a) por tener conexiones personales o profesionales más allá del proyecto o b) por contar con una trayectoria de trabajo extensionistas previo (seguidilla de proyectos de extensión con el mismo grupo o barrio). Los Proyectos N° 4 y 5 resultan interesantes a este respecto ya que en ambos se observa un trabajo sostenido en el tiempo a partir del cual se crearon lazos de confianza que fueron más allá de los plazos del proyecto y que permitieron una resignificación del espacio institucional en donde las prácticas se enmarcaban. En el caso del Proyecto N° 4, la propuesta fue generar estrategias de inserción sociolaborales para jóvenes en riesgo social que participaban de una institución del gobierno provincial en la zona sur de la ciudad. El reconocimiento de la voz de los trabajadores de la institución y de los jóvenes que allí participaban permitió al equipo extensionista en vinculación con el gobierno provincial y los trabajadores sociales y organizaciones que usaban la institución, reformular los objetivos y usos del lugar, proponer nuevas formas de apropiación y usos de la sede que antes era estigmatizado por quienes debían ser sus propios beneficiarios. El intercambio entre actores, el interés político y la discusión sobre los objetivos institucionales de los propios trabajadores favorecieron una innovación institucional en la cual el proyecto aportó acompañando y fortaleciendo las capacidades de los jóvenes que formaban parte de la institución.

Por su parte, el Proyecto N° 5 se desplegó en la cárceles, tal vez uno de los ejemplos más interesantes en cuanto a la vinculación con los actores y el compromiso con la problemática carcelaria. La labor que viene realizando el Programa Delito y Sociedad de la UNL articula diversas acciones de investigación, extensión y docencia ya desde fines de la década de 1990. Esta vasta trayectoria y los vínculos consolidados con las instituciones carcelarias han permitido crear lazos fuertes con los actores que forman parte de la misma: policías, profesionales, personas privadas de su libertad, etc. En este sentido, se considera que el factor de involucramiento con los actores beneficiarios de los proyectos constituye un elemento que favorece la innovación en los proyectos de extensión, impulsada por el compromiso y el involucramiento en los procesos de inclusión social.

Como se desprende de lo antes mencionado, no solo se trata de reconocer a los actores relevantes sino de articular intereses, agendas de intervención y coordinar acciones generando nuevos sentidos a las prácticas e instituciones. Se entiende entonces que

el trabajo en red, o la articulación de acotes de diferentes escalas y con diversos tipos de involucramiento con el objeto de intervención, favorece el desarrollo de innovaciones a partir de la vinculación.

La lógica asociativa ha permitido que los proyectos continúen por el valor extra que les suman el trabajo colectivo, el compromiso conjunto, el saber que se avanza más allá de las incertidumbres que rodean a los actores y a los dilemas que se observan a partir de la intervención. Los Proyectos N° 1, 2, 4 y 6 son los que lograron conformar estas redes que permitieron la sostenibilidad de las prácticas innovadoras, aun una vez que los proyectos finalizaron, articulando a actores de diferentes tipos (sociales, gubernamentales, académicos) y escalas (barrial, local y provincial).

Con relación a los productos y/o resultados de los proyectos seleccionados, cabe destacar que desde la innovación social pueden generarse diversos resultados y productos, los cuales, de acuerdo con el grado de concreción y apropiación por parte de los actores sociales involucrados, podrán ser replicados en contextos similares. A partir de los datos recabados, se evidencian dos tipos de productos: los materiales y los simbólicos. Los productos materiales (tales como documentos, material audiovisual, páginas web, informes, murales, publicaciones, entre otros) permiten, de alguna manera, que el proceso innovador trascienda y quede registrado para futuros usos. Son interesantes porque materializan la intervención y brindan elementos para diagramar futuras intervenciones.

En cuanto a este punto, el Proyecto N° 3 sobresale por el valor que constituyó la creación de los productos cartográficos para alumnos con discapacidad visual. Se trata de una experiencia sumamente innovadora en la ciudad de Santa Fe, la cual favoreció una articulación con otras instituciones que solicitaron la incorporación en el proyecto, destacando la importancia que tienen estos productos para los beneficiarios. Además, el proyecto fomentó también una concientización de la problemática ya que adquirió relevancia a nivel local no solamente en ámbitos especializados en el campo de la discapacidad sino también hacia el público en general.

Con referencia a los productos comunicacionales, se distinguen: productos de divulgación que tienden a socializar conocimientos científicos, manejados por el equipo de extensión o producidos por ellos, por ejemplo: banners, cartillas, afiches, talleres, entre otros; y productos tendientes a difundir la experiencia realizada, lo que es fundamental ya que, para que el proyecto pueda replicarse, como condición previa debe darse a conocer. Por ejemplo: ponencias en congresos, publicaciones, páginas web, etc. En este último aspecto cabe destacar que todos los proyectos seleccionados han logrado difundirse en diversos espacios, no solamente académicos (como congresos especializados) sino también territoriales, vecinales y organizacionales.

Por otro lado, se evidencian también productos de tipo simbólico: formas de hacer, de gestionar (en el caso de instituciones), actitudes, capacidades de respuesta. Se trata, en definitiva, de productos

que, si bien cuantitativamente no son fácilmente medibles, pueden resultar sumamente importantes para las capacidades y la resolución de problemas de los diferentes agentes participantes. El caso de los proyectos que trabajan la temática de la gestión de redes institucionales (1, 2 y 6), constituyen un ejemplo claro, ya que ha posibilitado desarrollar saberes de todo tipo para llevar adelante un trabajo colaborativo, organizado y sustentable en el tiempo, lo cual, a su vez, permite aunar fuerzas y generar agendas y demandas consensuadas para presentar a entes gubernamentales. También el Proyecto N° 4 produjo una innovación institucional que puede ser caracterizada como un producto simbólico que emergió *a posteriori* del proyecto. Por último, el Proyecto N° 5 también posee un aporte simbólico relacionado con las capacidades artísticas (creación de un filme) de personas privadas de su libertad.

Se ha podido mostrar cómo los proyectos destacados en tanto innovadores lo son en la medida en que han combinado, de manera original, algunos o todos los rasgos remarcados anteriormente. Sin proponérselo, estas experiencias han permitido dar respuesta a diversos problemas que aquejan a distintas comunidades, potenciar las capacidades de los propios actores y combinar saberes. Lo que nos interesa especialmente es que las estrategias, modos de vinculación y herramientas seleccionadas han propiciado no solo la transmisión de conocimientos sino la producción de transformaciones a nivel micro, a través de la apropiación de estos saberes. Esto, a la vez, nos debería hacer reflexionar en torno a los objetivos y prácticas de las propuestas extensionistas a los fines de que el vínculo entre actores universitarios y no universitarios se enriquezca y genere una mayor productividad de lazos, saberes, y productos que beneficien en la realidad cotidiana a los actores con los que nos vinculamos.

### **Conclusiones**

Se han destacado a lo largo del artículo rasgos de las prácticas de extensión analizadas que permiten hablar de proyectos de extensión que, aun sin habérselo propuesto, desarrollaron procesos o productos que, a partir de nuestra conceptualización, se señalan como innovaciones sociales.

Se considera interesante este aporte para pensar las políticas de extensión a los fines de incentivar el despliegue de proyectos que atiendan a estas lógicas, con el objeto de que las prácticas extensionistas generen una mayor incidencia en la vida cotidiana de los actores con los cuales se vinculan y que, a partir de ellos, se produzca una apropiación estratégica del conocimiento por parte de los participantes no académicos. Esta apropiación estratégica por parte de los actores no viene dada ni surge fácilmente, sino que es producto de una concatenación de factores tales como el tipo de actores articulados, la adecuada y consensuada definición del problema sobre el cual se interviene, el compromiso y el reconocimiento de los actores que participan y la producción de

transformaciones (de menos o mayor envergadura) materiales y simbólicas, lo que facilita a los actores territoriales la sostenibilidad y la replicabilidad de las prácticas desplegadas.

Con relación a la construcción del problema de intervención, se ha destacado que el rasgo innovador aparece cuando el objeto de intervención se construye con los aportes de los actores de los territorios, dejando de lado las definiciones meramente disciplinares. El intercambio entre el grupo extensionista y los actores resulta clave a la hora de definir las problemáticas que atraviesan el campo de acción, ya que se conjuga un saber “distanciado”, desnaturalizado por parte de los equipos extensionistas, y uno más “comprometido”, basado en la experiencia cotidiana por parte de los actores locales. Esa imbricación entre saberes comprometidos y distanciados, en términos de Elías (1990), es lo que permite que, de manera conjunta, se logre construir una respuesta adecuada a la problemática que los atraviesa.

La presencia y el involucramiento de los actores locales es otra de las cuestiones que cabe resaltar. Se ha observado que los proyectos más innovadores se caracterizan por tener una presencia activa de los actores desde el primer momento. En este sentido, la cercanía y los vínculos de confianza entre los equipos y los actores locales es lo que otorga mayor potencial innovador al proyecto, ya que permite trabajar de manera sinérgica y consensuada durante todo su transcurso. La sucesión de proyectos entre los mismos actores constituye así un aspecto positivo, ya que hace factible la continuidad y sostenibilidad de los procesos y el estrechamiento de los lazos.

Por último, se destaca que los productos o resultados que los proyectos generan son de dos tipos; materiales y/o simbólicos. Si bien los productos no son fácilmente cuantificables, resultan sumamente útiles en cuanto a las capacidades y la resolución de problemas de los diferentes agentes participantes. Los productos materiales suelen ser los más frecuentes y su valor radica en que permiten que el proceso innovador trascienda y quede registrado para futuros usos. Los productos simbólicos, en cambio, se caracterizan por aprendizajes vinculados con nuevas formas de actuar, de gestionar y resolver problemas (innovaciones institucionales, nuevos modelos de gestión, lazos sociales, redes). Es posible sostener que la Universidad, por su reconocimiento y valor simbólico en los diversos territorios, puede constituirse en un aliado estratégico de las organizaciones sociales para el desarrollo de respuestas novedosas y eficientes a problemas sociales por su función sustantiva con relación a la producción y transferencia de conocimiento y por su capacidad de producir y sistematizar información empírica, dado que, como señala CEPAL (2008), las innovaciones en el campo social suelen producirse en condiciones adversas, en lugares en donde el mercado no ofrece alternativas ni el Estado ha logrado responder adecuadamente a sus necesidades y demandas. Del mismo modo, la vinculación de las organizaciones sociales con la Universidad, para la resolución de problemas que

no son atendidos por otros actores, genera mayores posibilidades de replicabilidad dada la vinculación con organizaciones sociales de otros territorios y con otros actores del ámbito público a escala regional.

Mediante los proyectos de extensión, la Universidad como actor estatal se constituye en un actor estratégico por su capacidad de incidencia en la esfera pública y por el reconocimiento y valoración social que le otorgan los actores sociales. Tal como lo muestran los proyectos analizados, una tarea central es favorecer la articulación entre organizaciones sociales y el trabajo conjunto con estas en pro de su desarrollo territorial. Es evidente que frente a sociedades, problemáticas y territorios cada vez más complejos, se presentan demandas y retos sociales nuevos que deben —necesariamente— ser respondidos a través de propuestas originales.

Por último, se considera importante el hecho de que estas prácticas novedosas que surgen desde la extensión requieren del acompañamiento de las políticas públicas para su sustentabilidad. Se ha observado que los proyectos con mayor potencial innovador son aquellos en los que se articula una variedad de actores y que cuentan con la participación del actor estatal. El Estado tiene una tarea central en el aporte de los recursos para que los materiales y/o aprendizajes innovadores puedan sostenerse y seguir favoreciendo a las comunidades en la resolución de las problemáticas que las aquejan. A la vez, tiene un rol central en las posibilidades de replicabilidad de las prácticas en otros espacios o en diferentes momentos históricos.

## Referencias bibliográficas

Albornoz, M.; Kreimer, P.; y Glavich, E. (1996). *Ciencia y sociedad en América Latina*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Alburquerque Llorens, F. (2008). Innovación, transferencia de conocimientos y desarrollo económico territorial: una política pendiente. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV, (732 julio-agosto), 687–700.

Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problems*, 3(18). Disponible en: <http://www.persee.fr> (consultado 16/05/2017).

Carballeda, A. (2008). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. *CS*, (1), 261–272. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.18046/recs.i1.409> (consultado 16/05/2017).

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39–66. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0707110039A/9122> (consultado 16/05/2017).

Edward, M. (2012). ¿Qué es la innovación social? *Tendencias*, (21). Madrid. Disponible en: [http://www.tendencias21.net/innovacion/Que-es-la-innovacion-social\\_a45.html](http://www.tendencias21.net/innovacion/Que-es-la-innovacion-social_a45.html) (consultado 16/05/2017).

Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península  
García Palacios, E.; González Galbarte, J.; López Cerezo, J.; Luján, J.; Gordillo, M.; Osorio, C.; Valdés, C. (2001). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual*. Cuadernos de Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid.

Giddens, A.; Bauman, Z.; Luhmann, N. y Beck, U. (2007). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.

Hopenhayn, M. (2005). Innovación en los sectores sociales. Ponencia en el marco de la mesa redonda “Las Innovaciones en los Sectores Sociales”, 11 de noviembre. Evento de premiación del Ciclo 2004–2005 del Concurso “Experien-

cias en Innovación Social”, CEPAL, con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg. Disponible en: [www.cepal.org/dds/innovacionsocial/e/Ciclo0405.htm](http://www.cepal.org/dds/innovacionsocial/e/Ciclo0405.htm) (consultado 16/05/2017).

Kreimer, P. y Zabala, J. P. (2006). ¿Qué conocimiento y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en Argentina. *Redes*, 12(23).

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social—una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Menéndez, G. (2015). El sistema integrado de programas y proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral: 20 años de trabajo sistemático con la comunidad. *Revista +E*, 5(ene-nov), 230–233.

Morales Gutiérrez, A. (2009). Innovación social: un ámbito de interés para los servicios sociales. Seminario sobre Innovación Social en el ámbito de los Servicios Sociales. Fundación EDE, Dirección de Bienestar Social del Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales de Gobierno Vasco e Innobasque.

Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, (mayo-agosto), 349–366.

Regional Social Innovation Index (Resindex) (2013). Un índice regional para medir la innovación social. Innobasque (Agencia Vasca de la Innovación).

Rodríguez Herrera, A. y Alvarado Hugarte, H. (2008). Claves de la innovación Social en América Latina y el Caribe. CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Disponible en: [www.cepal.org/publicaciones/xml/.../Claves\\_de\\_innovacion\\_social](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/.../Claves_de_innovacion_social) (consultado 16/05/2017).

Schumpeter, J. (1978). *Teoría del desarrollo económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

# .2

Desafíos de gestión

# Caminhos da integração das universidades brasileiras e latino-americanas

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

## Sandra de Deus

Pró-Reitora de Extensão da  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil.  
sdeus@terra.com.br

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 10/09/17

## Resumo

A presente reflexão procura sobre alguns aspectos importantes para a integração das universidades latino-americanas, a partir de um pensar que não pode ser só da internacionalização mas da “latino-americanização”, ou seja, um processo muito mais compreensivo e solidário calçado na extensão universitária, uma prática acadêmica exercitada em todas as universidades. Para tanto aponta organismos responsáveis pela integração político-econômica, entidades representativas das universidades e redes de extensão universitária. Aponta como traçado histórico a Reforma de Córdoba e lança olhares sobre a Conferência Regional de Educação Superior do ano 2018.

## Palavras-chave

- Extensão universitária
- Educação superior
- Latino-americanização.

## Resumen

El presente análisis pretende reflexionar sobre algunos aspectos importantes sobre la integración de las universidades latinoamericanas a partir de un pensamiento no solo de la internacionalización sino de la “latinoamericanización”, o sea, un proceso más comprensivo y solidario basado en la extensión universitaria, una práctica realizada en todas las universidades. Para ello, señala organismos responsables de la integración político-económica, entidades representativas de las universidades y redes de extensión universitaria. Establece como recorrido histórico la Reforma de Córdoba y pone la mirada en la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2018.

## Palabras clave

- Extensión universitaria
- Educación superior
- Latinoamericanización

---

## Para citación de este artículo

De Deus, S. (2017). Caminhos da integração das universidades brasileiras e latino-americanas. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 98-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

### Redes e redes de integração

A integração latino-americana do ponto de vista político-econômico pode ser representada por iniciativas como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), a Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (ALBA), a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC). Já no âmbito da educação superior, a integração está assentada em entidades como a Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL); a Associação das Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM); Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ); Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); Asociación de Consejo de Rectores de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (ACRULAC) e o Espaço Latinoamericano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) criado em 2008 no marco da Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2008) com o objetivo de construir um espaço comum de integração.<sup>1</sup>

A extensão universitária, também pensada no contexto latino-americano, é representada pelas redes nacionais como a Red Nacional de Extensión Universitaria de la Argentina (REXUNI), o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad (REUVIC), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), a Comissão de Extensão da Associação das Universidades do Grupo Montevidéu (Comissão Permanente de Extensão da AUGM) e outros além das redes de redes como União Latinoamericana de Extensão (ULEU), que conforma uma grande rede de extensão reunindo universidades, entidades regionais, instituições isoladas e redes representativas dos países em defesa da extensão universitária latino-americana e caribenha. Sob a orientação da ULEU foi realizado em 1994, em Matanzas (Cuba) o I Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária concluindo que deveriam ser realizados novos encontros, sempre incorporando mais países, com o objetivo de implementar acordos bilaterais. Entende-se que neste universo deve se mover a extensão universitária no seu processo de internacionalização que busca o apoio mútuo na América Latina.

### Realidade brasileira

O I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foi realizado na Universidade Nacional de Brasília em novembro de 1987 e culminou com a criação do FORPROEX (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras). Participaram do evento 33 universidades públicas, representadas por seus pró-reitores. Ao completar 30 anos, em 2017 o FORPROEX

reúne 124 instituições públicas federais, estaduais e municipais. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. Os objetivos desde a criação são: Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras; procurar manter a articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando o encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; veicular a articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica; defender o fortalecimento da atuação de redes de ações extensionistas visando balizar a construção de um projeto nacional em prol da inserção da extensão nos currículos de graduação e democratização de acesso e apoio às Instituições Públicas e Educação Superior, tendo em vista a inclusão social, sustentabilidade e valorização de diversidades —no primeiro encontro nacional de 2017 realizado em Porto Seguro, Bahia FORPROEX apresentou uma carta sustentando esse posicionamento; organizar estratégias de mobilização social, a partir do aprofundamento da interlocução com as comunidades e do desenvolvimento de metodologias participativas desencadeadoras de maior protagonismo dos movimentos sociais organizados e segmentos sociais na construção das políticas de extensão e defesa das Instituições Públicas de educação Superior, estimulando a realização de Fóruns Sociais simultâneos em todos os territórios; resistir às pautas desarticuladoras da concepção de ensino público superior no país por meio da reafirmação do seu papel e compromisso social, de modo que a extensão estabeleça-se como diretriz transversal e inerente a todas as instâncias das Instituições Públicas de Educação Superior, consolidando a democracia participativa.

Os dirigentes do FORPROEX representaram o Brasil, em meados dos anos 90, na constituição da ULEU que conforma uma grande rede de extensão reunindo universidades, entidades regionais, instituições isoladas e redes representativas dos países em defesa da extensão universitária latino-americana e caribenha. Sob a orientação da ULEU foi realizado em 1994, em Matanzas (Cuba) o I Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária concluindo que deveriam ser realizados novos encontros sempre incorporando

1) A nova Conferência Regional de Educação Superior (CRES) será realizada em junho de 2018 em Córdoba,

Argentina, no marco dos 100 anos da Reforma de Córdoba.



“

Mais que procurar propostas para a integração através da extensão universitária faz-se necessário pensar sobre a “latino-americanização” das universidades da América Latina

mais países com o objetivo de implementar acordos bilaterais. O Brasil foi sede do VIII Congresso Iberoamericano de Extensão realizado no Rio de Janeiro, em 2005, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante a realização do X Congresso em Montevideo (2009) iniciaram os debates visando alterar a denominação do evento que passou a ser Latinoamericano e Caribenho e não mais Iberoamericano. A declaração final do “Extensio 2009” denominou “integralidade del acionar universitario” para o desenvolvimento articulado do ensino, pesquisa e extensão como práticas universitárias que aproximem a universidade da sociedade na solução de problemas sociais relevantes e na busca do bem comum. O XIV Congresso Latinoamericano de Extensão foi realizado em junho deste ano (2017) em Managuá e o XV Congresso será realizado em 2019 no Paraguai.

Em 2011 os presidentes do FORPROEX, Cipriano Maia e da União Latinoamericana de Extensão Universitária (ULEU), Gustavo Menéndez definiram uma agenda de trabalho com o objetivo de fortalecer a integração das atividades de extensão na América Latina e no Caribe. O encontro de trabalho que ficou conhecido como “reunião de Porto Alegre” foi apoiado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o MEC tratou de uma participação mais proativa do Brasil e da elaboração de uma agenda de trabalho para o fortalecimento da ULEU. Naquele momento demonstrou o esforço dos dois dirigentes em estabelecer, para além de um programa de atuação, um importante momento de troca e solidariedade com a participação de representantes da Argentina, Uruguai, Brasil, Cuba, Equador e Costa Rica.

#### **Comissão Permanente de Extensão da AUGM**

Em agosto de 2010 a Secretaria Executiva da AUGM realizou a reunião de formação do Comitê Acadêmico de Extensão. Em 2012 passou a ser Comissão Permanente de Extensão com os seguintes objetivos: promover a institucionalização e o reconhecimento da extensão como função substantiva da Universidade; fomentar a capacitação da extensão na comunidade acadêmica; impulsionar as publicações no campo da extensão. A Comissão Permanente de Extensão (CP) da Associação das Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM)<sup>2</sup> conta com a participação dos representantes (pró-rectores, delegados, secretários) de Extensão das universidades integrantes da Entidade.

A CP de Extensão da AUGM realiza duas reuniões anuais para definir agenda de trabalho e tratar do Congresso de Extensão que acontece a cada dois anos. O primeiro em 2013 teve como sede a cidade de Montevideo (Uruguai) com o tema “Universidade e sociedade”. O Segundo em 2015 na cidade de Campinas (São Paulo), tratando da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e o terceiro Congresso em 2017, Santa Fe (Argentina) tendo como eixo central “democracia, direitos humanos e inclusão social: no caminho dos 100 anos da Reforma de Córdoba”. A extensão universitária ganha evidência a partir de Córdoba com a criação das universidades populares em vários países da América Latina, particularmente no Peru e Cuba. Tünnerman Bernheim afirma que a manifestação de 1918 “fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos” (1978:98).

2) A Associação das Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM) é uma rede de universidades públicas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai concebida em 1991 com a

finalidade de responder em conjunto aos desafios que atravessavam a vida universitária no mundo (<http://grupo-montevideo.org>).



© Cecília Iucci

Mais que procurar propostas para a integração através da extensão universitária faz-se necessário pensar sobre a “latino-americanização” das universidades da América Latina e, dentro deste universo, encontrar na extensão universitária uma função fundamental para a concretização deste processo. A CP de Extensão da AUGM incorporou os 100 anos da Reforma de Córdoba na temática do III Congresso.

Em 2014 o Fórum Latino-americano de Educação Superior realizado na Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) contou com a participação do estudioso António Nóvoa que apresentou para debate quatro apontamentos sobre a internacionalização da educação superior: a) a internacionalização tem servido “grandes negócios”; b) a internacionalização ganha-se em casa; c) a internacionalização deve reforçar as nossas instituições e não tornar-nos ainda mais dependentes; e d) temos de fazer o dever de casa. Com estes apontamentos, Nóvoa (2015) nos diz que *nossas universidades precisam ser infinitamente mais livres e mais abertas* o que no caso brasileiro significa reforçar a política de extensão elaborada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX)<sup>3</sup> e a prática extensionista realizada nas instituições públicas de educação superior atualmente regulamentada através de normas próprias de cada universidade.

Ao interpretar o pensamento de Nóvoa, é imprescindível pensar a extensão como parte do processo de internacionalização da universidade brasileira dentro de um contexto que inclui a flexibilização dos currículos de graduação permitindo que se cumpra a estratégia do Plano Nacional de Educação de inserir até dez por cento de créditos em extensão em cada curso<sup>4</sup> e adotar normas mais equilibradas para a progressão docente quando se trata da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.<sup>5</sup> Ignorar estes aspectos é optar pelo caminho do isolamento. Porém, é preciso, com certa compreensão tratar da “latino-americanização” da universidade latino-americana assegurando sempre que o chamamento de Córdoba se faz presente ao conchamar

“La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia” (*Manifiesto Liminar*, 1918).

Ao longo dos últimos 100 anos, estudos, interpretações, seminários e aproximações teóricas diante dos acontecimentos de 1918 foram se acumulando para ganhar mais força na última década, demonstrando a necessidade de um novo olhar sobre as relações entre as universidades latino-americanas e entre estas e a sociedade. A realidade política e econômica de cada país, os contextos educacionais específicos divididos entre público e privado, a inclusão de setores marginalizados que ingressam na educação superior a partir de propostas próprias de cada país, a organização estudantil e os recursos destinados para a educação superior são temas recorrentes seja nas reuniões dos organismos políticos-econômicos de integração, seja nos encontros das redes que reúnem universidades ou nos congressos de extensão universitária. A Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (CRES 2018) a ser realizada em junho de 2018 em Córdoba no marco dos 100 anos da Reforma vai avaliar os resultados da Declaração de Cartagena 2008 que

“expresa la necesidad de una mayor integración regional en el campo de la investigación científica y de la formación de recursos humanos calificados; instrumentos que promuevan la inclusión social. Igualmente expresa la preocupación por el crecimiento de los sistemas de educación superior en cada país, no solamente en números, pero en formas alternativas, como la educación a distancia, capaces de cumplir con la misión de democratizar el conocimiento. También promueve la cooperación entre los diversos segmentos sociales, destinada a estimular una efectiva transferencia del conocimiento y la implementación de efectivos instrumentos de cooperación con países desarrollados”. (UNESCO–IESALC, 2008:s/n)

Para 2018 os objetivos sobre os quais a educação superior latino-americana e caribenha vai se dedicar são: reflexionar sobre la Educación Superior en la perspectiva del desarrollo humano sostenible para el siglo XXI; formular la Declaración de Educación Superior CRES 2018 como instrumento orientador para el desarrollo de la Educación Superior en la Región; establecer los lineamientos y hoja de ruta para la formulación del Plan de Acción para el período 2018–2028.

3) [www.renex.org.br](http://www.renex.org.br)

4) 12.7) assegurar, no mínimo, 10 % (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação,

prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

5) Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio

de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

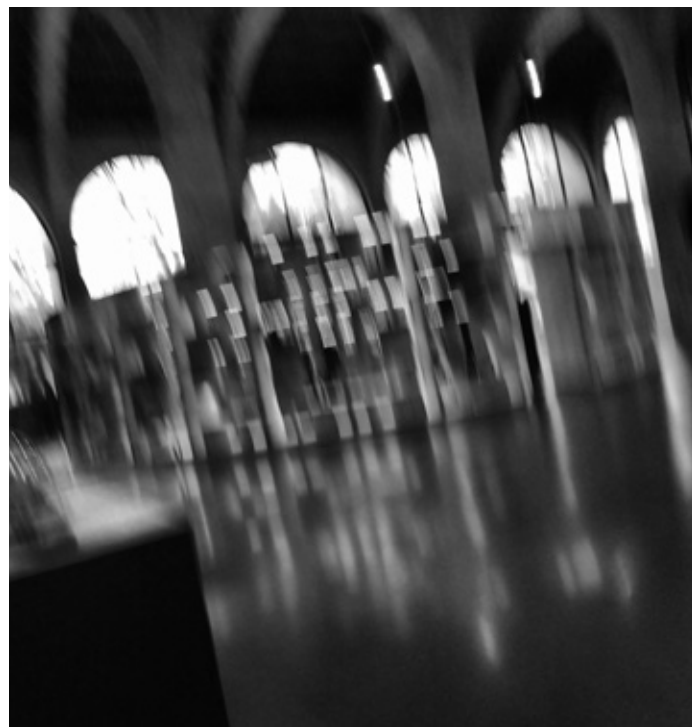
§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei (Incluído pela Emenda Constitucio-

nal Nº 11, de 1996).

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (Incluído pela Emenda Constitucional Nº 11, de 1996).

“

O grande debate da extensão universitária é encontrar em cada instituição de educação superior mecanismos constitutivos para promover a inclusão social



© Amanda Merino

### Considerações finais

O grande debate da extensão universitária brasileira e latino-americana, marco dos 100 anos de Córdoba, é encontrar em cada instituição de educação superior mecanismos constitutivos para promover a inclusão social e favorecer a mais solidária compreensão entre a diversidade cultural existente na América Latina. Em um universo marcado por diferenças regionais e legais cabe aos gestores da educação superior concentrar os esforços para cumprir ao longo dos anos os apontamentos da nova Conferência regional de educação Superior, mas muito especialmente, compreender que diante da atual situação regional nunca foi tão presente o pensamento de Boaventura de Sousa Santos:

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (2003:56)

### Referências bibliográficas

- AA. VV. (1985 [1918]). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- AUGM CP Extensão. <http://grupomontevideo.org/sitio> acessado em 25 de junho de 2017.
- De Sousa, S. B. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FORPROEX (2012). Política Nacional de Extensão. UFRGS. [www.renex.org.br](http://www.renex.org.br) (acessado em 24/06/2017).
- (2013.). Documento “Extensão sem Fronteiras” aprovado no Encontro Nacional do FORPOREX em Palmas (TO).
- Fórum Latino-Americano de Educação Superior. OEI. PIXEL/São Carlos, 2015.
- Nóvoa, A. (2015). O sentido da internacionalização: Na viagem. Na criação. No conhecimento. No encontro. Na paz com os outros e na paz com a Terra. *Anais do Fórum Latino-americano de Educação superior*, 67–73. São Carlos: OEI. PIXEL.
- Touraine, A. (1989). *Palavra e sangue*. São Paulo: UNICAMP/Trajatória Cultural.
- Tünnerman Bernheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural em America Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, 93–126.
- UNESCO–IESALC (2008). Declaração de Cartagena Disponível em [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es) (25/05/2017).

# La interpelación de la Reforma Universitaria a la agenda de la Red Nacional de Extensión Universitaria argentina

**Juan Pablo Itoiz**

Secretario de Extensión  
Universidad Nacional del Noroeste  
de Buenos Aires, Argentina.  
Coordinador Nacional Red de  
Extensión (REXUNI), Consejo  
Interuniversitario Nacional (CIN).  
[juanpabloitoiz@unnoba.edu.ar](mailto:juanpabloitoiz@unnoba.edu.ar)

## Resumen

El presente artículo propone reflexionar acerca de los recorridos y desafíos que ha enfrentado y enfrenta la extensión universitaria como función sustantiva de las instituciones de educación superior de gestión pública. Este tránsito es continuo y fluido, propio de la diversidad de definiciones e interpretaciones que adquiere la extensión universitaria y su praxis. Asimismo, debido a la autonomía con la cual las universidades nacionales y sus comunidades universitarias la interpelan, requiere de ciertas identidades y metodologías que asuman el compromiso de generar condiciones propicias para la extensión universitaria en el siglo XXI. La Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) nació al calor del crecimiento exponencial que tuvieron las prácticas y actividades de vinculación comunitaria y de extensión en los últimos años. Esto no se habría dado si no se hubiera tratado de interpretar el espíritu de la Reforma Universitaria de 1918. La singularidad de este acontecimiento que marcó la historia de la universidad pública en nuestro país y en América Latina permite a la REXUNI sugerir a las universidades nacionales una hoja de ruta respecto de los postulados reformistas intrínsecos en la extensión universitaria. Pero también le permite señalar un conjunto de temas que la agenda nacional y latinoamericana de la extensión universitaria no puede dejar de considerar.

## Palabras clave

- Reforma Universitaria
- Red Nacional de Extensión Universitaria
- Extensión universitaria
- Agenda nacional de extensión

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

## Resumo

O artigo a seguir propõe refletir acerca dos trajetos e desafios que tem enfrentado e enfrenta a extensão universitária como função substantiva das instituições de educação superior de gestão pública. Este trânsito é contínuo e fluente, próprio da diversidade de definições e interpretações que adquire a extensão universitária e sua práxis. Ainda, devido à autonomia com que as universidades nacionais e suas comunidades universitárias interpelam-na, requer de determinadas identidades e metodologias que assumam o compromisso de gerar condições propícias para a extensão universitária no século XXI. A Rede Nacional de Extensão Universitária (REXUNI) nasceu do fervor do crescimento exponencial que tiveram as práticas e atividades de vinculação comunitária e de extensão nos últimos anos. Isto não teria acontecido se não se tivesse tentado interpretar o espírito da Reforma Universitária de 1918. A singularidade deste fato que marcou a história da universidade pública em nosso país e na América Latina permite à REXUNI sugerir às universidades nacionais um roteiro a respeito dos postulados reformistas intrínsecos na extensão universitária. Mas também lhe permite indicar um conjunto de assuntos que a agenda nacional e latino-americana da extensão universitária não pode deixar de considerar.

## Palavras-chave

- Reforma Universitária
- Rede Nacional de Extensão Universitária
- Extensão universitária
- Agenda nacional de extensão

---

## Para citación de este artículo

Itoiz, J. P. (2017). La interpelación de la Reforma Universitaria a la agenda de la Red Nacional de Extensión Universitaria argentina. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 104-109. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



la universidad debe asumir la responsabilidad de participar, interpretar, aprender y aportar en todos los procesos de cambio social, y en esta tarea la extensión universitaria juega un rol determinante.

### **Introducción: algunas reflexiones en torno a la Reforma Universitaria**

El movimiento reformista ha sido, sin lugar a dudas, el movimiento cultural y educativo más importante e influyente que dio nuestro país y también América Latina. Instaló, entre otros principios, el libre acceso a la educación superior, la democratización del conocimiento, la libertad de cátedra y la extensión universitaria y su rol social.

La extensión universitaria se transformó en estos casi 100 años en la función de las universidades que ha influido de manera más categórica en la formación integral de los estudiantes.

Si bien se parte de la idea de que la universidad tiene como premisa fundamental la producción y la transmisión del conocimiento, no es válido suponer que la tarea de la extensión se lleve a cabo en una sola dirección. La universidad es un espacio de encuentro que genera vínculos con distintos sectores de la sociedad, por lo que el conocimiento fluye en ambos sentidos. Con esta idea, el objetivo es atraer una mayor cantidad de personas a la universidad, por eso necesariamente debemos estrechar los vínculos con la sociedad. La universidad, al relacionarse con la comunidad, promueve la inclusión y la integración social a través de su aporte educativo, cultural y social.

De esta manera, vale la pena recordar qué es lo que entendemos por extensión universitaria.

Se la ha definido y se la puede definir casi permanentemente. Por ejemplo: es la actividad mediante la cual la universidad aporta a la sociedad, en forma crítica e innovadora, los resultados y logros de la docencia y la investigación; y por medio de la cual, al conocer la realidad social y su cultura, se enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta.

La universidad es un medio de desarrollo social al servicio de la comunidad para contribuir, entre otras cosas, al bienestar de la población, al desarrollo económico sustentable, a la preservación del medio ambiente, al fortalecimiento de la identidad cultural. Por eso debe interactuar permanentemente con la sociedad, para el relevamiento y análisis de las necesidades y problemáticas de la

comunidad y para promover propuestas y alternativas innovadoras. Sin embargo, no siempre quienes hablan de extensión universitaria la definen de la misma manera. Tal vez una explicación a esto pueda ser que, continuamente, la extensión universitaria se va enriqueciendo y reformulando. Desarrolla una amplísima gama de posibilidades y es la herramienta más poderosa con la que cuentan las universidades públicas para hacer realidad su inserción social. Se ha transformado en un verdadero factor de integración social. A su vez, la extensión universitaria se ha convertido en un espacio de participación para la construcción del conocimiento de una manera amplia y abierta, compartida.

Por lo tanto, definir la extensión universitaria en el centenario de la Reforma implica un doble desafío. Por un lado, dar cuenta del impacto social que las intervenciones universitarias han provocado y provocan en la comunidad. Por otro lado, evitar caer en una definición reduccionista, que refleje exclusivamente el debate que se da en el seno de la comunidad universitaria, y que se transforme en una simple declaración de principios o de deseos.

La diversidad de significados, prácticas y procesos, es la principal fortaleza de la extensión universitaria. Por eso, cuando hablamos de extensión, debemos hacerlo desde una perspectiva integral e integradora.

A partir de 1918, los principios reformistas se desplegaron en las universidades argentinas y luego se extendieron a Latinoamérica; durante el transcurso del siglo XX, se irradiaron a otras regiones del mundo hasta que, en 1998, en la Cumbre Mundial de UNESCO se consagró su aceptación universal.

Desde aquellos primeros años, la universidad ha cambiado porque el contexto social en el que está inmersa también se fue modificando. Hoy en día, los cambios no solo son necesarios, son además inevitables. En consecuencia, la universidad debe asumir la responsabilidad de participar, interpretar, aprender y aportar en todos los procesos de cambio social, y en esta tarea la extensión universitaria juega un rol determinante.





© Laura Hormaeche

Del mismo modo, la relación universidad–sociedad impone nuevos desafíos, como, por ejemplo, articular el sistema universitario para que interactúe con el Estado y con la comunidad para el desarrollo del país así como formar ciudadanos responsables, con compromiso social, con valores democráticos y humanísticos capaces de adaptarse a la dinámica de un mundo en constante cambio.

A lo largo del tiempo, y teniendo en cuenta la autonomía de las universidades, la extensión universitaria ha ofrecido y ofrece una diversidad de posibilidades de trabajo que no comprenden las demás funciones de la universidad.

Sus prácticas y actividades pueden desarrollarse mediante:

- Actividades de transferencia al entorno comunitario de los conocimientos generados por la universidad, ya sea mediante conferencias, jornadas, seminarios, charlas, talleres, etcétera.
- Actividades de capacitación y formación continua, que permitan el acceso al conocimiento, el intercambio de experiencias y la actualización profesional y laboral.
- Actividades culturales, artísticas y deportivas, mediante programas y proyectos culturales, de divulgación científica, a través de programas para públicos específicos, como son los programas para adultos mayores, para niños y adolescentes.
- Prácticas comunitarias que asumen la responsabilidad de trabajar por la transformación social mediante la formación de ciudadanos y profesionales con espíritu crítico y comprometido, en espacios de aprendizaje e intercambio de saberes y articulando la enseñanza con la extensión.
- Proyectos de extensión universitaria que estimulan y fomentan las actividades y acciones de extensión en un marco multidisciplinario, de modo de afianzar los vínculos con la comunidad.

En todas las universidades nacionales los programas de extensión tienen como meta crear nuevos espacios de intercambio de conocimientos.

Las actividades de extensión universitaria han sido un baluarte en la consolidación de los proyectos institucionales de las universidades y en estrechar el vínculo universidad–sociedad, destacándose no solo por la formación de profesionales sino también por entender a la educación como un derecho y como un aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida.

La jerarquización de la extensión debe incluir tres dimensiones en las cuales debemos trabajar.

En primer lugar, el reconocimiento académico de la función de extensión, incorporando a la normativa que contempla, regula y valora, la función de extensión en las trayectorias de los miembros de la comunidad universitaria: docentes, estudiantes, graduados y no docentes.

En segundo lugar, la inserción curricular de la extensión a través de propuestas académicas de formación y capacitación al respecto, ya sea de grado o de posgrado, que reconozcan las experiencias extensionistas por medio de la asignación de créditos académicos. Y en tercer lugar, el reconocimiento presupuestario de la función de extensión.

Pero estas dimensiones no deben estar desligadas de la cuestión de la calidad universitaria. La jerarquización de la extensión universitaria no puede transitar un camino separado de la calidad de sus prácticas, de sus programas y de sus actividades.

Resulta imperioso para la extensión universitaria avanzar hacia modelos de gestión de calidad, centrándonos en hacer bien aquello que es esencial para el desarrollo de la función de extensión.



© Laura Hormaeche

En este sentido, la calidad de las actividades universitarias debe estar puesta al servicio del compromiso social de la universidad, con el fin irrenunciable de promover mediante la educación la movilidad social ascendente y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

En la actualidad, las tensiones sociales, la desigualdad, la defensa de los valores democráticos y de los derechos humanos, como también la integración educativa, son cuestiones que se evidencian en la Argentina y también en América Latina. En este escenario, la extensión universitaria tiene un rol preponderante que cumplir, el cual debe manifestarse a través de la política, dotar de un espacio institucional al conocimiento y reafirmar el derecho a la educación como un derecho humano. Se requiere que trabaje y se vincule con los actores sociales y comunitarios, provoque la participación de los estudiantes en sus prácticas sociales educativas y trate de impulsar la integralidad de las funciones de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión.

Si se trabaja en este sentido, se podrá construir una universidad abierta, integradora y socialmente comprometida para continuar el camino iniciado hace un siglo por la Reforma Universitaria.

A la vez, los universitarios debemos trabajar para que la extensión universitaria sea cada vez más visible, no solo hacia el interior de la academia sino también en la consideración de la ciudadanía.

### **La Agenda de la REXUNI**

En los últimos años, el debate sobre el funcionamiento del sistema universitario ha adquirido gran relevancia, ya que es una coincidencia generalizada que ningún país puede aspirar a alcanzar

índices razonables de desarrollo y de calidad de vida para sus ciudadanos si no fortalece su sistema educativo.

Desde las universidades públicas, la organización de la actividad académica, las cuestiones vinculadas a la investigación y transferencia, como las más diversas acciones y actividades de la extensión, inciden en el medio social y nos proponen un debate permanente.

Ese debate no debe ser enclaustrado sino todo lo contrario, tiene que ser abierto a la comunidad puesto que esta es la que sostiene, con su trabajo, al sistema público de educación al cual deben estar dirigidos todos los esfuerzos para que la educación y la cultura sean la solución a la exclusión y a la desigualdad.

La expansión de la educación superior ha permitido la incorporación de miles de estudiantes que de otro modo no hubieran podido llegar a la universidad y esto, de alguna manera, ha dado a las universidades un reconocimiento social y un prestigio del que no gozan otras instituciones de nuestro país.

A su vez, esta percepción social de las universidades ha elevado la vara y hoy las circunstancias y los hechos nos ponen, a los universitarios, en un reto de dar cumplimiento a esta premisa, pensando y llevando a la práctica una universidad que brinde una formación integral y que esté asociada a la calidad y la eficacia de la actividad universitaria.

Esta oportunidad coloca a la extensión universitaria en posición de dar respuestas a las expectativas y de colaborar en la construcción de una sociedad más igualitaria.

El puntapié inicial estuvo asociado a la idea de consolidación de un sistema de educación superior inclusivo y de calidad, que tuviera a la extensión universitaria como una herramienta

para facilitar la formación integral, pilar fundamental de una educación pensada en clave de movilidad social e igualdad de oportunidades. Y el nacimiento de la REXUNI en el año 2007 hizo posible que las actividades, programas y proyectos de extensión que venían ejecutando las universidades nacionales desde hace años comenzaran a tomar visibilidad y difusión en el sistema universitario de la educación pública.

Hoy la agenda de la REXUNI pasa por perfeccionar el camino transitado y explicitado mediante el Plan Estratégico de la Extensión (Acuerdo Plenario del Consejo Interuniversitario Nacional N° 811/12), que contextualizó a la extensión universitaria como parte de una educación entendida como un bien social y un derecho universal al expresar que:

“La extensión es una función sustantiva que integrada con la docencia y la investigación forman parte de un modelo de universidad que caracteriza al sistema universitario nacional. La extensión —desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora— le confiere a la propia universidad la posibilidad de “mirar” de manera crítica y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales. Las políticas de Extensión ubican a la universidad en diálogo permanente con las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico, al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de políticas públicas en la búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos sus habitantes”. (CIN, 2012:s/n)

Fundamentalmente, son tres las líneas estratégicas que se destacan:

1. *Internacionalización de la extensión universitaria*: basándose en la cooperación y en la comprensión de la diversidad de los sistemas educativos, como conceptualizaciones para entender las diferentes realidades, que fortalezcan el compromiso de una mayor integración regional y la vinculación internacional, privilegiando las relaciones con los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe.

Como bien lo señala el Plan Estratégico,

“es necesario trabajar en la cooperación a nivel internacional, que promueva el desarrollo y la calidad institucional, así como la complementación de las capacidades para fortalecer las funciones sustantivas. A partir de la interpelación a aquellos contextos de cooperación regional, que a su vez incorpora constantemente nuevas dimensiones, y con el objeto de fortalecer la función Extensión”. (CIN, 2012:s/n)

La REXUNI debe promover el intercambio entre universidades latinoamericanas, caribeñas y europeas a través de programas, proyectos y acciones de extensión, con el propósito de difundir y reforzar el compromiso social de la educación superior.

Las experiencias de los últimos años reflejadas en la expansión de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), y en el trabajo de las universidades que participan de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), dan muestra de las enormes posibilidades de trabajo que existen en nuestro continente, como también de las posibilidades de expansión hacia otras latitudes respecto de la extensión universitaria y su desarrollo en nuestro país.

2. *Promoción de la inserción curricular de la extensión universitaria*:

Las prácticas educativas que se desprenden de la extensión deben estar insertas en la dinámica pedagógica de la universidad. Dichas prácticas plantean incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades en el campo de la educación experiencial al desarrollo de acciones en campo (fuera del aula, en el territorio) que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior, docencia, investigación y extensión. Este tipo de prácticas se lleva a cabo en diálogo con organizaciones sociales e instituciones públicas, desde la identificación misma del problema a la ejecución de la propuesta. Asimismo, docentes e investigadores tienen una participación activa en el desarrollo de las prácticas, y pueden sumarse también graduados y personal de apoyo académico. La incorporación a la currícula de estas prácticas pretende sumar contenido a la formación profesional de los futuros egresados, orientándolos hacia una actitud comprometida y crítica respecto de la realidad (CIN, 2012).

Para ello, la REXUNI debe proponerse la divulgación de las iniciativas que en este sentido llevan adelante las universidades nacionales, para que sirvan de ejemplo a las nuevas universidades que están iniciando este camino. La colaboración, la cooperación interinstitucional y el intercambio de experiencias son fundamentales que pensar un sistema en permanente evolución, donde se pueda incrementar la cantidad de prácticas de incorporación curricular. A su vez, la Red Nacional debe aunar esfuerzos y desarrollar acciones conjuntas con las áreas académicas de las universidades que posibiliten la incorporación curricular de la extensión, tales como: formación docente; construcción de indicadores de evaluación de estas prácticas; reconocimiento institucional en normativas vinculadas con carrera docente y con créditos académicos.

3. *Creación de sistemas de programas y proyectos de extensión en las universidades nacionales con el objetivo de expandir y reconocer las actividades de extensión a nivel nacional*: Este tipo de sistemas permite dar definiciones institucionales sobre los campos o temas de interés que la universidad identifica y vincula con las problemáticas sociales y comunitarias para ser incorporadas a la agenda pública. Los proyectos de extensión representan espacios de trabajo con el Estado en sus diferentes jurisdicciones y con los diversos actores de la comunidad y abordan las más diversas y complejas problemáticas sociales y productivas en un territorio determinado.

Cada proyecto se estructura de forma tal que asegura que sus objetivos sean factibles de alcanzar. Los mismos cuentan con una planificación y metodología que definen todo el proceso, la organización, las demandas, los actores intervinientes, los recursos humanos y económicos disponibles y su optimización. Cada proyecto de extensión forma parte de un proceso de intervención social e implica propuestas de desarrollo cultural, social o productivo, que brindan aportes a la solución de problemas concretos. Esta intervención, interactiva y dialógica, pone en juego los conocimientos científicos aportados por la universidad con los saberes y conocimientos de la comunidad (CIN, 2012).

La REXUNI debe perseverar en la promoción de estos sistemas porque, además de la necesidad de que cada vez más universidades cuenten con ellos, son un instrumento de recolección de información fundamental para la elaboración, la gestión, la evaluación y la sistematización de las políticas de extensión de calidad. Estas políticas deben apuntar a mejorar las condiciones para el surgimiento de nuevos programas y espacios multidisciplinarios, vincular la docencia, la extensión y la investigación y favorecer las condiciones para que la extensión universitaria sea parte integral del proceso educativo, de una manera directa y activa en su vinculación con su entorno social.

Y en vísperas de cumplirse los 100 años de la Reforma Universitaria, esta Red debe tener más presente que nunca que la incorporación de la extensión universitaria como función sustantiva fue un producto del movimiento reformista.

Retomemos ese espíritu y, más allá de los escollos o dificultades, redoblemos los esfuerzos y el compromiso de llevar plenamente los conocimientos universitarios a la sociedad.

Solo si promovemos y jerarquizamos a la extensión universitaria como parte de nuestras actividades cotidianas, desde el lugar que nos brinda la universidad, cumpliremos con nuestra responsabilidad como institución de educación pública.

Tenemos que asumir el compromiso innegociable de trabajar a favor de una educación que esté al servicio del desarrollo y que brinde a todos aquellos que quieran hacer el esfuerzo de estudiar los instrumentos necesarios para una vida mejor.

#### **Referencias bibliográficas**

CIN (2012). Acuerdo Plenario N1 811. Plan Estratégico de la Extensión. Consejo Interuniversitario Nacional. Buenos Aires.

# Extensión universitaria en Chile: discursos y prácticas sobrevivientes

**Boris González López**

Facultad de Ciencias Sociales de la  
Universidad de Playa Ancha, Chile.

*bgonzal@upla.cl*

## Resumen

Las universidades chilenas son herederas de un sistema político establecido en la década de 1980 por la dictadura que encabezó Augusto Pinochet Ugarte, quien fundó las bases de la educación de mercado, el principio de subsidiariedad, la competencia y la educación entendida como bien que se puede transar, vender y publicitar al mejor postor.

El fortalecimiento de este mercado de la Educación Superior ha enfrentado las funciones históricas de las universidades, su compromiso con la sociedad y con los sectores más desposeídos; frente a la necesidad de autofinanciamiento, mayor y más progresivo ingreso de estudiantes, venta de servicios, estrategias comerciales, que contradicen la naturaleza filosófica y política que explica la existencia de la Educación Superior como un potencial de bienestar y desarrollo para los países latinoamericanos.

Este artículo reflexiona críticamente sobre la naturaleza discursiva de la extensión, ofreciendo una lectura propositiva de un espacio epistemológico relevante — la ecología y el diálogo de saberes— para finalizar con una descripción de los principales modelos vinculantes que exhiben hoy las universidades chilenas.

## Palabras clave

- Extensión universitaria
- Vinculación con el medio
- Dictadura cívico militar
- Ecología de saberes
- Modelos de extensión

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /

Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

## Resumo

As universidades chilenas são herdeiras de um sistema político estabelecido na década de 1980 pela ditadura liderada por Augusto Pinochet Ugarte, que fundou as bases da educação no mercado, o princípio da subsidiariedade, da concorrência e da educação entendido como bom pode negociar, vender e anunciar para o melhor postor.

O fortalecimento deste mercado do Ensino Superior enfrentou as funções históricas das universidades, seu compromisso com a sociedade e com os setores mais desfavorecidos; em oposição à necessidade de autofinanciamento, renda maior e mais progressiva dos estudantes, vendas de serviços e estratégias comerciais que contradizem a natureza filosófica e política que explica a existência do Ensino Superior como potencial de bem-estar e desenvolvimento para os países latino-americanos.

Este artigo reflete criticamente sobre a natureza discursiva da Extensão, oferecendo uma leitura proposicional de um espaço epistemológico relevante: Ecologia e Diálogo do Conhecimento; para concluir com uma descrição dos principais modelos vinculativos atualmente exibidos pelas universidades chilenas.

## Palavras-chave

- Extensão universitária
- Ligação com o meio
- Ditadura cívico –militar
- Ecologia do conhecimento
- Modelos de extensão

---

## Para citación de este artículo

González López, B. (2017). Extensión universitaria en Chile: discursos y prácticas sobrevivientes. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 110-121. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



### Introducción: apertura crítica inicial

El concepto “sobreviviente” no es utilizado al azar en el título de este artículo. Menos aún cuando su enunciación se realiza desde la experiencia de quien nació en los primeros años de una dictadura militar que durante 17 años (1973–1990) planificó y concretó un proceso de transformación radical, el cual, como metamorfosis kafkiana, derrumbó el sistema político, social y cultural de un país para inaugurar otro radicalmente opuesto. De allí que la idea de la sobrevivencia manifiesta una vitalidad, una resistencia *a pesar de*, un espacio de supervivencia que permaneció con vida aun cuando estuviera inmerso en el entramado jurídico e institucional que Augusto Pinochet, la elite cívico militar y Estados Unidos inauguraron para Chile. La democracia pactada que vino después tampoco resultó ser lo prometido. Más bien, durante los sucesivos gobiernos democráticos lo que se hizo fue administrar las bases heredadas, legitimando una forma de entender la función del Estado subordinada y subsidiaria de y a otros poderes y lógicas que hoy se entienden unitariamente desde la experiencia y la filosofía neoliberal.

Por eso, los lectores que en torno a este lugar se convoquen deben, al menos, considerar los siguientes criterios para su propio análisis: quien enuncia tiene 40 años. Es decir, nació en dictadura; ha sido observador y participe desde 1990 en adelante del paulatino deterioro del Estado, su burocracia e institucionalidad. Además, el espacio político desde donde se analiza es una universidad estatal y regional de educación superior de Chile. Por lo tanto, el espacio analítico está determinado por una precariedad histórica que comenzó con el desmembramiento de la gran universidad nacional —la Universidad de Chile— y que se ha profundizado, a pesar de los esfuerzos que cierto sector político, imbuido por la social democracia, ha realizado fragmentariamente.

También se ponen en tensión, observando en clave latinoamericana, las siguientes preguntas: ¿Existe una tradición extensionista, con evaluaciones y criterios claramente establecidos, que den cuenta de una continuidad histórica desde el Grito de Córdoba en adelante? ¿Es efectivo suponer dentro de la universidad tradicional latinoamericana procesos de transformación social, efectivos y radicales? ¿Han sido alguna vez nuestras universidades, entendiendo las asimetrías que existen, por ejemplo, entre universidades chilenas, argentinas, uruguayas, bolivianas, peruanas o brasileñas, lugares de revolución y movimientos sociales? ¿Es la extensión un motor relevante para la articulación institucional universitaria o somos limítrofes que viven en una burbuja que se

alimenta de poética y retórica? ¿O estamos siendo elementos prescindibles de los efectivos procesos de transformación que viven sectores populares en todo el continente?

La realidad chilena puede ser un parámetro a considerar cuando se compare, analice y problematice, en general y en específico, la realidad de la educación pública latinoamericana. Pero principalmente puede resultar un indicador a considerar respecto de cuáles son los peligros de los avances de las políticas neoliberales y su transacción en un mercado que siempre querrá prosperar. A costa de las mayorías. A beneficio de las minorías. Como diría Galeano, “el mundo patas arriba”.

Este artículo está estructurado del siguiente modo: se analiza el cambio de denominación conceptual de extensión universitaria a “vinculación con el medio”, sus implicancias políticas e históricas; se describe, además, la irrupción de un conjunto de conceptos más o menos relacionado a la reflexión y producción teórica latinoamericana, más próximo o más distante a ideas importadas desde el mercado o la empresa. También se ofrece la primera sistematización de los modelos vigentes en Chile, aportando al debate que en esta materia se lleva adelante en el continente, para finalmente presentar una breve conclusión que da cuenta de los desafíos que tienen las comunidades universitarias chilenas en su compromiso con el país, la región y el mundo.

### Vinculación con el medio: entre el todo y la nada

Este análisis surge de la investigación, de carácter nacional, denominada “Sistematización de experiencias innovadoras de vinculación con el medio”,<sup>1</sup> que realizamos con un grupo de investigadores y ayudantes de investigación del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha, ubicada en la ciudad de Valparaíso, con el propósito de indagar en las características, cualidades y nudos críticos que adquiere la “tercera misión” o la “tercera función universitaria” (en caso de que sea posible enumerar la funcionalidad e importancia de unas sobre otras) en el existir actual, vigente, de las instituciones de educación superior chilenas. En ese marco, entre el 14 de abril y el 15 de septiembre de 2016, efectuamos un total de 65 entrevistas semiestructuradas a autoridades y gestores de experiencias de 29 universidades estatales, tradicionales y privadas, considerando la diversificación que ha adquirido lo que se conoce como “el mercado de la

1) La investigación, realizada por los investigadores Pablo Saravia Ramos, Nelson Carroza Athens, Felip Gascón i Martín, Consuelo Dinamarca Noack,

Leyla Castro Vollaire, y quien escribe este artículo, Boris González López, dio como resultado final la publicación del libro *Vinculación con el*

*Medio y Territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*, que sistematiza los hallazgos críticos más relevantes y

una cartografía crítica de la experiencia de vinculación en Chile.





© Oscar Dechiara

educación superior”, que desde 1990 en adelante comenzó a expandirse aceleradamente a partir del exponencial aumento en la creación de nuevas instituciones privadas (con escasa o nula fiscalización estatal), el aumento sustantivo de la matrícula universitaria y, paralelamente, la generación de un conjunto de becas, créditos bancarios y otros sistemas de pago que actualmente tienen a miles de estudiantes chilenos endeudados, cuestión que les significa un compromiso económico que se puede extender por décadas. Las interrogaciones saltan a la vista: ¿Esa realidad afecta la calidad de las funciones universitarias? ¿Es un indicador importante en el sistema de acreditación el nivel de endeudamiento con el que terminan los estudiantes chilenos? ¿O se mira para otro lado, por vergüenza a reconocer (o legitimar) el negocio en el que se transformó el sistema de educación superior chileno? Volvamos al asunto directamente. El año 2006 resultó ser un año importante para el concepto de extensión universitaria, que históricamente había agrupado y cohesionado las experiencias territoriales de las instituciones chilenas de educación superior. Y es importante por una cuestión no menor: durante ese año se promovió y concretó el desaparecimiento de la conceptualización misma, al amparo de la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que, entre otras cuestiones, creó para Chile, la Comisión Nacional de Acreditación, CNA, cuya misión declara “verificar y promover la calidad de la educación superior mediante: la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación autónomos”. El artículo 17 especifica que

“la acreditación se realizará en funciones específicas de la actividad de las Instituciones de Educación Superior. Las

instituciones que se presenten al proceso deberán acreditarse siempre en los ámbitos de docencia de pregrado y gestión institucional. Adicionalmente, las instituciones podrán *optar* a la acreditación de otras áreas, tales como la investigación, la docencia de postgrado y la vinculación con el medio”. (CNA, 2017)

Aparece así un nuevo reemplazante que toma su lugar, sin resistencia, en la cultura conceptual y discursiva de las universidades chilenas: la “vinculación con el medio”, que deshistoriza y anula la memoria social y política de una institucionalidad con un fuerte componente simbólico para el país que tuvo sus gérmenes en 1843, año en que se fundó la gran universidad nacional: la Universidad de Chile.

Este cambio de denominación resultó ser un nuevo travestismo conceptual, característico de gestiones políticas que se precian de técnicas planificadas y eficientes pero que ocultan su fin último: ir fragmentando los avances en procesos que contienen naturalmente un fuerte impacto social ideológico, como todo lo relativo al trabajo territorial, la relación con los actores sociales o la relativización del verdadero resultado que tienen las disciplinas a la hora de pensar las comunidades, las regiones, las provincias, los países y, finalmente, el mundo. Es decir, cuánto de reproductivo hay en la epistemología y operatividad dominante, entendiendo que el sistema neoliberal se basa en una matriz extractivista que hace de las ciencias y la producción científica tecnológica, en general, un legitimador y justificador histórico permanente de las condiciones de vida de las personas y las comunidades (incluyéndonos, porque a veces nuestro “rigor” nos hace plantearnos fuera de contexto). Para los actores universitarios chilenos, de norte a sur del territorio,

las experiencias con este cambio de nomenclatura resultaron significativas. Y en este artículo son presentadas algunas de sus discursividades (resguardando la identidad de las fuentes) fruto de la investigación nacional —referida anteriormente— que concretamos junto a otros investigadores del Observatorio de Participación Social y Territorio. Estas pueden ser utilizadas como registros críticos o fotografías discursivas analíticas de ese momento (el paso de extensión a vinculación con el medio). Una de ellas da cuenta de la separación de la realidad regional latinoamericana:

“Lo que quisiéramos nosotros, también, es tener un lenguaje común con los países de América Latina, pues la mayoría utiliza el concepto de extensión cuando habla de esto, de relacionarse bidireccionalmente con la sociedad, desde los procesos académicos. Y ahí es donde estamos ahora, pasando desde este modo tradicional a un modo innovador, de construcción de diálogos significativos”. (Entrevista 1)

Son diálogos o procesos significativos que para la política pública han tenido un rol marginal y secundario. Nunca central, porque la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior hace una diferencia que impacta evidentemente en la valoración interna institucional de las universidades: clasifica en funciones que deben ser entendidas como obligatorias y otras como voluntarias. Entre las primeras están la docencia de pregrado y la gestión institucional, colocando un parámetro bastante limitado de comprensión para el sentido del ser y hacer vida universitaria en su integralidad. Entre las segundas están la vinculación con el medio, la docencia de posgrado y la investigación.

Esta clasificación tiene variadas interpretaciones. El desequilibrio en las valoraciones específicas de las funciones universitarias (a propósito de la “tercera” misión), que en un panorama como el chileno no resultan cuestión menor: desde la asignación de las cargas académicas, financiamiento de proyectos, valoración para la jerarquización; van sosteniendo un proceso de precarización continuo y estable de las funciones voluntarias, principalmente la relacionada a la filosofía extensionista o, pensando en clave chilena, la vinculación con el medio. Ni la docencia de posgrado ni la investigación sufren igual discriminación (técnica e ideológica) porque ambas poseen sus propios procesos de regularización jurídicos, políticos e institucionales, que hacen que las universidades, para la captación de mayores y más prolongados recursos, opten por acreditarse en dichas áreas.

Es decir, acceder al sistema nacional e internacional de becas para los posgrados, mejorar los índices en la publicación de revistas científicas con indexación y corriente principal, facilitar la postulación a proyectos internacionales de investigación, son otros condicionamientos que hacen que las universidades promuevan, queriéndolo o no, un sistema de competencia que es el corazón del “mercado chileno de la educación superior” y la relación que se establece con otros sistemas de educación superior del continente y el mundo, en virtud, por ejemplo, de las pautas que dictamina la OCDE o el Banco Mundial. Así, las universidades, independientemente de su naturaleza jurídica, sean estatales, tradicionales o privadas, están entre los principales avisadores del mercado publicitario chileno e invierten millones de dólares anualmente, cifras casi tan cuantiosas como la deuda que sigue en aumento de miles de estudiantes chilenos. ¿A alguien le resulta contradictorio esto? Y ese avisaje va orientado a captar la mayor cantidad de estudiantes posible en los procesos de admisión que las universidades realizan durante todo el año, tratando “de vender sus servicios” a partir de su experiencia, historias, discursos desarrollistas, años de acreditación, áreas de acreditación, carreras, innovaciones y toda una serie de otras discursividades orientadas a vender un producto, como quien vende cualquier cosa. Como lo afirmó Sebastián Piñera<sup>2</sup> alguna vez, “la educación es un bien de consumo”. Así, la máquina se mantiene funcionando y en plena vitalidad.

Pero los cuestionamientos a esa vitalidad persisten en las universidades chilenas. No han sido extirpadas totalmente la tradición ni las raíces que son enunciadas como sobrevivientes, porque en la memoria, en la genealogía de las discursividades y prácticas, existe en las voces de académicos universitarios ese sentido de experiencia y pertenencia histórica compartida. Así lo demuestra este relato, que utiliza la palabra “siutiquería” para centrar una crítica que pretende enfatizar en un travestismo conceptual carente de argumentos:

“A mí me gusta la palabra extensión. No sé de dónde viene esta siutiquería de la vinculación con el medio. Por eso, reivindicó a la extensión universitaria puesto que nos pone en contacto con la población y con la posibilidad de que te tiren tomates. Sin embargo, debemos tener presente que al poner en contacto el conocimiento académico con el conocimiento popular el primero se robustece, aún cuando seamos criticados por nuestro alejamiento, por habernos quedado en las nubes de los intelectuales”. (Entrevista 2)

2) Presidente de Chile en el período 2010–2014.

“

El término "vinculación con el medio" fue producto de toda una renovación discursiva que combinó elementos de la tradición extensionista chilena y latinoamericana (sobrevivientes), con otras conceptualizaciones provenientes del mundo de la empresa y la economía

La universidad mira como espejo a la sociedad y viceversa. Por lo tanto, esta fase neoliberal agresiva, principalmente durante los últimos 40 años, no ha logrado borrar el sentido de lo público, sustentado especialmente en la tradición que forjó la Universidad de Chile, no solo en la educación superior sino en el establecimiento del sistema nacional de educación pública (en sus niveles primarios y secundarios) y que tuvo en el país, desde la segunda mitad del siglo XIX, un referente de particular importancia para el continente y que se fue nutriendo con los procesos políticos que abrieron la ruta, a partir 1900, para la formación de partidos populares, movimientos sindicales y sociales, que redefinieron el mapa político hegemónico dominado por una elite masculina, blanca y oligárquica, que vio en sucesivas sublevaciones un peligro latente que había que eliminar (Salazar, 2011). Así, la universidad, se transformó en campo de batalla y disputa de ideas entre la década de 1960 y 1970, y logró recuperar los principios enunciados hace cien años por los estudiantes de Córdoba en el *Manifiesto Liminar*, en importantes reformas universitarias vividas en Chile en 1967, cuyo corolario político fue la elección de Salvador Allende en 1970. Tres años duró el ascenso popular y la contextualización de una universidad pública en sintonía con el contexto que Chile experimentó (a propósito del "efecto espejo").

Lo que vino después fue esa metamorfosis kafkiana que nos hace explorar entre discursos y prácticas sobrevivientes, que denotan, como esta perspectiva aportada por otra académica, una crítica permanente al modo en cómo se administró el Estado, una vez recuperada la democracia, específicamente en lo que se entendió como "el milagro de la economía chilena", que se desarrolló apoyada por un fuerte aparato comunicacional en poder de los grandes grupos económicos del país. Aquí sus palabras:

"Somos un país (Chile) que históricamente, a nivel institucional, ha vivido de las modas discursivas y de los ejemplos foráneos. Fuimos, según algunos de nuestros conspicuos políticos,

durante la década del '90 'los jaguares de América', a propósito de un éxito económico bien falso, mentiroso y doble estándar. Antes, a algunos, les gustaba llamarnos 'los ingleses de América', por un tono de sobriedad que ocultaba la pleitesía que generalmente, nuestra clase acomodada, le ha rendido a las grandes potencias del mundo. Hoy, esta idea de vinculación con el medio expresa una voluntad vacía que nos separa de una tradición mayor, sin que las universidades, sus académicos o estudiantes, se interrogasen en lo más mínimo. Vamos detrás de algunas migajas de recursos que permitan poner en pie a nuestras instituciones". (Entrevista 3)

#### **Saberes: espacio para redefiniciones y prácticas**

El término "vinculación con el medio" no llegó aislada e individualmente. Fue producto de toda una renovación discursiva que combinó elementos de la tradición extensionista chilena y latinoamericana (sobrevivientes), con otras conceptualizaciones provenientes del mundo de la empresa y la economía, configurando una nueva Torre de Babel que cada cierto tiempo va renovando, naturalizando y deshistorizando aquellas prácticas y experiencias que tienden a tensionar la estructura jerárquica de la gestión y el sentido más genuino del hacer y pensar universitario. Particularmente, en Chile, donde, entre otras cuestiones relevantes, no se ha recuperado la participación democrática para la toma de decisiones en las universidades y es todavía dominio de un grupo reducido de académicos que determina el rumbo que siguen las instituciones.

Con este panorama, los conceptos que rondan al de vinculación con el medio surgen desde dos vertientes principales: la primera, relacionada con aquellos términos que continuamente está difundiendo la literatura especializada; y, en segundo lugar, desde las convocatorias a concursos públicos, en su condición de instrumentos de política pública, que van orientando algunos

procesos incipientes que hacen que las universidades intenten ganar en estas competencias, asegurando recursos frescos escasos en el actual panorama del sistema de educación superior, con especial urgencia en las instituciones que, se supone, están al amparo del Estado. Esta académica despliega su discurso crítico sobre la idea de competencia:

“El modelo parte de la competencia. Cualquier idea de cambio, que enriquezca el patrimonio de las universidades y de las organizaciones sociales, debe canalizarse en fondos externos que surgen desde la política pública. Los convenios de desempeño regionales, por ejemplo, son un buen ejemplo de lo que ocurrió: se abrió una convocatoria con palabras claves como innovación y generación de conocimiento compartido, y todos los que concursamos nos alineamos en esa discursividad. Queríamos ganar y para ello había que hablar en esa nomenclatura. No importaba si compartíamos o no esas definiciones. Queríamos recursos, que siempre escasean en nuestra instituciones, para acercarnos más a los territorios”.  
(Entrevista 4)

Las voces que provienen de esa torre, esbozan toda una batería conceptual que vamos repitiendo en cada conferencia, jornada, charla o concurso, que nos permita asegurar algún tipo de beneficios, entendiendo, por supuesto, que hoy la labor extensionista es la hermana menor, y escasamente reconocida, de las funciones universitarias. De algún modo, es el hijo ilegítimo de un contrato conyugal donde los intereses están focalizados en otras tareas, prácticas y estructuras. En esa relación y contextos, se repiten en las discursividades de los actores universitarios conceptos como: bidireccionalidad, reciprocidad, diálogo de saberes, saberes universitarios y saberes populares, modelos de replicabilidad, conocimiento situado, responsabilidad social universitaria, aprendizaje en servicios, entre muchas otras enunciaciones, que intentan alinearse con la nueva conceptualización, más acá o más allá, ideológicamente, del espíritu transformador que animó hace cien años a los estudiantes de Córdoba.

“En este sentido, es necesario reconocer que ‘extensión universitaria’ es un referente nodal de la genealogía del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos.” (Carlevaro, 1998:8)

Un distanciamiento que este sobreviviente llamado vinculación con el medio está problematizando. Con todas las contradicciones que carga consigo, motivado por hacer de la crítica el primer ejercicio, elemental, básico y propositivo, de la práctica extensionista. En ese recorrido, otro concepto que ha ganado adeptos, el de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que es entendido por los actores universitarios como principio y

práctica ética que define parte importante del quehacer de las universidades. Lo paradójico, analizando las representaciones de actores institucionales y de experiencias, es que la RSU entra con facilidad en las discursividades políticas y técnicas de las universidades, en sus documentos estratégicos (misión, visión), en su filosofía corporativa, y es enunciada incansablemente en los espacios de ratificación de la identidad institucional.

La dicotomía resulta elemental: apelar a un concepto cuyo origen se sitúa en las lógicas del mercado, en tanto que es este mismo actor el que ha distorsionado la naturaleza de la institucionalidad educativa chilena, sus fines y propósitos.

“Se ha consolidado un modelo que si bien es tributario de los mejores ideales de la universidad latinoamericana, rescatando algunos ámbitos y espacios muchas de sus más trascendentes esencias y más caras tradiciones, se ha orientado hacia una tendencia profesionalizante y tecnocrática que en general no prioriza la formación integral y humanista de los universitarios.”  
(Tommasino, 2010:135)

De este modo, se afianza la idea de la universidad como un campo en disputa permanente, que va avanzando o retrocediendo a medida que los Estados y los gobiernos de turno van disputando ideológicamente ideas de universidad que instrumentalizan sus propósitos, sus capacidades, sus fortalezas y debilidades. Los discursos, los documentos estratégicos son, también y por lo tanto, espacios de confrontación, tal y como lo señala este académico de una universidad de la región central de Chile:

“Las palabras tienen historia. Están dentro de nuestra cultura universitaria por algo. Están cargadas de ideología. Y si en esta pulsada lo que ha ganado ha sido el lenguaje técnico, que se precia para sí de objetivo, que viene acompañado por la ‘formación en competencias’ y todos los lineamientos de las organizaciones internacionales; lo que habita en la otra vereda es una tradición que habla de cooperación, de saberes compartidos, de extensión crítica. Es también una disputa que habita en el decir y que no está perdida o ganada del todo. Los conceptos más propios de nuestras raíces también pueden habitar en la cultura universitaria, con indicadores, reconocimientos de horas, inversión, planificación. Se trata de volver a disputar un anhelo, o una utopía, si se quiere, que situaba a la universidad como una generadora de respuestas a la cuestión social que ha caracterizado a nuestro continente. Han cambiado las fachadas, son más modernas, pero por dentro, la intimidad, las fortalezas y las carencias siguen siendo la misma”. (Entrevista 5)

En esta permanente circulación discursiva, propia y arraigada a la metamorfosis continua que vive el lenguaje disciplinar y académico, se accede a una puerta (no es única, por supuesto) que abriría

nuevamente ese reconocimiento a la historia, tradición y luchas presentes y pasadas de este continente. Se trata de la “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2014) y su paradigma político de comunicación —el diálogo de saberes— que sintetiza, reúne, explora, problematiza y deconstruye el modelo de universidad vigente, su estructura jerárquica, sus preferencias epistemológicas, su relación con los procesos formativos y sus prioridades curriculares, de la mano con los aportes que durante todo el siglo XX realizaron pensadores latinoamericanos fundamentales. Otro académico enfatiza en la irrupción de este espacio epistemológico:

“La ecología de saberes aparece como una posibilidad de salir de esa torre de marfil que cada tanto aparece entre nosotros y en nuestras prácticas, en actividades académicas y en informes que debemos presentar al Ministerio de Educación o a la Comisión Nacional de Acreditación. Una torre que mira desde las alturas para iluminar a los que viven en la oscuridad. Es decir, transitamos desde el iluminismo al oscurantismo, en pleno siglo XXI, cuando reconocemos que no somos los únicos poseedores de la verdad y del saber, si es que alguna vez lo fuimos. Que hay modos de aproximarse al conocimiento, a la verdad, que brotan desde memorias arraigadas en lo social, en lo popular, en pueblos originarios, que todavía no entran con fuerza a enriquecer el saber de la universidad. Una ecología permite la convivencia”. (Entrevista 6)

La idea de ecología permitiría aperturas relevantes. Entre ellas, las más destacadas: disponer de un espacio epistemológico propio y original, que reconoce la tradición del saber científico como un patrimonio fundamental e innegable para el desarrollo humano, que no debería convivir como cúspide o síntesis de un modo de producción y difusión de saber único y totalitario. Supone una o más contrapartes generadoras de saberes, como ejercicio dialéctico constitutivo del pensamiento humano, basado en la experiencia histórica, en el devenir, en constructos interpretativos que se sitúan fuera del método científico, del ensayo y error, y, finalmente, de una tradición de pensamiento occidental, patriarcal, colonial y hegemónico.

La ecología, por tanto, es pluralidad, heterogeneidad y diversidad, como síntesis de un conocimiento ancestral negado, violentado e invisibilizado, que reside (otra vez aparece la idea de sobrevivencia) en pueblos originarios que han resistido a las independencias republicanas blancas y coloniales, y de cuyo mestizaje se han ido acumulando prácticas, experiencias y conocimientos transmitidos de generación en generación, de lucha en lucha, de contextualización en contextualización. Esta ecología, por tanto, se caracteriza por ser esencialmente contextual, móvil y heredable. Habita, de algún modo, en cada uno de nosotros.

“Por lo tanto, también son reflejo y una traducción viva de su propio recorrido de dominación que los ha situado históricamente

en una posición subalterna respecto del conocimiento científico universitario. Su naturaleza y fisonomía encarna un proyecto de liberación epistémica, centrado en su reconocimiento y proyectado hacia potenciales instancias de diálogo con las otras esferas y centros de producción de conocimiento.” (Saravia, 2017:67)

Representa la posibilidad de repensar, reconfigurar y refundar la universidad en relación al mundo que se vive, a las crisis que están desplegándose como resultado de procesos históricos que no pueden continuar pasando frente a los ojos de la educación superior pública como si nada. La crisis del Estado, la idea de república, el sentido y praxis de la democracia, el modelo productivo, las migraciones, las guerras tecnológicas, la agroindustria, la minería, la educación, las nuevas expresiones del imperialismo, los nuevos modos y estrategias de dominación, la desaparición forzada de personas, el narcotráfico, el tráfico de armas; el hambre; las injusticias sociales. Todas, acumulaciones discriminadoras que impugnarán directamente a la institucionalidad de la universidad más temprano que tarde. ¿Qué papel ocupa, entonces, la vinculación con el medio (o la extensión) en este involucramiento, traducción y lectura del mundo en que vivimos?

Una respuesta pueda habitar en esa idea de ecología.

“Como una epistemología posabismal, la ecología de saberes, mientras fuerza la credibilidad para un conocimiento no-científico, no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contrahegemónico. Ese uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, eso es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemologías feministas y poscoloniales y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no-científicos.” (De Sousa Santos, 2009:196)

Esta idea de ecología de saberes exige una redefinición y relectura de los procesos universitarios en todas sus fases. Desde asumir la estrategia de relación como un proceso estratégico fundamental, horizontal y abierto a nuevas formas de entendimiento y ejecución de la participación y la democracia, bajo una contextualización plural, que supera las dos partes: es decir, la universidad, como un gran bloque y, después de ella, todo lo demás. Por eso, el concepto de bidireccionalidad que se repite en el discurso de los actores universitarios chilenos y en los documentos orientadores que han emanado de “comités de expertos” reduce la importancia del reconocimiento, la caracterización heterogénea por naturaleza y las complejidades identitarias e históricas que son parte constitutiva del proceso de extensión. Es importante, por lo tanto, hablar de procesos dialógicos, heterogéneos y plurales que visibilizan identidades, modos de operación, historicidades, estrategias de producción y resistencia.





© Oscar Dechiara



Así, los actores universitarios van entendiendo en la idea de vinculación una naturaleza, una forma sin la cual es imposible constituir la universidad del siglo XXI, que necesitará como nunca antes adecuar sus procesos a los desafíos de un mundo que vive una encrucijada mayor. Un *ethos* vital, en palabras de esta académica:

“Además de responder a las necesidades que existen ante respuestas científicas que nosotros queremos dar, también nos alimentamos y alimentamos nuestra formación a partir de lo que observamos en el medio. Entonces es una forma de vincularnos, es una forma de generar estrategias de sustentabilidad y auto sustentabilidad. Es una manera de legitimarnos. O sea, mi visión es que la universidad es solo un medio y únicamente tiene sentido en la medida que sirve a la sociedad y a las personas. Por tanto, la vinculación con el medio es casi un *ethos*”.

(Entrevista 7)

La construcción compartida de conocimientos es producto del diálogo de saberes y parte de una ecología donde la universidad se dispone a problematizar sobre sus propios modos de gestión, producción y puesta en valor de todo cuanto cree saber, abierta a la recepción de la crítica sistémica planteada: habitar un espacio físico y simbólico, la ecología de saberes, que propone un nuevo modelo respecto a la torre de marfil, que privilegia una relación cooperativa por sobre una vertical; que termina con la relación tutelar y asistencial hacia un reconocimiento de los otros como productores de saberes y conocimientos. Como señalaba Aimé Césaire, “un universalismo donde quepan todos los particulares” (2016). Allí habita ese *ethos*.

### **Modelos emergentes: entre el ensayo y el error**

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación que realizamos a nivel nacional fue la caracterización o tipología de experiencias de extensión universitaria o Vinculación con el medio, presente de norte a sur de Chile en universidades estatales, tradicionales y privadas. Para realizar ese trabajo, utilizamos las siguientes dimensiones para la reflexión crítica y analítica: heterogeneidad; hibridez; territorialidad; convivencia entre lo convencional y lo emergente.

La heterogeneidad en la comprensión del concepto de Vinculación con el medio, en el marco del proceso de desarraigo que he narrado, ha abierto un campo altamente polisémico, relacionado a las características, asociatividades y contenidos propios de esta función. En este sentido, pese a lo que pudiera entenderse como una lógica institucional homogénea y que persigue la estandarización, es posible reconocer formas, prácticas y sentidos que van vinculados al reconocimiento de diversidades y complejidades propias de estas prácticas. Más que pretender

reconocer la existencia de modelos puros en la construcción de este tipo de experiencias, se trata de visibilizar la condición híbrida y hasta coyuntural de procesos determinados, tanto por epistemologías científicas en crisis, resistencia y transformación, como por dinámicas histórico socio culturales y territoriales que, a menudo, tensionan y son tensionadas por la multiplicidad y falta de sintonía entre las políticas públicas, las prácticas y procesos universitarios y la realidad de los procesos y tiempos sociales. Otra de las dimensiones relevantes para cruzar y aproximarse a estas tipologías o modos de ser y hacer extensión universitaria es la territorialidad, entendida como el patrimonio concreto presente, con elementos que emergen o se heredan sobre cuestiones cotidianas e históricas, que van fundando y estableciendo relaciones sociales, culturales, políticas y económicas, entendidas no como un desarrollo lineal sino que eminentemente móviles y zigzagueantes. Las evidencias emanadas de esta cartografía nacional que realizamos, muestran un intento emergente por distanciarse de la visión más clásica del paradigma extensionista-difusionista, aproximándonos a intuir una modificación epistémica y política en los modos de comprensión en las interacciones, demandas, confianzas y desconfianzas de las comunidades y la apropiación de sus territorios.

En este ejercicio de comparación analítica y relacional logramos cruzar las siguientes variables: espacio epistemológico para la generación de conocimiento compartido; implementación de redes; implementación de metodologías más o menos tradicionales; y la evaluación de los impactos fuera o dentro de la universidad. Así, logramos aproximarnos a modelos de trabajo que conviven entre sí, tomando elementos de uno y otro en un umbral amplio y transfronterizo, como se expresa en el Cuadro N° 1: El modelo convencional e instrumental se soporta sobre la lógica transferencista asistencial que prioriza la entrega unilateral de bienes nobles a la comunidad, donde es posible apreciar los roles del que sabe y del que necesita ser iluminado por un tipo de conocimiento propio del saber científico hegemónico. Hay, por lo tanto, una nula aproximación a la idea de escucha-habla y una protección natural de la relación tutelar generada desde las alturas de la torre de marfil en una estrategia de gestión del conocimiento funcional-operativo del extractivismo académico o epistémico, que pretende invisibilizar a los saberes populares para después legitimarlos a través de los discursos especialistas de los expertos (Ortiz-Riaga y Morlaes-Rubiano, 2011).

Su mecánica de funcionamiento se asienta en redes de tipo extensionista difusionista y en una praxis metodológica sustentada en la planificación estratégica, propia de los procesos de acreditación y medición de la calidad sostenida sobre el marco lógico y la medición de indicadores, que excluyen otros modos de medición alternativos y subalternos. En esta primera agrupación discursiva se entiende la formación universitaria como un proceso

**Cuadro N° 1: Modelos vigentes de vinculación con el medio. Extensión en universidades chilenas**

Dimensiones modelos	Prácticas de vinculación con el medio (Extensión)	Redes	Generación de conocimiento compartido	Impactos	Metodologías
Convencional e instrumental.	Extensión tradicional.	Redes de extensión difusionista	Funcional/operativa.	Relaciones con la comunidad esporádicas. Prácticas académicas convencionales.	Planificación estratégica.
Reformismo híbrido.	Vinculación como experiencia académica.	Redes de extensión difusionista. Redes de alianzas estratégicas.	Punto de encuentro/facilitador.	Relaciones con la comunidad. Procesos de aprendizaje. Prácticas académicas.	Incubadoras. Planificación estratégica. Metodologías colaborativas.
Emergentes participativas.	Vinculación con el medio como extensión crítica.	Redes para el buen vivir.	Mirada arqueológica. Mirada política. Mirada como espacio articulador y transformador.	Curricularización. Estructura universitaria. Relaciones permanentes con la comunidad.	Investigación Acción/ Participativa (IAP). Construcción de umbrales de participación.

Fuente: González López *et al.* (2017:198).

de acompañamiento secundario, fragmentario y discontinuo, con un valor marginal en el entramado estructural de las universidades y los actores que viven en, dentro y fuera de dicha institucionalidad. Es decir, se trata de un contexto precario en el reconocimiento orgánico de la tarea extensionista.

El segundo modelo, que hemos denominado “reformismo híbrido”, visibiliza más prolíficamente la vinculación con el medio o extensión universitaria como reconocimiento de la experiencia académica. En los discursos universitarios son valoradas experiencias como tesis de pre y posgrado; prácticas profesionales; aprendizaje en servicios, entre otras conceptualizaciones características de la rica polisemia conceptual propia del ámbito. Su base epistemológica se amplía sobre una valoración significativa de la idea de generación de conocimiento compartido, erigida sobre una perspectiva arqueológica que promueve, fortalece y facilita el redescubrimiento y reconocimiento de lo popular como germen, patrimonio y perspectiva de los saberes populares, aceptados, a priori (como condición inicial para la gestión y promoción de un conocimiento plural) como promotores de una función fundamental: transformarse en *punto de encuentro* facilitador para los procesos transformadores que se gestionan colectivamente.

La estrategia de operatividad de este modelo funciona a nivel relacional sobre redes que operan como mercado de servicios, con un actor especializado con influencia para la toma de decisiones desde la administración burocrática e institucional. Por lo tanto, se establece una lógica centralizada y jerárquica, que privilegia el vínculo con organizaciones formales y actores instituidos al amparo del Estado o de organizaciones privadas. Su práctica metodológica

es móvil y flexible entre metodologías de incubación, planificación estratégica y metodologías colaborativas, que optan por una u otra dependiendo del caso y las lecturas de los contextos, el desarrollo de productos y alta selectividad de beneficiarios, tanto en el ingreso al modelo como durante sus distintas etapas de desarrollo. Las colaborativas permiten la participación de diversos actores, el trabajo en grandes grupos y la construcción de agendas comunes. Estos elementos y factores facilitan la descripción más transparente tanto de los impactos internos como de los externos relacionados con la formalización de cursos, programas, seminarios y diplomados que entienden e incorporan a los actores territoriales como parte fundamental del modelo. Se avanza incipientemente a curricularizar la vinculación con el medio o extensión universitaria, siendo también ampliamente heterogéneas sus expresiones en las universidades chilenas y latinoamericanas.

“Un repaso a esta gran diversidad de actividades evidencia que la extensión se construye como un campo del quehacer universitario sumamente heterogéneo, siendo parte del amplio espectro de la vinculación social de las universidades, la extensión adquiere mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según diferentes contextos.” (Tommasino y Cano, 2016:9)

La tercera modelación discursiva se aproxima, conscientemente, a lo que parte de la literatura latinoamericana entiende como extensión crítica. Es decir, una experiencia formativa instaurada a nivel curricular que se integra a los programas formativos de todos los estudiantes, de todas las disciplinas, y también a las prácticas docentes e investigativas, en su estructuración y reconocimiento

global a nivel institucional, capaz de levantar espacios universitarios traductores del saber situado en todas las locaciones del quehacer social y de generación progresiva, sistemática y permanente de conocimientos vinculantes, compartidos y plurales. El formato relacional reconoce, desde un inicio, la toma de decisiones compartidas, desde una perspectiva epistemológica que combina las miradas arqueológicas, políticas y articuladoras para la generación de conocimiento y saberes compartidos entendidas unitariamente en el marco de un todo, que identifica múltiples modelos que asumen y se hacen cargo de los desafíos locales, regionales, nacionales y globales (Tuhiwai, 2016). Su meta se ancla y aprehende, entonces, de una función más transformadora y radical, que acepta como parte de su esencia las contradicciones o tensiones propias del lugar ideológico y práctico que ocupa, encarnando un proyecto de liberación epistémica cuyo motor productivo y transformador hace que la universidad opere como bisagra o puente de múltiples vías y direcciones, promoviendo como parte de la filosofía universitaria el intercambio de saberes y prácticas. La renovación o transformación radical de la universidad, desde esta perspectiva, es el modo de evitar y sobrevivir a la crisis que la institucionalidad contemporánea, en general, sufre, debido, precisamente, a la distancia exponencial que históricamente ha ido acrecentando la burocracia tanto pública como privada. Son redes para el buen vivir el modo relacional que, también de modo emergente, destacan los actores universitarios en sus discursividades, valorizando la potencialidad de las universidades para la toma de conciencia de los conflictos que afectan a la sociedad, a partir de la reflexión analítico crítica, la generación de discursividades públicas que acentúen la democratización liberadora de los saberes, su incorporación y sistematización, su traducción, si fuera necesario, para un accionar transformador de estructuras institucionales y prácticas sociales, donde las metodologías de trabajo resultan elementales, cuando asumen el desafío de innovar, de ser activo-participativas, basadas en relaciones horizontales, descentralizadas, con presencia y permanencia en los territorios. Entre ellas están metodologías comprometidas con el devenir latinoamericano, como son la Investigación Acción Participativa (IAP) o la Investigación Militante, y de un modo progresivo, la construcción de umbrales de participación, que es diseñado

en espacios de concertación entre la universidad y actores y organizaciones territoriales heterogéneas.

“El impacto más relevante en este discurso es la cohesión integral de un *modelo de extensión crítica* que entra, de modo emergente, a disputar los saberes legitimados al interior de la universidad con aquellos provenientes de los territorios, por intermedio de la validación política y orgánica de instancias institucionales que formalizan esta experiencia a nivel micro y macro: desde asignaturas pensadas desde y con el territorio; hasta escenarios institucionales que funcionan como traductores en doble sentido; pasando por las horas asignadas a los labores docentes, estudiantiles y administrativas de la Vinculación con el medio; y teniendo presente que en ese ejercicio de diseño y liberación los actores estratégicos del territorio también influyen en sus memorias, prácticas y saberes a nivel de pares.” (González y Saravia, 2017:145)

## Conclusiones

Este ejercicio analítico demuestra un tipo de sobrevivencia que ha transitado por décadas convulsionadas, que representaron históricamente para Chile una involución desde la llegada del régimen del terror de Pinochet y sus aliados nacionales e internacionales, con miles de detenidos desaparecidos, ejecutados políticos, sumarios entre colegas, expulsión de estudiantes y un sinnúmero de otras historias que necesariamente se deberán escribir para proteger y preservar la memoria individual y colectiva. En esas contradicciones habita la extensión universitaria, que resultó sobrevivir sin que necesariamente esta vitalidad asegure eternidad: los enemigos hoy no visten uniformes, aunque pueden volver a hacerlo. Están administrando un modelo, lucrando con él, a costa de miles de estudiantes, familias y actores sociales que esperan que la Universidad sea lo que dice ser en sus documentos estratégicos, filosofías corporativas, buenas intenciones y un conjunto de luchas que nos acompañarán. En los discursos de los actores universitarios chilenos existe un reconocimiento fundamental: se asume como tarea insustituible la vinculación con el medio situada desde las contradicciones ya dichas y reconociéndonos como extensionistas que habitan un campo o escenario en permanente disputa. Por eso, la metamorfosis discursiva fue una respuesta para continuar aumentando

las distancias que separan al modelo chileno de otros en Latinoamérica, pero no fue la suficientemente fuerte para borrar, eliminar o hacer desaparecer, como en los vuelos de la muerte que perfeccionaron las dictaduras cívico militares, los gérmenes de un ideario que se articula fragmentariamente a modo de diáspora relacional. Es decir, la competencia, como factor que cruza transversalmente a las universidades chilenas de todo tipo, han generado que, a pesar del reconocimiento de esas raíces históricas comunes, todas las universidades asuman un modo de comprender y publicitar su funcionalidad hacia los territorios, altamente heterogéneo, funcional a los recursos disponibles, que hace que el mapeo de experiencias tenga forma de una gran diáspora o explosión de sentidos y prácticas.

Los modelos que proponemos como equipo de investigación avanzan en ese reconocimiento plural. La Universidad, especialmente la pública, no es el lugar que quisiéramos que fuese. No existe democracia o participación interna, las autoridades siguen siendo electas por un grupo reducido de académicos, la disputa por matrículas cada año es feroz, seguimos enriqueciendo el mismo sistema que endeuda a nuestros estudiantes. Somos funcionales a determinados paradigmas tecnocráticos que esconden sus verdaderas orientaciones ideológicas. Pero, lejos de cualquier romanticismo anacrónico, el primer requisito es aceptar que esas son las condiciones de nuestras universidades y que, a pesar de todo ello, todavía la Vinculación con el medio/extensión universitaria sigue teniendo un espacio a lo largo y ancho de Chile. Eso lo demuestra precisamente la existencia de esos modelos que avanzan hacia un tercer tipo no reconocido en la literatura latinoamericana, que principalmente ha optado por la denominación dual: extensionismo difusionista o extensión crítica. Para nosotros hay entre ambos extremos existe una variedad de manifestaciones que explican la hibridez, poliformas, polifonías, heterogeneidades que hacen muy particular la situación de las universidades chilenas y de las comunidades que van encarando cada tanto el rol usurpador que a veces adquirimos a través del extractivismo académico. que a veces adquirimos a tray de las comunidades que van encarando cada tanto el rol usurpador que a veces adquirimos a traFinalmente, se trata de un asunto de tiempo. O somos capaces de contextualizar a la Universidad con las nuevas exigencias que el contexto irá determinando: los cambios medio ambientales, las disputas territoriales, los saberes originarios, los populares, el

neoliberalismo, la democracia desprestigiada, las universidades que funcionan como monarquías. O desaparecemos y juntos con nosotros aquellos valores que creemos imprescindibles para la vida. Como lo dijera alguna vez José Saramago:

“Disentir es un derecho que se encuentra y se encontrará inscrito con tinta invisible en todas las declaraciones de derechos humanos pasadas, presentes y futuras. Disentir es un acto irrenunciable de conciencias”. (2009:450)

### Referencias bibliográficas

- Chile (2006). Ley N° 20.129 Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx> (consultado 17/05/2017).
- Comisión Nacional de Acreditación (2017). Misión. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx> (consultado el 17/05/2017).
- Carlevaro, P. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el programa APEX-Cerro*. Montevideo: Universidad de la República.
- Cesaire, A. (2016). *Discurso sobre colonialismo*. Madrid: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO.
- González, B. et al. (2017). *Vinculación con el Medio y Territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*. Valparaíso: Observatorio de Participación Social y Territorio. Universidad de Playa Ancha.
- Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349–366.
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Saramago, J. (2009). *José Saramago en sus palabras*. Madrid: Santillana.
- Saravia, P. (2017). *La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada*. Valparaíso: Observatorio de Participación Social y Territorio. Universidad de Playa Ancha.
- Tommasino, H. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En UdelaR. *Hacia la Reforma. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los espacios en formación integral*. Montevideo: Universidad de la República.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós*, 1(1), 9–23
- Tünnerman Bernhelm, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

# Desarrollo de la extensión en las universidades estatales costarricenses. Influencias, modelos y desafíos actuales

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

**Sandra Chaves Bolaños**  
schavess@uned.ac.cr

Dirección de Extensión de la  
Universidad Estatal a Distancia,  
Costa Rica.

RECEPCIÓN: 03/05/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/17

**Catherine Lara Campos**  
clara@uned.ac.cr

**Adriana Villalobos Araya**  
advillalobos@uned.ac.cr

## Resumen

Este artículo pretende plasmar el quehacer de las universidades estatales costarricenses en el campo de la extensión universitaria a la luz de algunos acontecimientos históricos a nivel mundial. Con el propósito de que la extensión universitaria en Costa Rica cumpla un rol de transformación social mediante la generación del conocimiento, se analizó la praxis de este pilar de la educación superior en las cinco universidades estatales y se plantean aspectos de mejora para trascender los modelos actuales.

## Palabras clave

- Extensión
- Universidad sociedad
- Transformación social
- Modelos de extensión

## Resumo

Este artigo pretende plasmar as ações das universidades públicas costarriquenhas no campo da extensão universitária à luz de acontecimentos históricos no âmbito mundial. Com o propósito de que a extensão universitária na Costa Rica cumpra um papel de transformação social ao gerar conhecimento, analisou-se a praxis deste pilar da educação superior nas cinco universidades públicas e se formulam aspectos de melhoria para transcender os modelos atuais.

## Palavras-chave

- Extensão
- Universidade-sociedade
- Transformação social
- Modelos de extensão

---

## Para citación de este artículo

Bolaños, S.; Lara Campos, C. Villalobos Araya, A. (2017). Desarrollo de la extensión en las universidades estatales costarricenses. Influencias, modelos y desafíos actuales. . *Revista +E versión en línea*, 7(7), 122-131. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

El artículo presenta un análisis del desarrollo del quehacer de la extensión en las universidades estatales costarricenses a la luz de hitos históricos acontecidos en el ámbito mundial. La concepción filosófica y metodológica de este pilar académico se ha construido a través del tiempo, con aciertos y desaciertos que deben ser analizados. Este análisis tiene el propósito de presentar planteamientos orientados a la mejora de los procesos y redefinir su accionar de manera que responda a los requerimientos actuales y logre el éxito de las transformaciones sociales y universitarias.

El rol de la extensión como encargada de la vinculación universidad–sociedad conlleva gran responsabilidad. De forma tal que el alcance de una mejor calidad de vida de los habitantes mediante la democratización del conocimiento y la cultura depende en gran medida de cómo se concibe la vinculación, cómo se realiza y a quiénes involucra. Por lo tanto, para dar respuestas a estas interrogantes surge la necesidad de una mirada en retrospectiva de la extensión universitaria.

El artículo corresponde a una investigación descriptiva, puesto que recolecta datos con aspectos relevantes del objeto de estudio. El método utilizado es cualitativo, lo que permite “el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación, ni estimulación con respecto a la realidad”. Asimismo, tiene un componente interpretativo, el cual “intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan” (Corbetta, 2003, citado por Hernández *et al.*, 2007:9). La investigación se apoya en la recolección de datos históricos y bibliográficos referidos a la extensión universitaria e intenta conocer las expectativas futuras y de desarrollo que pueda alcanzar la extensión a corto y mediano plazo.<sup>1</sup>

El artículo presenta, en primer término, las definiciones institucionales sobre extensión universitaria; en un segundo apartado se desarrollan los modelos de extensión que orientan las prácticas sociales, y se concluye con una serie de reflexiones en relación con el quehacer de la extensión universitaria y sus perspectivas.

## Las definiciones institucionales de la extensión en Costa Rica

La extensión universitaria tiene sus inicios en 1790 en Gran Bretaña con la conformación de programas de educación para adultos con miras a atender las necesidades de la Revolución Industrial. Por otra parte, entre 1860 y 1862, en Estados Unidos las universidades desarrollaron un marco filosófico denominado Land–Grant Pilosophy, el cual dio origen a centros de enseñanza dirigidos a campesinos en temas de producción agropecuaria (Cantero, 2006). Estas primeras

prácticas evidencian el surgimiento de una labor académica para el fortalecimiento de capacidades productivas y laborales.

En el ámbito latinoamericano, las universidades eran consideradas elitistas y manejadas por los intereses de las clases dominantes.

Para 1918, y como reacción a las ideas retrógradas de una universidad ligada a la Iglesia Católica y a la oligarquía local, surge en Argentina la Reforma de Córdoba, movimiento que se convierte en referente para las universidades latinoamericanas y cuyo propósito principal fue buscar mayor incorporación de la población a la universidad indistintamente de su condición social, así como el acercamiento de la población a la cultura. Tal y como menciona Tünnermann Bernheim: “La clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del movimiento, en su afán de lograr acceso a la universidad” (2008:97).

A partir de 1940, en Costa Rica se establecieron cinco universidades estatales: Universidad de Costa Rica (UCR), fundada en 1940; Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), creado en 1971; Universidad Nacional Costa Rica (UNA), creada en 1973; Universidad Estatal a Distancia (UNED), constituida en 1976, y Universidad Técnica Nacional (UTN), establecida en 1988. En cada una de estas universidades, desde su creación, se evidencia en los estatutos orgánicos y documentos oficiales la extensión como un pilar académico de la enseñanza superior pública.

Carlos Tünnermann Berheim (1978), señala el impacto que tuvo la reforma que se da en el país y Centroamérica, en relación con las universidades y la extensión:

“En el área centroamericana, los principales principios reformistas fueron incorporados en las legislaciones universitarias aprobadas a fines de la década de los años 40 en Guatemala, El Salvador, Costa Rica y Panamá y hacia fines de la década del 50 en Honduras y Nicaragua. Sin embargo, desde 1948, con motivo del ‘Primer Congreso Universitario Centroamericano’ reunido en San Salvador y que dio origen al CSUCA, las Universidades de la región aprobaron una ‘Declaración de Principios, Fines y Funciones de la Universidad Contemporánea, y en especial de las Universidades de Centroamérica’, en la cual se dice que ‘como una forma viva de ideales y actividades, la Universidad debe ser creadora de cultura en los múltiples aspectos de la labor valorativa del hombre, y difusora de la cultura recibida sumada a la riqueza de su propio espíritu creador. Creación y difusión de cultura que sirven en función social a la comunidad’. Más adelante, al referirse a los servicios a la comunidad, la Declaración de Principios agrega: ‘La Universidad debe ser activa, y de esta suerte, lo que en ella se enseñe debe traducirse

1) \*El artículo se deriva de una investigación de las autoras para abordar el tema.



en funciones, servicios y prácticas, a cargo de maestros, alumnos y graduados en general. Tales funciones, servicios y prácticas deben revertir en beneficio de la comunidad a fin de que la Universidad no sea solo acumulación de cultura y transmisión del saber, sino un sistema de funciones que beneficie a la colectividad de que se nutre”. (1978:104)

En 1949 se realizó el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas en Guatemala, donde se propuso implementar la extensión en dos ramas: la social y la cultural.

En 1957, la Unión de Universidades de América Latina convocó en Santiago de Chile a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión y Difusión Cultural y en esta se adoptó como concepto de extensión universitaria lo siguiente:

“La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera. Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad”. (UDUAL, citado por Tünnermann Berheim, 2000:s/n)

A partir de este concepto se asumió que mediante la extensión se debía procurar el desarrollo social, espiritual e intelectual de las naciones mediante la propuesta de soluciones a problemas de interés general y la proyección a la comunidad. Se incorporaron a la universidad tareas de extensión y difusión al quehacer universitario desde la perspectiva de la proyección comunal y predominó el criterio de entrega de la cultura a los menos favorecidos pero “en una sola vía, desde la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso” (5).

Ese concepto basado en la difusión cultural se mantuvo durante los años 60 y 70 e incorporó algunos programas de acción social, especialmente en el campo de la salud, la alfabetización y educación de adultos, así como la asesoría jurídica.

En los años 90 se destacaron otros avances, como la publicación del *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*, en 1992, por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones

de Educación Superior (ANUIES). Así como la elaboración de Subprogramas Nacionales en las áreas de divulgación científica, tecnológica, social y artística. ANUIES, citado por Serna (2016) define a la extensión como:

“Una función que tiene como finalidad el hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad tratando de incidir en su integración y transformación mediante la difusión y divulgación, promoción y servicios del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico”. (1991:5)

Las anteriores definiciones, concuerdan con la construcción de la política institucional en temas de extensión y acción social en las universidades costarricenses. No obstante, en el Cuadro N° 1 se visualiza el carácter identitario de cada universidad.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), en 2017, define la extensión y acción social, como el contacto con la sociedad para participar en el proceso de cambio, enriqueciéndola con valores y conocimientos en procura de conservar las manifestaciones culturales. Dicha instancia juega un papel fundamental en la articulación de las universidades estatales, lo cual permite la construcción de una planificación conjunta de la educación superior, implementa procesos integrados que optimizan la calidad, maximizan los recursos e impactan positivamente en el desarrollo del país. De esta forma, se logra una sinergia entre las cinco universidades que lo conforman, aprovechando las fortalezas y potencialidades de cada una.

Las universidades estatales costarricenses son miembros del Sistema Centroamericano de Relación Universidad-Sociedad (SICAUS). Este sistema universitario regional de la Confederación Universitaria Centroamérica es organismo adscrito al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CUSCA).

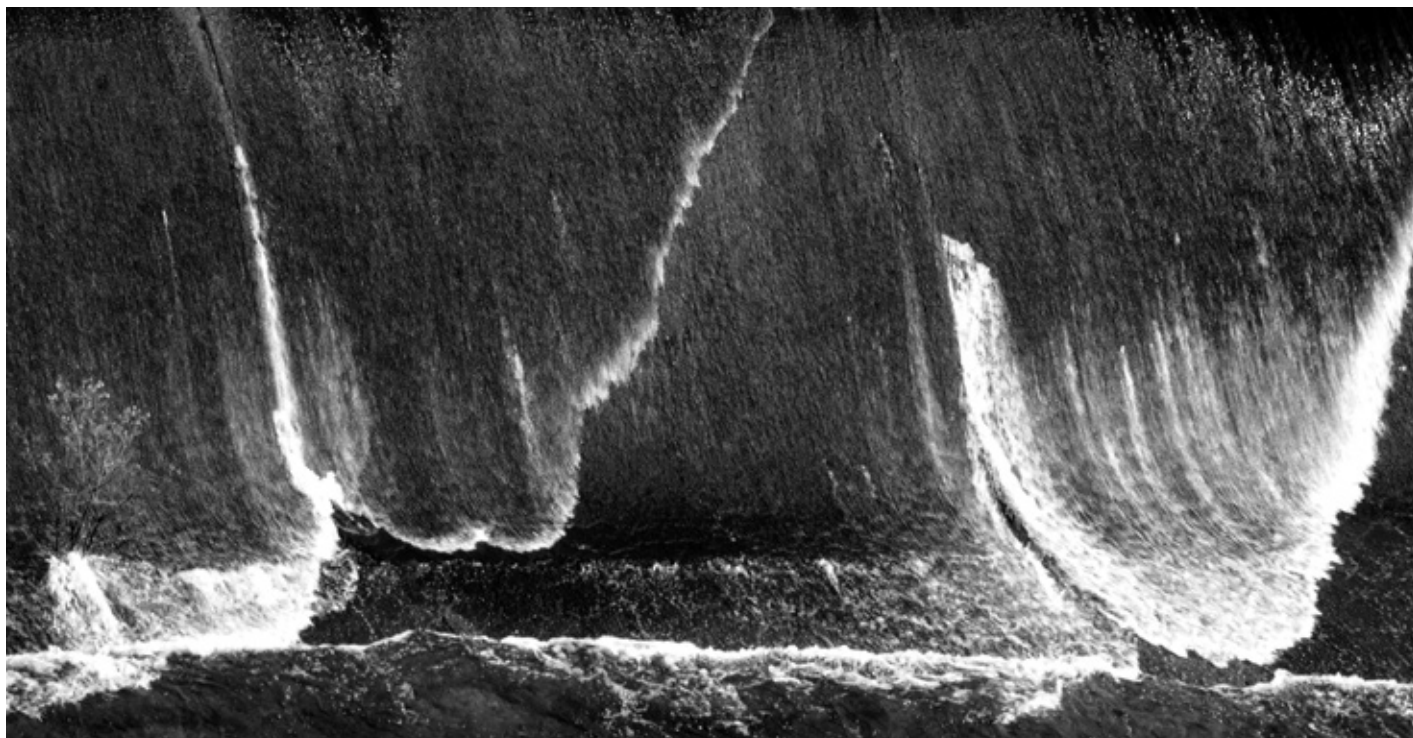
El SICAUS es un ente de naturaleza académica y técnica integrado por los vicerrectores y directores de Extensión de las universidades miembros del CSUCA. Su propósito es interactuar con los diversos sectores de la sociedad a fin de contribuir al desarrollo de procesos de integración y desarrollo regional, fortaleciendo la relación universidad-sociedad.

De acuerdo con lo establecido en la XXIV Asamblea Regional realizada en Managua, Nicaragua, en junio de 2017, se reconoce la extensión/vinculación/proyección social/acción social universitaria como una función académica esencial e integradora del quehacer de la universidad pública centroamericana y latinoamericana, y junto a la investigación científica y la docencia, a partir de este planteamiento, las universidades desarrollan procesos conjuntos orientados a la formulación y ejecución de proyectos que contribuyan al bienestar de las comunidades.

**Cuadro N°1. Conceptualización de la extensión o acción social en las universidades estatales de Costa Rica**

Universidad	Instancia rectora en la materia	Concepción de la extensión y acción social
UCR	Vicerrectoría de Acción Social	“Constituye el vínculo principal entre la Universidad de Costa Rica y el país por medio de sus programas de divulgación, extensión y trabajo comunal” (UCR, 1980).
ITCR	Vicerrectoría de Investigación y Extensión Universitaria	“La investigación y la extensión son actividades fundamentales del Instituto orientadas a la generación, adaptación, incorporación y comunicación del conocimiento tecnológico, científico, educativo y sociocultural” (ITCR, 2010).
UNA	Vicerrectoría de Extensión	“Constituye una tarea por medio de la cual la Universidad se interrelaciona con la comunidad nacional, de manera crítica y creadora. Por medio de ésta proyecta a la sociedad los productos del quehacer académico, lo que permite que se redimensione y enriquezca al percibir las necesidades de la sociedad” (Villalobos, 2017).
UNED	Dirección de Extensión Universitaria	Constituye “una relación dialéctica universidad–sociedad que contempla los procesos de educación no formal desde la UNED, para incidir en las condiciones de vida de las poblaciones, especialmente aquellas que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad, de género, requieren de oportunidad para una inserción real y equitativa en la sociedad” (UNED, 2013).
UTN	Vicerrectoría de Extensión y Acción Social	Contribuye a “emprender proyectos o acciones de extensión viables que faciliten las vías para generar prosperidad económica, desarrollo, más empleo y la continuidad en el tiempo necesaria para cultivar en las personas, la convicción de sentir pasión por su trabajo y la ilusión de ser forjador de su propio futuro, integrándose a la sociedad y vinculándose al mercado de trabajo de forma más autónoma y competitiva” (UTN, 2015).

Fuente: elaboración propia a partir de información recopilada en las universidades estatales costarricenses.



© Laura Hormaeche

### **Los modelos de extensión que orientan las prácticas sociales universitarias en Costa Rica**

La concepción metodológica de la extensión universitaria debe mantenerse en constante evolución, de forma tal que se adapte a una sociedad con características y necesidades cambiantes. Por lo tanto, es fundamental una mirada crítica a los modelos de extensión implementados alrededor del mundo y un análisis introspectivo de las prácticas llevadas a cabo en las universidades estatales de Costa Rica.

De acuerdo con Serna (2007), se han identificado como modelos de extensión universitaria el altruista, el divulgativo, el concientizador, el vinculatorio empresarial y la extensión como subsistema institucional. Cada uno de estos se implementa en mayor o menor medida en las cinco universidades públicas de Costa Rica.

El altruista promueve la acción humanitaria de académicos y estudiantes a favor de poblaciones vulnerables como retribución al pueblo que cubre los costos de la educación superior. Algunos ejemplos de su accionar son las brigadas de salud, bufetes jurídicos, capacitaciones, entre otros. En el caso de Costa Rica, se brinda servicio social mediante voluntariado y trabajo comunal universitario, procesos que han incidido en la solución de problemas de la población y contribuyen a la práctica académica y formación de compromiso social de los futuros graduados.

El divulgativo adapta la información para transferir a la sociedad conocimientos y expresiones culturales mediante el uso de medios de comunicación. Es un modelo que fue criticado por no permitir una comunicación universidad–sociedad en doble vía, pudiendo establecer relaciones de poder en términos de la invasión cultural y la imposición de valores a los individuos.

En el ámbito costarricense se utiliza el modelo divulgativo y juega un papel fundamental en el acceso a la información y conocimiento de la sociedad. Con el desarrollo tecnológico, los medios de comunicación se vuelven más amigables al permitir espacios de intercambio sincrónico y asincrónico con los sectores sociales. Si bien es cierto que las cinco universidades públicas incursionan en este modelo, la UNED por su condición de universidad a distancia ha logrado un reconocimiento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el desarrollo de la educación superior.

El modelo concientizador consiste en compartir la educación y la cultura de forma liberadora, promoviendo el análisis crítico y una acción eficaz. Sin embargo, Serna identifica obstáculos para su aplicación:

“pierde de vista la existencia de muchos factores que no dependen de la voluntad o del grado de compromiso de los universitarios que realizan labores de Extensión. Esos factores van desde la vertical estratificación de la burocracia gubernamental y universitaria hasta la dependencia de amplios sectores populares al paternalismo atávico ejercido por el Estado”. (2016:8)

Uno de los saltos cualitativos de las universidades costarricenses en la práctica de la extensión, ha sido la implementación de procesos educativos continuos, multi y transdisciplinarios orientados a la transformación social. Estos emplean metodologías que permiten un diálogo de saberes y una construcción conjunta del conocimiento. La participación activa de los beneficiarios se traduce en capacidades de autogestión de su propio desarrollo. Asimismo, las universidades juegan un rol articulador de actores sociales, ya que en estos procesos educativos no solo forman parte académicos, estudiantes y comunidades, sino, también ha logrado integrar a instituciones públicas, empresas privadas, organizaciones del tercer sector y otros.

El modelo vinculatorio empresarial permite la articulación entre los sectores empresariales y las universidades con el fin de generar y transmitir conocimientos aplicables al sector productivo. Sin embargo, no deben descuidarse otras demandas sociales por privilegiar las necesidades empresariales.

En el ámbito costarricense, la relación universidad–empresa comenzó a fortalecerse y a ser redituable facilitando diversos servicios como: cursos, asesorías, investigaciones y desarrollo tecnológico, incubadora de empresas, entre otras. Esta relación genera y maximiza recursos en beneficio de ambos sectores y realimenta el quehacer académico para la mejora curricular.

El modelo denominado “la extensión como subsistema institucional”, induce a un análisis de la necesidad de interrelación entre la extensión, investigación y docencia para el funcionamiento adecuado del sistema universitario. Como lo explica la *Teoría general de sistemas*, la relación entre las partes genera sinergias que trasciende el accionar de cada una de estas. Por lo tanto, la potencialidad de la extensión universitaria debe enmarcarse en relaciones con actores sociales, pero también, universitarios como los estudiantes, docentes e investigadores, para que de manera conjunta se identifiquen necesidades, se seleccionen problemas y se construyan alternativas de solución; realimentando así, todo el quehacer académico (Serna, 2016).

La interrelación entre los pilares de la educación superior, aún representa un reto en las universidades del país, ya que, si bien es cierto, la política institucional la identifica como una función sustantiva, existe un rezago en la dotación de recursos y posicionamiento frente a la investigación y la docencia. Esto se visualiza en la distribución de cargas académicas, el presupuesto asignado, la falta de incentivos en el desarrollo profesional y en el caso de la UNED existe una diferenciación jerárquica puesto que se mantiene como dirección. Otra de las causas es la falta de comunicación y espacios de encuentro para la reflexión y planificación conjunta.

Una mirada retrospectiva sobre el quehacer extensionista permite identificar aspectos a mejorar, así como también, rescata aportes de cada modelo utilizado. Con el propósito de lograr la resignificación de la extensión, conviene que las universidades continúen:

- prestando servicios a la sociedad y prioritariamente, a aquellas poblaciones en condición de vulnerabilidad
- manteniendo la divulgación de la información y nuevos conocimientos, bajo un enfoque de respeto al saber tradicional, los valores y cultura,
- sosteniendo procesos de construcción participativa del conocimiento mediante un diálogo de saberes que permita la autogestión, el análisis crítico y la implementación de soluciones acordes a la realidad social.
- la vinculación con actores sociales entendidos como: organismos internacionales, organizaciones sin fines de lucro, organizaciones comunales, instancias gubernamentales, empresa privada y sociedad civil, con el fin de contribuir al buen vivir de una nación y al mejoramiento continuo de la educación superior.

Las universidades estatales costarricenses en materia de extensión han seguido las corrientes mundiales, adaptándose a las diversas modalidades utilizadas para el trabajo con las comunidades. Al respecto, Saviani (1981) afirma: “corresponde a la universidad socializar sus conocimientos, extendiéndolos a la comunidad y convirtiéndose, así, en una fuerza viva capaz de elevar el nivel cultural general de la sociedad” (citado por Duarte y Alves, 2015:15).

Ante este panorama, surge la importancia de la pertinencia de los servicios ofrecidos por la universidad, los cuales deben estar sustentados en el compromiso social. Para definir la pertinencia se analiza el cumplimiento de expectativas y exigencias sociales con acciones comprometidas, relevantes y oportunas. Las universidades que atienden las necesidades de su contexto y garantizan su presencia en la resolución de los problemas emergentes, aseguran su subsistencia como institución capaz de producir saberes de calidad, de espacios de discusión democrática y participativa y de respuestas de significación social tendientes a aportar para una mejor calidad de vida de los habitantes (Pérez, 2007).



Uno de los saltos cualitativos de las universidades costarricenses en la práctica de la extensión, ha sido la implementación de procesos educativos continuos, multi y transdisciplinarios orientados a la transformación social

Para garantizar la pertinencia, las universidades deben afianzar su relación dialéctica con la sociedad, enfocándose no solo en la venta de servicios sino en una extensión con compromiso social. Según palabras de Llorens:

“la extensión debe ser el espacio, el ambiente y el lenguaje para la comunicación entre la universidad y la sociedad, así como entre los universitarios, un espacio común, necesario para el enriquecimiento del saber, el disfrute y la crítica de la cultura en sus manifestaciones éticas, materiales, estéticas, científicas y tecnológicas”. (1992:7)

Se hace necesaria entonces, la creación de competencias en el estudiantado, de manera que se les permita la puesta en práctica del conocimiento adquirido, pero no desde la perspectiva de poseedores de la verdad, si no desde la creación conjunta y el aprendizaje mutuo. Es por esto que la extensión debe avanzar para convertirse en un eje transversal del currículo, de manera que esté implícita siempre y se convierta en el medio de comprensión de la realidad.

En el siglo XXI, los paradigmas de formación, integración y calidad que debe asumir la universidad, así como la aceleración de los procesos (demográficos, tecnológicos, urbanos, sociales, ambientales, productivos, económicos y otros), hacen de la extensión un vehículo importante no solo de transferencia, sino de diálogo de saberes y reflexión (Flores *et al.*, 2011). Hoy quienes demandan el cumplimiento de la función extensionista, requieren de una mediación pedagógica que induzca al análisis crítico, al empoderamiento y a la participación en la toma de decisiones, por lo tanto, es necesario promover relaciones y estrategias de trabajo adaptadas a las circunstancias históricas o nuevas realidades (Pérez, 2007).

Dicha actividad académica no debe partir de una visión administrativa sino entenderse en términos de la necesidad de “aprender a aprender”, “aprender a emprender”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”. En la medida en que las universidades

asuman la extensión, contribuirán a la educación de jóvenes, de individuos de todas las edades, formando seres humanos capaces de descubrir y reafirmar día a día su saber, de mirar críticamente la realidad y de participar en los procesos de transformación social (Fresán, 2004).

Sin embargo, no podemos quedarnos en el mero recuento de lo actuado, el análisis del camino recorrido tiene que llevarnos a la reflexión sobre el papel que desde las universidades debe asumir la extensión. Desde esa perspectiva, se espera de la extensión un accionar planificado, ordenado y con incidencia positiva en

la realidad social. De forma tal que se convierta en el medio para la comprensión y búsqueda de respuestas a problemáticas específicas en las poblaciones.

Mucho se ha hecho pero el camino por recorrer es largo; los modelos de extensión actuales pueden ser mejorados. Es necesario el análisis del quehacer pero solo desde la perspectiva de la academia, los actores sociales tienen mucho que aportar en esta relación dialéctica para la producción de nuevos conocimientos, y desde esa perspectiva el diálogo de saberes, los espacios de discusión y reflexión sobre los valores que deben prevalecer en el

## Cuadro N° 2. Criterios y acciones en desarrollo y por desarrollar de las universidades estatales de Costa Rica

Criterios de los trabajos de extensión	Acciones en desarrollo o desarrolladas	Acciones por desarrollar
Excelencia y calidad.	Creación de espacios de discusión y reflexión de las problemáticas de la sociedad costarricense. Análisis de pertinencia y excelencia de los procesos académicos.	Fomento del diálogo de saberes entre extensión, comunidades y actores locales para generar acciones pertinentes que repercutan en un mejoramiento de la calidad. Reconocimiento en puntajes del ascenso en régimen de carrera profesional de trabajos de extensión y acción social, para promover la participación de los académicos en este quehacer sustantivo.
Carácter innovador y productor de conocimiento.	Implementación de proyectos pertinentes orientados al bienestar de las comunidades mediante fuentes de financiamiento adicionales para promover el desarrollo de proyectos.	Incremento de la divulgación y difusión del quehacer.
Efecto demostrativo.	Ampliación de espacios de capacitación en temas de gestión y sistematización.	Definición y vinculación de los procesos de acreditación con la extensión.
Mejora continua.	Desarrollo de sistemas de información: gestión de proyectos, que buscan la calidad de datos con fines estadísticos y la generación de información para la toma de decisiones de las autoridades pertinentes.	Diseño de procedimientos para formulación, evaluación y control de los procesos en todas las unidades académicas.
Vinculación con la docencia y la investigación.	Desarrollo de la extensión y acción social por todas las unidades académicas de las universidades.	Creación de sistemas de monitoreo, seguimiento y evaluación en todos los procesos e instancias.
Procesos de información.	Creación de medios de divulgación del quehacer.	Maximización de la divulgación de los procesos de extensión universitaria.

Fuente: elaboración propia a partir de información recopilada en las universidades estatales costarricenses.

ejercicio de la extensión como actividad académica y que pueden conducir a acciones demostrativas de lo que es posible llevar a la práctica mediante la ejecución de proyectos de acción social. No debe olvidarse que en este proceso tendrá un papel fundamental la sistematización de la gestión como un medio para preservar y replicar el conocimiento.

Reflejo de lo anterior es lo que las universidades estatales de Costa Rica han venido trabajando a lo largo de más de 40 años y que puede resumirse en el Cuadro N°2.

En la actualidad, las universidades estatales costarricenses han desarrollado líneas de trabajo como mecanismos de desarrollo en atención a las necesidades comunales e institucionales (ver Cuadro N° 3).

Todas estas líneas de trabajo tienen como común denominador los actores involucrados, tales como: docentes, estudiantes, instituciones, comunidades, grupos organizados, personal académico y administrativo de las universidades, en procura del mejoramiento del país.

**Cuadro N° 3. Líneas de trabajo de las universidades estatales de Costa Rica**

Línea de trabajo	Actividades
1. Servicio social a favor de personas de escasos recursos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo Comunal Universitario.</li> <li>• Voluntariado. Ejemplo: Brigadas de salud y bufetes jurídicos.</li> <li>• Cursos para población vulnerable.</li> </ul>
2. Transferencia tecnológica a las comunidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos de investigación y transferencia de resultados mediante acciones de extensión a comunidades y empresas.</li> </ul>
3. Actividades deportivas y recreativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos de extensión docente.</li> <li>• Procesos y actividades de las Escuelas vinculadas al deporte.</li> <li>• Unidades de Bienestar Estudiantil, las cuales fomentan las actividades deportivas y recreativas.</li> </ul>
4. Promoción de diferentes expresiones artísticas y culturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos o programas de extensión cultural.</li> </ul>
5. Difusión masiva de conocimientos a través de los múltiples medios producto de las nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utilizan boletines digitales, portal web, libros, audiovisuales, radio, canales de televisión.</li> <li>• Videoconferencias, cursos en línea.</li> </ul>
6. Actualización y capacitación permanente en educación no formal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos de extensión docente.</li> <li>• Educación continua, cursos de capacitación, seminarios y congresos de actualización académica y científica, entre otros.</li> </ul>
7. Desarrollo comunal orientados a la autogestión participativa y organización comunitaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajos comunales universitarios y proyectos de extensión universitario e interuniversitario orientado a diversas problemáticas, como salud, educación, vivienda, alimentación, saneamiento, trabajo, producción a nivel de micro y pequeños emprendimientos, entre otros.</li> </ul>
8. Venta de servicios en innovación y transferencia tecnológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Venta de servicios por medio de consultorías y cursos a la medida.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de información recopilada en las universidades estatales costarricenses.



## Reflexiones finales

La construcción histórica de la extensión universitaria permitió identificar que su teorización, política, y praxis debe mantenerse en constante evolución para lograr adaptarse a las demandas y necesidades sociales. En sus inicios se planteaba como una ayuda de la universidad a un sector social desfavorecido mediante capacitaciones aisladas o bien como servicios de asesoría que involucraban a extensionistas y estudiantes. Así también, se visualizó como la herramienta para trasladar conocimiento e información desde una posición de superioridad.

A partir de un análisis crítico, se planteó una concepción de educación sustentada en el diálogo de saberes y la construcción de una sociedad más justa y equitativa, para lo cual es importante la promoción de programas multi y transdisciplinarios. La articulación de aliados estratégicos, como organizaciones de base comunal, empresa privada, institucionalidad pública, sociedad civil, organizaciones del tercer sector, entre otras, permite la maximización de los recursos y el desarrollo de procesos sostenibles que contribuyan en la transformación social. La extensión universitaria debe mantener la interacción con

la docencia y la investigación para potenciar sus impactos y redimensionar el quehacer académico. No obstante, representa un reto la incorporación de la extensión como eje transversal del currículo, principalmente en instituciones de educación a distancia, por lo cual, se recomienda abordar este tema en futuras investigaciones.

Se hace necesario, además, fomentar el diálogo de saberes entre extensión, comunidades y actores locales para generar acciones pertinentes que repercutan en un mejoramiento de la calidad. Así como reconocer en puntajes el ascenso en régimen de carrera profesional de trabajos de extensión y acción social para promover la participación de los académicos en este quehacer sustantivo. Definir y vincular los procesos de acreditación, incrementar la divulgación y difusión del quehacer, así como el diseño, la formulación de procedimientos, la evaluación y el control de los procesos de extensión en todas las unidades académicas de las universidades es otro de los retos importantes que deben ser atendidos a mediano plazo para garantizar la pertinencia y calidad del quehacer extensionista.

## Referencias bibliográficas

- Cantero, C. (2006). *El concepto de la extensión universitaria a lo largo de la historia*. España: Universidades Públicas Andaluzas. Recuperado de: <http://actividades.uca.es/atalaya/atalayaproductos/concepto> (consultado el 11/09/2015).
- Duarte, L. y Alves, L. (2015). La gestión de la extensión universitaria una nueva sinergia entre los tres pilares de la educación superior universitaria. *Invenio: Revista de Investigación Académica*, 18(34) 2015: 9–22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5132257> (consultado el 01/03/2017).
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Ultra.
- Flores, D.; Narváez, J. y González, M. (2011). Principios ontológicos, teleológicos, praxológicos, axiológicos, de la extensión universitaria. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://extension-postgrado-unellez.blogspot.com.ar/2011/11/principios-ontologicos-teleologicos.html>
- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro*, 39, 47–54. Distrito Federal de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003906.pdf> (consultado el 16/04/2017).
- Llorens, L. (1992). Planeación y extensión Universitaria. Recuperado de: [http://publicaciones.anui.es/mx/pdfs/revista/Revista81\\_S1A4ES.pdf](http://publicaciones.anui.es/mx/pdfs/revista/Revista81_S1A4ES.pdf) (consultado el 24/03/2016).
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) (2010). Estatuto Orgánico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.itcr.ac.cr/reglamentos/Consultas/consultarR1.asp?n=419> (consultado el 01/03/2016).
- Pérez, L. (2007). Pertinencia y extensión universitaria en el contexto de la nueva universidad Cubana. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/395/386> (consultado el 16/09/2017).
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, (14), 3–4. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf> (consultado el 01/03/16).
- Serna, G. (2016). "Modelo de Extensión Universitaria en México". Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/extension\\_universitaria.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/extension_universitaria.pdf) (01/03/16)
- Universidad de Costa Rica (UCR) (1980). Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social. La Gaceta Universitaria IV. Recuperado de: [http://cu.ucr.ac.cr/normativ/vicerrectoria\\_accion\\_social.pdf](http://cu.ucr.ac.cr/normativ/vicerrectoria_accion_social.pdf)
- Tünnermann Bernheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, 93–126.
- (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria. Mimeo. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México, 19 al 23 de noviembre. Recuperado de: <http://mokane.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioEx-tension/NuevoConceptoEx-tensionUniversitaria-CarlosTunermann.pdf> (consultado el 24/03/2016).
- (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918–2008)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforTun/reforTunn.pdf> (consultado el 24/03/2017).



© Laura Hormaeche

# La Universidad Nacional de La Plata en el contexto actual: la búsqueda de un modelo inclusivo

## Fernando Tauber

Vicepresidente del Área Institucional  
de la Universidad Nacional de La  
Plata, Argentina.  
fernando.tauber@presi.unlp.edu.ar

## Resumen

Las universidades públicas en América Latina están atravesadas por modelos neoliberales y humanistas en los extremos y múltiples variantes de ellos que en muchos casos articulan ambos puntos de vista. La Universidad Nacional de La Plata (UNLP), fundada como una institución moderna, ha incorporado para su funcionamiento administrativo y académico la concepción reformista de universidad pública.

La Reforma Universitaria de 1918 es soporte ideológico y material esencial para el fortalecimiento y consolidación de la democratización, la autonomía, la masividad y la calidad de la educación, no solo en Argentina sino también en el resto de Latinoamérica y el mundo.

Haciendo hincapié en la importancia que este acontecimiento tuvo en la historia, en el presente documento compartimos, en una primera parte, un breve recorrido por la historia de la educación superior. Luego nos detendremos en el caso de la UNLP y profundizaremos en la extensión universitaria y su crecimiento, que han hecho posible la integración con la comunidad en una condición solidaria, interactiva y formativa.

## Palabras clave

- Universidad Nacional de La Plata
- Educación pública, libre y gratuita
- Extensión universitaria
- Reforma Universitaria

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 20/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/07/17

## Resumo

As universidades públicas na América Latina são atravessadas por modelos neoliberais e humanistas nos extremos e múltiplas variantes deles que em muitos casos articulam ambos os pontos de vista. A Universidad Nacional de La Plata (UNLP), fundada como uma instituição moderna, incorporou para o seu funcionamento administrativo e acadêmico a concepção reformista de universidade pública. A Reforma Universitária de 1918 é suporte ideológico e material essencial para o fortalecimento e consolidação da democratização, a autonomia, a massividade e a qualidade da educação, não só na Argentina como também no resto da América Latina e no mundo. Salientando a importância que este acontecimento teve na história, no documento a seguir compartilhamos em uma primeira parte, um breve percurso pela história da educação superior. Depois nos deteremos no caso da UNLP e aprofundaremos na extensão universitária e o seu crescimento, que têm possibilitado a integração com a comunidade em uma condição solidária, interativa e formativa.

## Palavras-chave

- Universidad Nacional de La Plata
- Educação pública, livre e gratuita
- Extensão universitária

---

## Para citación de este artículo

Tauber, F. (2017). La Universidad Nacional de La Plata en el contexto actual: la búsqueda de un modelo inclusivo. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 132-143 Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

### Introducción: la evolución histórica de las universidades

El siglo XX tuvo como características determinantes la explosión demográfica en el mundo, la urbanización de la población, la degradación ambiental y una impresionante aceleración en los procesos tecnológicos. Esto condicionó fuertemente el desarrollo social y educativo, dio un nuevo alcance a la dimensión cultural y a las cuestiones de política y poder de las instituciones, y modificó en consecuencia los métodos de planificación y gestión del desarrollo comunitario y de sus instituciones —considerando en particular las de educación superior.

El pensamiento moderno, cartesiano e iluminista, dominante en la primera mitad del siglo, visualizó al mundo como una totalidad esencialmente ordenada y a los procesos de desarrollo de la sociedad —y de sus instituciones— desde una visión de certidumbre en el futuro, homogéneo y previsible, como resultado de una suma de tendencias y decisiones.

Durante la segunda mitad del siglo, con la aceleración de los procesos tecnológicos y una saturación demográfica del territorio urbano, surgió como alternativa sustituta y consecuente el pensamiento posmoderno, un sujeto crítico que visualizó al mundo ya no como una totalidad sino como un número ilimitado de modelos de orden, cada uno de los cuales era generado por un conjunto relativamente autónomo de prácticas comunitarias. Esos procesos de desarrollo fueron comprendidos así desde una visión de “incertidumbre”, en la que se consolidó la pluralización de los discursos contextualizados por la comunidad y la tradición, que postuló el carácter local de la verdad, el juicio y el gusto.

En ese contexto, las universidades tuvieron un desarrollo explosivo en las últimas décadas —principalmente en los últimos 30 años— que trajo aparejado un gran crecimiento de ciudadanos en el acceso a la educación superior.

Como se señala, los factores que promovieron ese proceso fueron: el crecimiento demográfico; la urbanización de la sociedad; la aceleración de los avances en ciencia y tecnología; el ingreso de las mujeres al mercado laboral; la generalización y expansión gradual de la educación formal y preuniversitaria; el desarrollo de una cultura juvenil; el movimiento de adultos para adquirir nuevas calificaciones, certificaciones y oportunidades de trabajo; las nuevas y consecuentes capacidades requeridas por la industria y los servicios modernos; el crecimiento económico de algunos países históricamente postergados; y la certeza generalizada de que el desarrollo va asociado a la educación superior, de que la formación universitaria y el crecimiento científico tecnológico son indispensables para producir cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

En estas últimas décadas, “la universidad ha pasado a ocupar un papel tal vez más destacado que en cualquiera otra época de la historia” (Hübner Gallo, 1963:7) y

“si bien quizá todavía no sea posible pensar en la educación superior como un sistema global, existe una importante convergencia entre las universidades del mundo y los sistemas de educación superior”. (Altbach y Davis, 2000:22)

Sin embargo, en la convergencia contemporánea de los distintos tipos históricos de universidad,

“a grandes líneas observamos en la actualidad dos modelos de educación que se enfrentan: el neoliberal, que conduce a una educación en destrezas y habilidades técnicas para producir una profesionalidad pragmática, empiristas de la sociedad de mercado; y el modelo humanista, cuyo paradigma es la educación en valores, que ve las humanidades no sólo como disciplinas, sino como formación básica y ética que oriente los saberes específicos y forje un ‘profesional social’”. (Rojas Mix, 2006:18)

Entre estos dos extremos, hay múltiples tipos de universidades que, en muchos casos, articulan ambos puntos de vista. Tal es el caso de América Latina, donde estos modelos se entrecruzan, potencian y acentúan las contradicciones generales que conviven en nuestra sociedad. Por ejemplo, en su momento, la vigencia de las más encendidas luchas reivindicatorias (no solo por intereses universitarios sino por políticas generales de cambio para nuestros países) reemplazaron el debate en el ámbito de la universidad pública por las tomas<sup>1</sup> de facultades, la interrupción permanente del funcionamiento institucional y muchas veces la violencia y la agresión en la relación cotidiana. Estas situaciones, en reiteradas oportunidades, llevaron a la universidad pública —gratuita en la Argentina— a crisis tales que vaciaron sus aulas de alumnos, lo cual propició claramente el crecimiento de una universidad privada con acentos diferentes en el modelo de educación buscado por estas instituciones públicas: inclusivo, promotor de una movilidad social ascendente y al servicio incondicional de la sociedad y del desarrollo del país. En el análisis de la evolución histórica de las universidades pueden identificarse al menos tres períodos entendidos como verdaderas revoluciones académicas debido a la gran transformación institucional que impusieron en las actividades de generación, transmisión y utilización del conocimiento avanzado.

<sup>1</sup>) En Argentina se denomina “toma de facultad” a una forma de protesta desarrollada por un grupo social

vinculado a la institución. Esta acción implica la instalación de este grupo en el edificio impidiendo total o par-

cialmente su funcionamiento habitual, tanto administrativo como académico. Las “tomas de edificios” son una forma

de protesta común, decidida mediante asamblea y puede ocurrir en cualquier institución pública o privada.

La primera revolución la produce el propio origen occidental de las universidades en el apogeo del período medieval, con la creación de la Universidad de Bolonia en 1088 y la de París en 1150, a partir de:

- 1) El redescubrimiento por los europeos, a través del Islam, de la cultura de la Antigüedad, lo cual dio lugar a que a partir del siglo XII se formalizaran las instituciones universitarias (Kuhn, 1985).
- 2) El cambio cultural expresado por las formas de pensar y de enseñar que conforman la escolástica basada en la dialéctica en tanto “ciencia del razonamiento”.
- 3) La afirmación del poder ideológico de la Iglesia en la Cristiandad de Occidente (Arocena y Sutz, 2001).
- 4) El surgimiento de la ciudad medieval como fenómeno específico (Pirenne, 1992), en el que “la organización universitaria del siglo XII marca la integración de la vida intelectual a la vida de la ciudad” (Le Goff, 1965).

La segunda revolución la produce la idea alemana del siglo XIX de incorporar la ciencia y la investigación a la enseñanza universitaria, con la fundación de la Universidad de Berlín en 1810 por parte de Wilhelm von Humboldt, que consistió esencialmente en la gran transformación que supone vincular la generación de conocimientos con su transmisión al más alto nivel como dos aspectos de una misma tarea realizada por la misma gente en la misma institución.

“En ocho siglos de vida universitaria en el mundo occidental, desde las Bolonia y París del siglo XII hasta las Stanford y Tokio del siglo XX, ningún otro cambio se puede comparar con el surgimiento y desarrollo de la moderna universidad de investigación.” (Clark, 1997:9)

La tercera revolución, a mi juicio, la produce la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba,<sup>2</sup> Argentina. Significó la erradicación de la Teología<sup>3</sup> y la introducción, en lugar de esta, de directrices positivas: la ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional, el intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes, la implantación (más verbal que real por esos tiempos) de la autonomía de la universidad referente al Estado, la reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente y, en general, una mayor democratización de la enseñanza (Ribeiro, 1971).

2) No se registra en el siglo XX otro movimiento generado en las universidades de tamaño significación e influencia. El desarrollo contemporáneo de la educación superior en Asia, África y Oceanía transcurrió con importantes esfuerzos para poder ‘popularizarse’ y salir del modelo de ‘elite colonial’, avances conseguidos a partir de la

evolución política y social de los Estados. En Europa, cuna de la universidad occidental, el período transcurrió entre las guerras mundiales de las que fue escenario y la posterior ‘guerra fría’. El ‘Mayo Francés’ del 68, por ejemplo, a pesar de su magnitud, no tuvo repercusión continental en el sistema universitario (ni siquiera en Francia).

A estos grandes cambios se suma también una serie de conquistas que rematan con la “misión social de la universidad”, que incorpora así la extensión universitaria y la preocupación por centrar en la universidad el espacio natural de promoción de los debates de los temas que preocupan a la sociedad. Esta figura dio forma y fundamento al modelo de universidad contemporánea, particularmente en América Latina, el cual condiciona nuestras instituciones hasta nuestros días.

La concepción reformista de universidad pública toma cuerpo en todo el continente, se transforma en el objetivo a alcanzar por las universidades públicas de la América de habla hispana y es una referencia en muchos de sus objetivos para el resto de las instituciones de educación superior en el mundo.

La universidad en América Latina nació como institución colonial al servicio tanto de la Iglesia como de la Corona. En ella, la Iglesia cumplió un rol gerencial central y excluyente durante tres siglos hasta la emancipación, formó a la elite criolla clerical y, en sus últimos tiempos, también a la dirigente. Evolucionó como institución republicana en el siglo XIX, poniéndose al servicio del Estado y formando a sus elites dirigentes.

Recién en el siglo XX se transformó en un instrumento de movilidad social, integró a la ciencia y paulatinamente puso la producción de conocimientos al servicio del desarrollo nacional y del progreso social, aunque aún despliega un perfil marcadamente profesionalista. Evoluciona en el siglo XXI hacia la integración regional y la internacionalización, asimilando el proceso de globalización como contexto potenciador de su aporte, consolidando la producción científica, tecnológica y artística y el compromiso social como sus objetivos, que se suman a la enseñanza como fundamentales.

En ese contexto, la universidad en la Argentina se afianzó y evolucionó durante el siglo XX fundamentalmente a partir de la Reforma de 1918, pero fue el reflejo de la inestabilidad democrática del país, plena de golpes militares y gobiernos de facto alternados con gobiernos populares y populistas. Confirmó su perfil reformista recién en la década del ‘60, el que se vio interrumpido por casi 20 años, por una época dolorosa de represión e intervención de las instituciones, que culminó con el actual proceso democrático iniciado en 1983, período en el cual se consolidó el actual modelo de universidad argentina y su rol en la región.

3) En Europa, cuna de la Universidad de América Latina, la enseñanza de la Teología se había relativizado como obligatoria ya en el siglo XVII, con la consolidación de los Estados. Sólo sobrevivía en ciertas universidades. En América Latina, sin embargo, a pesar del período de consolidación republicana en el siglo XIX, la fuerte

impronta ‘colonial’ del proceso de nacimiento de las universidades, donde la presencia de la iglesia fue determinante, hizo que la obligatoriedad de su enseñanza perdurara, desfasándose del rol que la propia sociedad daba a las universidades.

En este último período, el documento más importante para la reflexión y la defensa de la educación superior en el mundo es, hasta el momento, la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en París en 1998, continuado y consolidado en la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada también por la UNESCO en 2009.

Plantea que las respuestas de las universidades a un mundo en constante cambio, caracterizado por una demanda masiva de educación superior, deberían guiarse por cuatro consignas: pertinencia, calidad, internacionalización o cooperación interuniversitaria y acceso. Postula que la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en los estudios debe estar basada en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes.

Con ese marco de referencia, define una serie de características necesarias para el desarrollo del proceso educativo y condiciona la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, de la investigación y de la vinculación social de la educación superior, a un financiamiento suficiente por parte del Estado, a una autonomía real de las instituciones para manejar sus asuntos, y al desarrollo de competencias de gestión eficaces, que exijan a la universidad la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de sus políticas.

Esa condición es profundizada en el plano de los sistemas y las instituciones, donde considera especialmente que los Estados deberán garantizar el hecho contar con un plan que defina su objetivo, misión, estrategias y prioridades; considerando 1) el respeto a la ética, al rigor científico e intelectual, al enfoque multidisciplinario y transdisciplinario, al acceso, a la calidad y a la pertinencia; 2) el desarrollo sostenible de la sociedad; 3) la articulación en la tarea docente de la enseñanza con la investigación y la extensión; 4) la orientación, la integración, la asociación con el mundo del trabajo y el apoyo a los graduados; 5) la calidad de las normas institucionales; y 6) la promoción y desarrollo de la investigación y la generalización de las nuevas tecnologías.

En síntesis, estos años de democracia consolidaron en América Latina, y en particular en nuestro país, a la educación superior como un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

El pedagogo Francisco Giner de los Ríos definía a la universidad como “la conciencia ética de la vida” (Rojas Mix, 2008). En ese sentido, la educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, no solo debe incrementar su mirada interdisciplinaria y proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro sino que también debe contribuir a la formación de individuos capaces, aptos para seguir mejorando por sí mismos y para insertarse como elementos útiles y factores de superación en el tejido social (Lima, 1995), de ciudadanos éticos y activos, con pensamiento crítico y comprometidos con valores universales tales como la igualdad, la solidaridad, el respeto a la dignidad de las personas y la defensa de los derechos humanos, de la paz, de la libertad y de los valores de la democracia, lo cual debería contribuir al diálogo intercultural y al logro de un mayor desarrollo humano sustentable (UNESCO, 2009).

Se trata de que la universidad forme científicos, tecnólogos, profesionales, intelectuales y artistas sociales intelectualmente preparados. Que tengan la sensibilidad, el conocimiento, la habilidad y la experiencia adecuados para ejercer con eficiencia sus destrezas, capaces de aprender a aprender a lo largo de toda la vida, y conscientemente orientados en sus valores ciudadanos, bien informados y profundamente motivados. Provistos además de un sentido crítico y preparados para analizar y buscar soluciones a los problemas de la sociedad en un mundo básicamente cambiante y para asumir responsabilidades sociales crecientes (UNESCO, 1995).

La universidad, en definitiva, debe formar seres pensantes, capacitados para evaluar y discernir entre diversas opciones pero también para desarrollar otras nuevas (Brovetto, 1998), “líderes, agentes de cambio: hombres y mujeres dispuestos a asumir riesgos para construir un mundo mejor” (Marcovitch, 2002:17). “Que un país afirme que tiene seres pensantes en exceso y que esto lo plantee como una desventaja, más que descabellado es ridículo” (Lima, 1995:11).

En ese proyecto se inscribe nuestra universidad pública, identificada con valores como el saber, la libertad, la creatividad, la responsabilidad individual, la tolerancia y la participación (Martínez Nogueira, 2003), tratando de “ser cada vez más científica y a la vez más comprometida socialmente” (Krotsch, 2001:142–143), de estar



“

La universidad que promovemos está estrechamente vinculada a las circunstancias locales, aunque plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el avance del conocimiento

más relacionada internacionalmente y más involucrada localmente. Nuestro modelo es el de una universidad abierta a todas las ideas y a todas las discusiones, cuyo cometido esencial sea la enseñanza, validada por la investigación y la extensión, y al servicio de una mejor calidad de vida para toda la sociedad en la que está inserta y de la que se nutre (Lima, 1995).

La universidad que promovemos está, en consecuencia, estrechamente vinculada a las circunstancias locales, aunque plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el avance del conocimiento. Es fundamentalmente un ámbito para pensar, tener ideas y discutirlos, y un espacio “de inquietudes, rechazos, audacias, escrúpulos y esperanzas” (Bayen, 1978:150–151) que es necesario comprender en su verdadera dimensión y reconocerla por estas condiciones como factores determinantes para el progreso.

En nuestro país, la razón de ser de la universidad pública es servir a la comunidad y ayudarla a progresar. Sus objetivos esenciales se sintetizan en formar estudiantes y graduados como ciudadanos con valores éticos y sociales firmes y con un fuerte espíritu crítico; en lograr generar más y mejor conocimiento, transferirlo y que sea eficaz para producir desarrollo y progreso social; en estar cada vez más cerca de la comunidad y ayudar en sus necesidades más urgentes; en lograr que más jóvenes ingresen, que más estudiantes permanezcan y que más graduados egresen de la universidad, sin resignar calidad —excelencia y pertinencia— en lo que se enseña. Nuestra sociedad tendrá más oportunidades de progresar si sus miembros saben más y si están mejor formados, y es la universidad pública y autónoma la que debe hacer ese aporte. Ese es el desafío contemporáneo de la universidad pública latinoamericana y, en ese contexto, de la Argentina.

#### **La Universidad Nacional de La Plata en el centenario de la Reforma Universitaria**

Hacia el centenario de la Reforma Universitaria, las universidades públicas tienen la obligación de reflexionar y resignificar los conceptos básicos que desarrollaron los reformistas del '18. En este sentido, la UNLP debate y genera políticas públicas fundadas en aquellos ideales pero repensadas en el contexto actual de la educación Superior.

Las palabras que se exponen a continuación tienen como fin ilustrar este recorrido.

#### ***El ideario de la Reforma***

La UNLP es pública, autónoma, cogobernada y reformista. Pero ¿qué significa ser “reformista” a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918? Por un lado, significa que los pilares conceptuales de la revolución universitaria más importante de la historia de América Latina —y una de las fundamentales para moldear el modelo de universidad pública que exponemos al mundo— se sostienen con firmeza, se consolidan a medida que la universidad pública avanza y se complementan con otras metas contemporáneas que orientan al modelo de institución que requiere nuestro pueblo.

La Reforma del '18 predicó sobre la autonomía, el cogobierno, el ingreso irrestricto, la gratuidad, la libertad de cátedra, el acceso a la enseñanza por concurso, la extensión universitaria, la discusión en su ámbito de los temas que le preocupan a la sociedad. Muchas de sus proclamas se fueron cumpliendo a lo largo de todo este siglo. Algunas se adecuaron a nuestra realidad actual; sin embargo, son el cuenco tallado, el molde sagrado en el que se vierte el esfuerzo constante por desarrollar la universidad de nuestro tiempo.



Hoy la solidaridad es un valor indispensable para un universitario porque ser universitario de una universidad pública es una condición privilegiada en una sociedad de desiguales

Su *Manifiesto Liminar*, escrito por los estudiantes revolucionarios de las primeras décadas del siglo XX, inculcó para siempre que lograr una libertad más es tener una vergüenza menos y que siempre habrá mucho por sumar, que los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan, y que siempre habrá cadenas por romper para lograr una sociedad más justa, más igual, más feliz y plena. Hoy la Reforma exige que defendamos a la universidad pública como una herramienta indispensable para el desarrollo de nuestra comunidad, de nuestra Patria. Hoy la solidaridad es un valor indispensable para un universitario, pero no como condición humana universal, sino porque ser universitario de una universidad pública es una condición privilegiada en una sociedad de desiguales. Esta solidaridad tan necesaria debe ser una circunstancia.

La solidaridad que pide la Reforma no es sinónimo de caridad, de la caridad del privilegiado en la certeza de que siempre habrá oprimidos. Es el brazo que ayuda a subir al bote a esas mayorías que se ahogan en la injusticia social y les hace un lugar en el banco que pudimos ocupar para compartir de igual a igual el esfuerzo de remar y remar para llegar más rápido a ese lugar que los universitarios soñaron hace 100 años y que se pretende alcanzar hoy.

Quizá sea como la base del arco iris, en la visión del poeta, quizá se aleje al mismo ritmo que pretendemos acercarnos. Tenemos la obligación de no pensar así. Tenemos la responsabilidad de acercarnos. Para eso debe servir la universidad pública reformista, para destrozarse las utopías y volverlas realidades que reflejen una patria libre, soberana, justa y de iguales, donde las sonrisas satisfechas sean de todos.

#### ***El modelo de universidad en la UNLP***

Las universidades de América Latina y el Caribe acordaron hace tiempo que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad del Estado. Desde la década del '90 se defendió esa visión en cada debate dado en los foros educativos mundiales, contraponiendo este modelo al representado en la mayoría de los países del resto del mundo, que entiende el acceso a los conocimientos superiores como un bien selectivo, transable en el mercado.

La expectativa de nuestro desarrollo como país y nuestro progreso individual estuvo siempre basada en la igualdad universal de oportunidades. El ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza universitaria garantizados definitivamente por la Ley N° 27204/2015 ya nacieron en las ideas de la Generación del '80 —Sarmiento, Avellaneda, Roca— plasmadas en 1884 en la Ley N° 1420 de Educación Común con los preceptos de laica, obligatoria y gratuita para la educación primaria, extendida luego a la secundaria. Hoy a nadie se le ocurre proponer revisar los conceptos de gratuidad para la educación inicial, primaria y secundaria, y hay que asegurarse que en esa línea no queden bolsones de resistencia a la gratuidad de la enseñanza universitaria. El modelo nacional, largamente centenario, impone el derecho a la educación de todo el que esté dispuesto a hacer el esfuerzo de superarse para adquirir y acreditar más conocimientos.

La universidad debe ser un espacio para tener ideas y discutir las, alejada del pensamiento único, promotora del pensamiento diverso, original y propio; caracterizada por estar llena de inquietudes, rechazos, audacias, escrúpulos y esperanzas que custodian el comportamiento ético, transparente, republicano y democrático de sus miembros.

Debe ser firmemente inclusiva y entender a la educación como una línea ininterrumpida e ininterrumpible, que no debe cortarse por una falla del sistema que frene el proceso de toma de conocimientos de aquel que quiere seguir sumándolos, por un fracaso o deficiencia circunstancial. Si un estudiante no sabe lo suficiente para avanzar a un estadio superior en el proceso de su formación pero tiene la firme voluntad de resolver sus déficits esforzándose en sus estudios, la universidad debe darle siempre esa oportunidad. No puede dejarlo flotando en un limbo que no le permita ni retroceder ni avanzar. Y eso debe suceder desde el ingreso hasta la finalización de sus estudios.

Esto no significa resignar calidad (ni pertinencia, ni la siempre bien defendida búsqueda de la excelencia), por el contrario, significa agregar responsabilidades al sistema. Ese es el verdadero contrato que se firmó cuando este modelo fue concebido para desarrollar al país y multiplicar las oportunidades para el progreso colectivo. La calidad y la masividad, asociadas al esfuerzo y al compromiso, son un conjunto indisoluble. Si existe uno de estos factores, necesariamente existen los otros en la universidad pública argentina. No puede considerarse de calidad la educación superior de un país que acepta dejar afuera a la mayoría de la población y no apunta a ofrecerle oportunidades de acceso, y es claro que cuando el acceso a la educación superior se limita a pocos, ella tiene características que la asemejan a un bien privado.

Este modelo inclusivo comprende brindar los conocimientos específicos para concebir al mejor profesional pero también generar el ambiente imprescindible para contribuir fuertemente a dotarlo de los valores fundamentales para consolidarlo como el mejor ciudadano. Pleno de solidaridad, consciente de su responsabilidad para los que menos tienen, tolerante hasta la exageración, sabiendo que el debate, el pensamiento diferente y las culturas generacionales siempre son más que el silencio homogéneo e indiferente. Consciente de que la democracia es un bien indispensable para poder alcanzar los objetivos más preciados, que costó mucho alcanzar y sostener y que no es una situación natural inextinguible si no la defendemos. Conocedor de que la defensa firme del medio ambiente es una condición de conciencia para dejarle a nuestros hijos y a sus hijos un mundo mejor que el que recibimos y en el que vivimos. Convencido de que los derechos humanos no solo significan la custodia de la memoria en la búsqueda de la verdad y de la justicia para saldar las deudas de un pasado injusto y doloroso, sino que acompañan cada acto de la vida, basados en la convivencia, en la búsqueda de la igualdad, en el reconocimiento del diferente, de las minorías, de cada uno de nosotros como un par.

### **Los objetivos de la universidad pública**

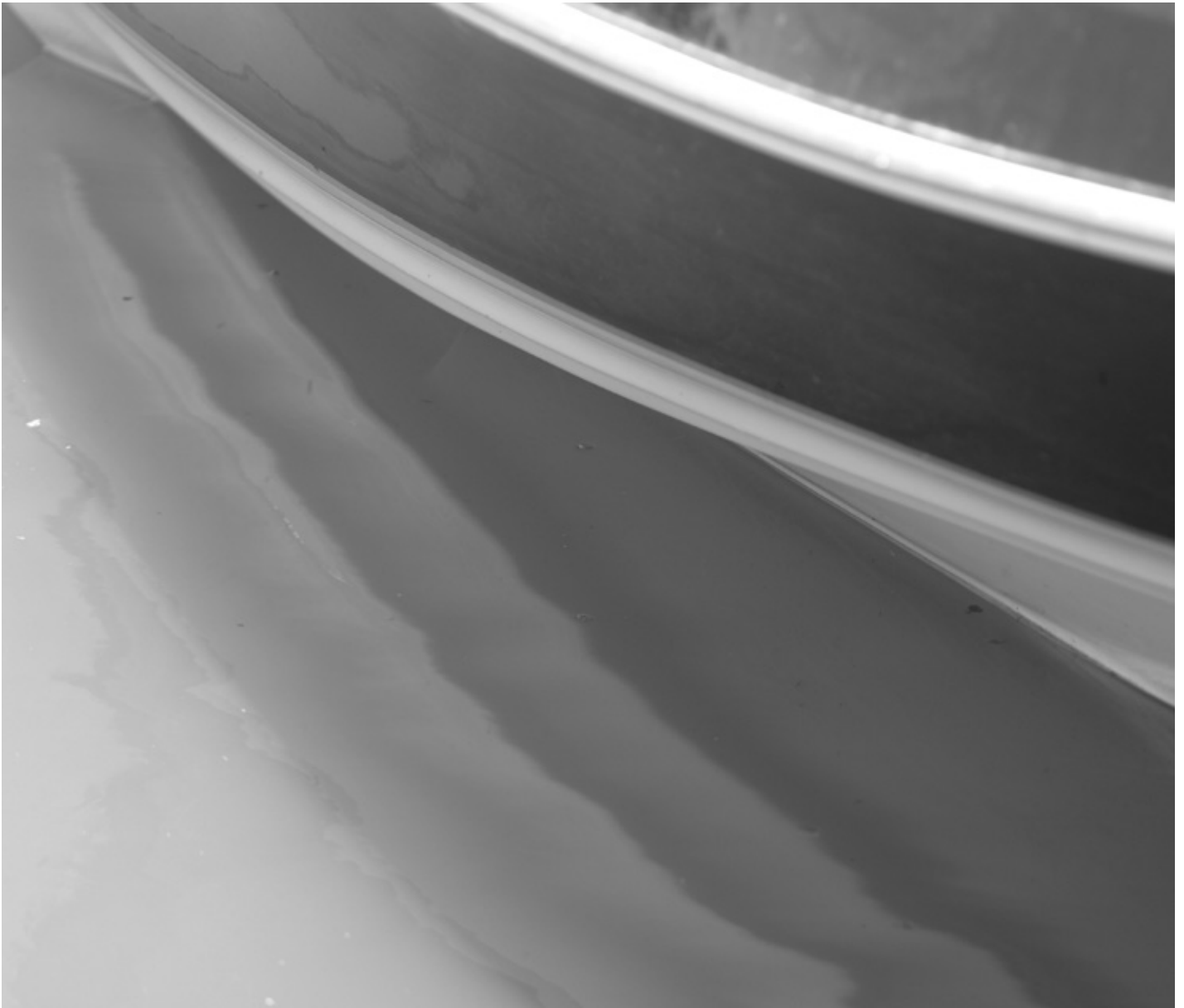
Nuestra universidad tiene como objetivo primordial formar estudiantes en el pregrado, grado y posgrado para transformarlos

en graduados firmes en sus conocimientos específicos y en sus condiciones y convicciones ciudadanas, comprometidos siempre con su comunidad. Debe buscar el crecimiento constante de la matrícula, la permanencia de los alumnos con avances sostenidos y continuos en sus carreras que permitan su culminación en tiempos acordes y conscientes del esfuerzo social y personal necesario para alcanzar su graduación. Ya no alcanza con sospechar que el solo paso por la universidad transforma positivamente al individuo. El país necesita de profesionales probos que apuntalen su transformación, y la universidad pública tiene la alta responsabilidad de proporcionarlos.

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la universidad pública constituyen elementos insustituibles para el avance social, la generación colectiva de riqueza, el robustecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética. En este contexto, será necesario producir conocimientos útiles para el desarrollo del país y el bienestar de la humanidad. La colaboración con toda política pública apuntada a la necesidad social serán las grandes líneas para una investigación orientada, emergente de una sólida investigación básica y promotora de una investigación aplicada transferible y funcional a la concreción de estas metas.

Asimismo, la universidad deberá ser actor fundamental en la integración de la red social intercambiando saberes y miradas como parte de un proceso formativo recíproco, especialmente con aquellos conciudadanos que menos tienen y sufren más necesidades. La extensión universitaria como parte del proceso formativo de estudiantes y docentes deberá ocupar un lugar de jerarquía. Pero este necesitará ampliarse con la capacitación extracurricular de aquellos sectores de la comunidad que precisen adquirir y certificar habilidades que ensanchen sus oportunidades en el mundo del trabajo y permitan mayores herramientas para una inserción social digna. La universidad pública tendrá que saber armonizar en su actividad la educación formal, la producción científica, tecnológica y artística, la transferencia de sus frutos y su integración académica a la región y al mundo, con la imperiosa cercanía a las necesidades coyunturales del pueblo del que proviene.

Finalmente, deberá responder en las crecientes demandas que le hace la sociedad y crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Formar parte de la comunidad académica mundial, integrar redes universitarias formativas, científicas y solidarias que posibiliten estar a la altura de nuestro tiempo y comprender los escenarios en los que es preciso evolucionar, movilizar estudiantes, profesores e investigadores en un intercambio productivo que sume siempre en la interacción, conscientes de que pertenecemos y construimos un modelo basado en el esfuerzo de la inclusión como prioridad.



© Hugo Pascucci

### **Las prioridades en la UNLP**

Una institución educativa de gran complejidad como la UNLP afronta y desarrolla centenares de programas y proyectos emergentes de políticas académicas, científicas y sociales, que trazan objetivos acordes con las definiciones expuestas. El Plan Estratégico de la UNLP, instrumento de gestión participativa emergente de un proyecto institucional que comenzó a sistematizarse como herramienta en el año 2004, cuenta con más de 700 programas y proyectos que se renuevan con distinta periodicidad.

Todos coadyuvan a consolidar el modelo, los objetivos y los caminos expuestos para poder alcanzarlos. Todos estuvieron siempre presentes en el Plan y, sin embargo, su concreción o las condiciones del contexto definen prioridades.

El mayor rendimiento académico y el incremento de la graduación en tiempos proporcionados con la vida útil de cada ciclo formativo son una condición imprescindible para situar a nuestra universidad como una institución útil a la demanda insistente de un país y una sociedad que nos sostiene. Se deben atender las razones particulares y generar políticas para resolver las razones generales. No podemos darnos el lujo, como institución y como país, de tener un desgranamiento feroz, una duración laxa de las carreras, o un raquítico nivel de egreso.

El crecimiento de los desarrollos científicos y tecnológicos enfocados en las necesidades sociales, el cuidado ambiental y el desarrollo soberano del país, ocupan un lugar central en las políticas de la UNLP. Como universidad pública, debe asumirse como herramienta imprescindible para el progreso colectivo nacional, y para eso hay que producir conocimiento útil y transferirlo intensamente a las instituciones de la sociedad civil, a la pequeña y mediana empresa, y al Estado en todos sus niveles.

La capacitación extracurricular formalizada permite el acercamiento y la integración de sectores de la comunidad que siempre estuvieron alejados de la universidad pública, sin advertir —ambos— que la UNLP puede ser el soporte que dé sustento a sus expectativas de progreso. Aquí está uno de los grandes desafíos de este tiempo. Existe un sector enorme de la sociedad que no recorrerá el camino de la educación formal pero que necesita de la universidad y de lo que los universitarios saben hacer. Hombres y mujeres que, al mismo tiempo, precisan compartir lo que ellos saben y pueden hacer. Esa conjunción de saberes abrirá una magnífica oportunidad para consolidar una verdadera universidad popular, naturalizada en la vida cotidiana de nuestro pueblo.

La construcción e integración de redes sociales con los distintos actores institucionales formales y no formales de la región, nuestro afianzamiento como ámbito de debate e instrumento de acción colectiva y la multiplicación de vínculos activos y productivos con los distintos espacios de educación superior y ciencia en la región y el mundo, de manera de consolidar una agenda de intercambio

orientada a la convergencia de necesidades concretas para alcanzar los objetivos trazados, conforman un núcleo de actividades que debe reforzarse y acrecentarse.

El crecimiento de los servicios estudiantiles, la continuidad del plan de obras, el mejoramiento constante de los sistemas de administración y finanzas, los beneficios, estabilidad y acompañamiento a la comunidad trabajadora docente y no docente, así como cada una de las actividades que hacen de la UNLP una institución activa y en crecimiento sostenido, son fundamentales en nuestra agenda.

Sin embargo, todas estas son condiciones que es necesario reunir para asumir con más fuerza la responsabilidad máxima de ser una institución comprometida en su presente y en su futuro con la construcción de oportunidades para nuestra gente y de alternativas de progreso para la Patria.

### **Importancia y evolución de la extensión universitaria en la UNLP**

La extensión se moldeó a lo largo de los años según la forma institucional que fue tomando la propia Universidad. Por ello es necesario entender el origen y el desarrollo como institución.

El mundo ha ido sumando conocimientos, acumulando organizaciones que, hace cientos de años, no eran universidades, eran academias, espacios vinculados a los sectores de poder. Cuando América Latina era colonia, la universidad nacía de la Iglesia o de la Corona. El ejemplo de Córdoba sea tal vez el que mejor plasma este proceso de colonización y búsqueda de riquezas que termina en esa provincia y en su capital crea la universidad en el año 1613. Aquella institución latinoamericana estaba pensada para formar los cuadros criollos que administraran la colonia, los cuadros eclesiásticos que sostuvieran la idea de religión, la idea papal, la idea del imperio religioso en América y para formar cuadros militares. Para eso era la universidad en América Latina. En este contexto empezó a gestarse la Reforma del '18.

Unas décadas antes, en el año 1890, se fundó en La Plata la Universidad, primero provincial, hasta que se nacionalizó en 1905. Hacia 1821, también en Argentina, se fundó la Universidad de Buenos Aires. Esta institución nació porque la incipiente república lo necesitaba. Y con este tipo de universidades se produjo el primer toque de alerta a la concepción decimonónica de la universidad cordobesa y la aparición de una universidad para formar los cuadros necesarios para un Estado que estaba naciendo.

En estas primeras décadas del siglo XX el mundo estaba en ebullición: la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa fueron acontecimientos históricos determinantes de la Reforma. En Argentina se terminaba de votar la Ley Sáenz Peña, Hipólito Yrigoyen era elegido presidente, por primera vez se había votado sin fraude. Dentro de las universidades, en este contexto, iba a ser inevitable el nacimiento de una contracultura opositora a la concepción claustral de la universidad de Córdoba.

Surgieron grupos que bregarían por una movilidad social ascendente, que identificaron en el conocimiento una posibilidad de crecimiento, de desarrollo contra una universidad que se empeñaba en tener el poder muy concentrado y una enseñanza dirigida a defender sus propios intereses y no los intereses de esa sociedad pujante, creciente. Y encontraron en Yrigoyen complicidad y respaldo. Estos sectores sociales ansiosos por un cambio fueron los que protagonizaron la Reforma del '18 en su nacimiento y desarrollo posterior. El movimiento se extendió rápidamente por toda América Latina y hoy las universidades reformistas están insertas en gran parte de la estructura universitaria latinoamericana.

El pensamiento reformista nació porque el gobierno de turno respaldó la transformación del sistema universitario. Sin embargo, muchas de las consignas plasmadas en el *Manifiesto Liminar* de la Reforma (como la autonomía universitaria, el cogobierno, la libertad de cátedra, el ingreso por concurso, el ingreso irrestricto, la gratuidad, la idea de que la universidad sea el ámbito natural de debate de los temas que le preocupan a la universidad y la extensión universitaria) no se pudieron implementar hasta bien avanzado el siglo XX.

La extensión universitaria no tuvo fuerzas durante el siglo XX, como tampoco lo tuvo la ciencia. Cuando el país empezaba a recuperar la idea del reformismo universitario se produjo el golpe de Onganía en 1966 y “La noche de los bastones largos”. Estos trágicos acontecimientos ocasionaron la mayor fuga de cerebros que tuvo la Argentina. Las universidades, hasta ese momento, llevaban 15 años de investigación sistemática. Cuando las universidades empezaban a crecer y a consolidarse institucionalmente, el gobierno de facto lo destruyó todo. Después vino el “Proceso de Reorganización Nacional” en 1976, el golpe más sangriento de nuestra historia. Con la vuelta de la democracia, en 1983, las universidades iniciaron un proceso normalizador y recién entonces la universidad pública argentina tuvo la posibilidad de pensar en la investigación, la docencia y la extensión como pilares fundamentales para el desarrollo de un país.

En 1998, la Secretaría de Extensión de la UNLP contaba con una Dirección, que se denominaba Dirección de Extensión Cultural, y un Programa de Promoción de Proyectos de Extensión con presupuesto mínimo que subsidiaba tan solo 8 proyectos para el conjunto de la Universidad. Es decir, todo lo que hoy se naturaliza —el hecho de hacer converger la agenda científica y la extensionista con la agenda social— hace 20 años no estaba internalizado. Es cierto que en esa época la década menemista había producido muchas reacciones en la Universidad. La comunidad universitaria estaba en beligerancia con la Ley de Educación Superior, la sociedad estaba devastada y había que comprometerse en otros sentidos, había que defender la educación pública, libre y gratuita. Pero era un caldo de cultivo.

No había que convencer a nadie. Al contrario, la comunidad universitaria fue aprendiendo del propio convencimiento de que la extensión tenía que tener un fuerte contenido de compromiso, sobre todo con los sectores más vulnerables. Muy asociado en su función a los valores que la universidad imparte más allá de la especificidad de los conocimientos de las profesiones: la solidaridad, la tolerancia, el respeto por la opinión del otro, el respeto por las minorías en la misma dimensión que las mayorías, todo lo que hoy se enarbola como una concepción ideológica de la universidad que se anhela, lo fue absorbiendo la extensión. En ese momento fue una gran ofensiva del conjunto de la comunidad universitaria, de los docentes que empezaron a presionar para que su actividad se complementara no solo con la investigación sino también con la extensión.

Fue entonces que la Secretaría adquirió nuevas y mayores dimensiones, aunque aún faltaba: la mayoría de las facultades no tenía Secretaría de Extensión. Se comenzó con programas de capacitación pública y privada, se realizaron experiencias de capacitación de equipos de gestión de gobierno y cursos de alta gerencia pública. Las experiencias fueron muy interesantes en este sentido, muy activas, como lo fue la capacitación del cuerpo no docente. Se inició también un Programa de Vinculación con el Graduado que hoy depende de la Secretaría Académica. Avanzado el siglo XXI, empezó a funcionar la Expo Universidad, un evento de difusión de carreras que convoca hoy a más de diez mil estudiantes de escuelas públicas y privadas de La Plata y la región. Se creó a la par la Dirección de Vinculación Tecnológica. Si se compara a la distancia el estado actual de la extensión con su estado tan primitivo en la década del '90, se podrá notar que es un hecho eminentemente contemporáneo.

Otorgar a la extensión la misma importancia que tienen la investigación y la docencia —a partir de la reforma del Estatuto de la UNLP en el año 2008— fue muy relevante en términos de madurez institucional. Es así que crece el bienestar universitario, se acrecienta la idea de inclusión y se define un concepto de universidad. La cultura extensionista es acercarse a la sociedad. Testigos de ello son todas las tecnologías que se han desarrollado en este último tiempo en el área, los trabajos comunitarios, el Consejo Social, la articulación con el Plan Argentina Trabaja, la Escuela de Oficios, la promoción de los programas y los proyectos de extensión. Todo esto hace que se comprenda que la universidad *es la sociedad*, no es que va a la sociedad. No hay nada que extender. Si al mundo se le ocurre decir que se llama extensión, se llamará extensión. Pero en la UNLP se la entiende como un intercambio: es decir y escuchar, escuchar más que decir. Aprender de los otros saberes y mezclarlos con los propios para conseguir saberes superiores, más beneficiosos para el desarrollo de nuestra sociedad. La reforma del Estatuto produjo esa idea de la extensión, la idea del bienestar universitario, que abrió el Comedor Universitario, que abrió



“

Otorgar a la extensión la misma importancia que tienen la investigación y la docencia fue muy relevante en términos de madurez institucional



© Laura Malachesky

el Albergue Universitario, que agregó democracia a la Universidad, que le incorporó al cogobierno los colegios universitarios de pregrado con voz y voto en el Consejo Superior, que incorporó a los no docentes, y que tiene hoy el cogobierno más completo que puede ofrecer una universidad argentina.

### Las mismas bases, nuevos desafíos

La UNLP, pública y popular, autónoma y cogobernada, gratuita y de ingreso irrestricto, cumple y defiende los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 en las postrimerías de su centenario. Aquellas prioridades que dieron fundamento al Plan Estratégico en 2004 han sido cubiertas. Hoy la Universidad se está reconfigurando. La UNLP tiene más de 105 mil alumnos en sus 17 facultades, y cada año se inscriben en promedio unos 25 mil jóvenes. Son cifras

que la destacan en el concierto de las universidades nacionales y reflejan la eficacia de las políticas de inclusión y retención, que fueron pilares de los Planes Estratégicos precedentes. Es tiempo de asumir nuevas responsabilidades, de repensar la institución y rendir cuentas.

Las nuevas líneas del próximo Plan 2018–2022 deberán estar estrechamente ligadas a las problemáticas actuales: la calidad con inclusión, el rendimiento académico y la producción de graduados tendrán que ser metas irrenunciables desde lo académico. También será preciso buscar estrategias eficaces para lograr que la relación ingreso/egreso sea lo más estrecha posible, para ofrecer al país cada vez más profesionales de calidad. Y finalmente será necesario promover cada vez mayor acceso a la Universidad de los sectores con menos oportunidades, y es aquí donde la educación no formal deberá ser una referencia tan importante como la educación formal.

### Referencias bibliográficas

- Altbach, P. y Davis, T. M. (2000). Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior. En Philip G. Altbach y McGill Peterson, P. (Eds.), *Educación Superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional* (pp. 21–29). Traducción de Vera Waksman. Buenos Aires: Biblos.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2001). La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias, Escenarios, Alternativas. México: Colección UDUAL 11. Recuperado de: <http://www.oei.es/salactsi/sutzarocena00.htm> (consultado el 9 de julio de 2013).
- Bayen, M. (1978). *Historia de las Universidades*. Traducción de A. Giralt Pont. Barcelona: Oikos–Tau SA.
- Brovetto, J. (1998). La Educación Superior y el Futuro. Conferencia de clausura de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Coordinación de Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hübner Gallo, J. I. (1963). Esquema y objetivos de la Universidad Contemporánea. *Anales de la Facultad de Derecho Cuarta Época, III – Años 1961 a 1963*, (3). Universidad de Chile. Recuperado de: [http://www.analesderecho.uchile.cl/CDA/an\\_der\\_issue/0,1301,ISID%253D21,00.html](http://www.analesderecho.uchile.cl/CDA/an_der_issue/0,1301,ISID%253D21,00.html) (consultado el 8 de septiembre de 2007).
- Krotsch, P. (2001). Entrevista. *Fundamentos en Humanidades*, 2(3), 142–148. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Kuhn, T. S. (1985 [1957]). *The Copernican Revolution. Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Le Goff, J. (1965). *La Civilisation de l'Occident Médiéval*. Paris: Grenoble Arthaud.

- Lima, L. J. (1995). *Aportes para un modelo de Universidad. Llamando a las Cosas por su Nombre*. La Plata: Edulp.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: OEA, OEI, Cambridge University Press.
- Martínez Nogueira, R. (2003). La gestión universitaria: desafíos para las disciplinas organizacionales y administrativas. *Ecós de Grado y Posgrados 2º Ciclo*, 1(0, sep.–dic.), 26–30. La Plata: Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.
- Pirenne, H. (1992). *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ribeiro, D. (1971). *La Universidad Latinoamericana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rojas Mix, M. (2006). *Siete Preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Rosario: UNR Editora.
- (2008). *Para una filosofía de la universidad latinoamericana*. Tucumán: Edunt.
- UNESCO (1995). *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. París: UNESCO.
- (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París, 9 de octubre de 1998. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (consultado el 27 de octubre de 2009).
- (2009). Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Conferencia Mundial de Educación Superior, Borrador Final del Preámbulo, comunicado el 8 de julio de 2009. París.
- UNESCO–IESALC (2008). Declaración de la conferencia regional de la Educación superior en América Latina y el Caribe, 4 al 6 de junio de 2008. Cartagena de Indias, Colombia.

# La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte

## Gonzalo Bandera

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Salto de la Universidad  
de la República, Uruguay  
gonzalobandera22@gmail.com

## Leticia Benelli

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Salto.  
lebenro@gmail.com

## Selene Morales

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Paysandú.  
selenemoraes1@gmail.com

## Maximiliano Piedracueva

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Salto.  
maxipc85@gmail.com

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /

Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 20/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

## Resumen

En este artículo nos abocaremos al análisis del rol, de los límites y potencialidades de las Unidades de Extensión del Centro Universitario Regional Litoral Norte (Cenur Litoral Norte) en la promoción y desarrollo de prácticas integrales.

Para esto trabajaremos en un primer capítulo el marco teórico-conceptual sobre la integralidad; en un segundo capítulo analizaremos la institución Universidad de la República y en particular las unidades de extensión a la luz de los conceptos de institución y dispositivos. En un tercer capítulo se analizan experiencias concretas de trabajo de las Unidades de Extensión de los centros universitarios de Salto y Paysandú. Culminando con las reflexiones finales, emanadas del análisis de las experiencias concretas y el marco teórico-conceptual. Las mismas se centran en dar cuenta de las dificultades en tres grandes áreas: estructura académica y organizativa, político-institucionales y académicas-conceptuales. Se pretende de esta manera aportar al análisis académico de los dispositivos para la integralidad desde experiencias concretas.

## Palabras clave

- Integralidad
- Instituciones
- Dispositivos

## Resumo

Neste artigo vamos nos concentrar na análise do papel, limites e potencialidades das unidades de extensão CENUR Litoral Norte na promoção e desenvolvimento de práticas abrangentes.

O primeiro capítulo apresenta o quadro teórico sobre a integralidade; em um segundo capítulo analisa a instituição Universidade da República e, em particular, as unidades de extensão, à luz dos conceitos de instituição e dispositivos. No terceiro capítulo, as experiências de trabalho concretas das unidades de extensão das universidades de Salto e Paysandú são analisadas. No último capítulo apresenta as reflexões finais. Elas se concentram em conta as dificuldades em três áreas principais: estrutura acadêmica e organizacional, políticas, institucional e acadêmica e conceitual. Pretende-se desta forma contribuir para a análise acadêmica de dispositivos para a integralidade e experiências concretas.

## Palavras chave

- Integralidade
- Instituições
- Dispositivos

## Para citación de este artículo

Bandera, G.; Benelli, L.; Morales, S. y Piedracueva, M. (2017). La integralidad de la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el CENUR Litoral Norte. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 144-155. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Capítulo 1: integralidad e integración en la Universidad

Se da comienzo al argumento precisando algunos conceptos. En primer lugar, debe entenderse que la integralidad es una cualidad de alguna cosa, en concreto es la cualidad integral de algo; por otra parte cuando hablamos de integración nos referimos a una acción o al efecto de ésta. Estos conceptos están directamente relacionados con el concepto de íntegro y de integridad. La integridad implica completitud y en términos generales la integralidad hace referencia a algo similar. Cuando nos referimos a integralidad, entonces, estamos hablando de algo que es completo, que contempla todas las partes. Si por ejemplo afirmamos que la formación universitaria debe ser integral, con ello queremos decir que debe ser completa, que debe abarcar todos los aspectos del complejo sistema de aprendizaje o que debe contemplar todas las diversas disciplinas, o facetas de la vida, etc. En este contexto el término integración debe destinarse a señalar las acciones que deben cumplir las partes del todo para poder integrarse, en ese sentido la formación es un todo compuesto por partes y son esas partes las que cumplen la función de integrarse. Estas aclaraciones son semánticas pero evitan que hablemos de la integralidad de funciones cuando en realidad nos queremos referir a la integración de funciones universitarias; la integración de funciones es una acción y no una cualidad de un sistema.

### Integración de funciones

La UdelaR cuenta con tres funciones principales que son la enseñanza, la investigación y la extensión. La relación tradicional entre estas tres funciones arrastra elementos del iluminismo universitario y por tanto se entiende que la Universidad genera conocimiento nuevo (investigación), se lo trasmite a los estudiantes (enseñanza) y lo aplica o difunde en la sociedad (extensión). Pensar en la integralidad de la Universidad lleva a replantearse la relación establecida entre las funciones universitarias tanto en su forma como en su contenido. En los últimos años se ha colocado sobre la mesa un concepto que intenta dar cuenta de esta nueva relación entre las funciones: el de prácticas integrales.

Las prácticas integrales son acciones llevadas a cabo por los/as universitarios/as; son acciones que intentan contemplar diversos aspectos del sistema universitario, son acciones que apuntan a la integralidad. En un documento del Rectorado UDELAR (2010) se ha definido a las prácticas integrales como:

- 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 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)

e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones". (UdelaR, 2010:26)

La propuesta consiste en que se debe pasar de las prácticas de extensión a las prácticas integrales. En el mismo documento de Rectorado sostienen que:

“por un lado, un primer movimiento realizado fue pasar de considerar a la extensión como un aspecto importante en el proceso de Reforma Universitaria, a considerarla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad”. (21)

Según esta concepción las prácticas integrales llegan para desterrar a la categoría de la integración de funciones como parte de la integralidad y equiparar estos dos conceptos: práctica integral e integralidad. Pero como se ha mencionado en este trabajo se entiende que integralidad y práctica integral no son sinónimos, refieren a aspectos distintos de un mismo problema. Los/as universitarios/as o algunos de ellos, podemos llevar adelante prácticas integrales y ello no significa que nos encontremos en una situación de integralidad. La Universidad Integral requiere de las prácticas integrales pero éstas no aseguran la integralidad.

### Integración de disciplinas

La matriz disciplinar de la academia ha sido considerada a lo largo de la historia del conocimiento como una herramienta de gestión eficiente. La existencia de diversas disciplinas, como señala Smith (como se citó en Sutz, 2015) puede leerse como una división social del trabajo

“En el progreso de la sociedad, la filosofía o la especulación pasa a ser, como ocurre con cualquier otro empleo, el único o principal oficio de una clase particular de ciudadanos. (...) Cada individuo se vuelve más experto en su propia rama específica, más trabajo total se logra y la cantidad de ciencia se incrementa considerablemente de esta manera”. (14)

“La división disciplinar ha sido y es productiva, pero la sola disciplina aislada no lo es” (Luengo, 2012:9). El conocimiento construido dentro de los límites fijados por una disciplina suele ser incompleto

“

Referirse a la interdisciplina es dar cuenta de una forma de entender el mundo y en dicha forma de entenderlo existe un elemento ordenador que es el conocimiento

y descontextualizado. Esta afirmación no debe generar la idea de que la interdisciplina ha llegado al mundo para poder obtener, al final de cuentas, la verdad verdadera. Debe tenerse presente que la interdisciplina, como afirma Luengo, no ha venido para conocer “el todo” sino que su aporte generalmente sirve para ahondar los propios conocimientos disciplinares. Si se entendiera al conocimiento como a un sistema en el cual cada disciplina fuera uno de sus componentes, la interdisciplina sería la interconexión de esas partes y ayudaría a la mejor comprensión, como primera instancia, de sí misma. Esto es que cada parte cobra mayor sentido dentro del sistema en cuanto que interactúa con las demás partes, y de ese modo cada conocimiento disciplinar cobra sentido en cuanto que interactúa con los otros conocimientos.

La dificultad immanente de este sistema es la atomización disciplinar y el frecuente proceso de autonomización que repercute en la independencia. Cada componente en sí mismo se aboca a delimitar su campo del conocimiento, sus técnicas, sus métodos, su lenguaje, etc. Este proceso generalmente conlleva la imposibilidad de diálogo e interacción con otras disciplinas, no solamente por las delimitaciones técnicas sino también por las institucionales.

Sin embargo, esta estructuración de saberes va acompañada de ignorancias y desprecios recíprocos o, en el mejor de los casos, de indiferencia y desinterés cultural por las disciplinas ajenas. Los intentos de acercamiento en una organización multidisciplinar, con frecuencia, son simples yuxtaposiciones, que resultan ser al decir de Vilar “suma elemental de monólogos” (citado en Luengo, 1997:10).

Puede entenderse a la interdisciplina, según Luengo, como

“la relación recíproca entre disciplinas en torno a un mismo problema, situación o fenómeno concreto. Pero sobre todo implica la transferencia de métodos de una disciplina a otra, así como el intercambio y colaboración entre los conocimientos teóricos y prácticos de distintas disciplinas”. (2012:10)

Esta relación es contextualizada en un marco institucional concreto, con personas concretas, disciplinas y conocimientos concretos. Referirse a la interdisciplina es dar cuenta de una forma de

entender el mundo y en dicha forma de entenderlo existe un elemento ordenador que es el conocimiento. La necesaria interdisciplina parte desde una visión en la cual el conocer es un elemento central; solamente una valorización del conocimiento como ordenador social sustenta una valorización de un tipo particular de conocimiento, en este caso, el interdisciplinario. Como nos señala Najmanovich (1998) el conocimiento (también el interdisciplinario) y también las maneras de ordenar dicho conocimiento (las disciplinas) no existen en abstracto. Todo conocimiento es construido en un proceso de interacción sea de un sujeto con su objeto o de un sujeto con otros sujetos, no existe un conocimiento objetivo en el sentido dado por los empiristas y positivistas de la ciencia. En este sentido la autora toma al conocimiento como un hecho social y a las disciplinas como instituciones sociales; debate que incluye, integra al sujeto cognoscente (y junto con él a su subjetividad y sus estructuras).

### **Integración de saberes**

La discusión en torno a la integración o articulación de saberes puede remontarse hacia los debates presocráticos. Desde ese momento hasta el día de hoy existe un eterno debate sobre cuáles son las formas válidas de conocer, y en algunos casos, cuáles son las formas validadas de alcanzar la verdad. Es seguramente Nietzsche la última manifestación de la filosofía moderna del sujeto dando lugar a la ciencia del objeto, la ciencia objetiva. Sin embargo, el sujeto renace, en parte con Foucault quien recupera al sujeto aunque enmarcado en un contexto y una estructura concreta; resurge con Fleck y con Kunh, con Lakatos y con Feyerabend. El resurgimiento del sujeto en la discusión del saber lo que hace es humanizar al conocimiento, es reconocer que el conocimiento no emana de los objetos, que no sólo es interpretado por estos sino que es construido. Este conocimiento construido por los sujetos transforma y performa la realidad que a su vez los transformará a ellos mismos.

La década del '60 del siglo XX fue revolucionaria en varios sentidos, uno de ellos fue la teoría del conocimiento. La ciencia positiva fue deslegitimada por Karl Popper y este a su vez fue

criticado por Paul Feyerabend. Feyerabend introduce el criterio del “todo vale” y es ese principio el que da lugar nuevamente a discutir la integración de distintos saberes.

El saber construido dentro de una Universidad fue históricamente interpretado como conocimiento académico y éste como conocimiento científico. En la matriz iluminista de la Universidad no tiene sentido discutir sobre la integración de diferentes formas de construir conocimiento; o porque el conocimiento no se construye (objetivo) o porque se lo construye con el método único de la ciencia. Las principales discusiones epistemológicas que aún se mantienen surgen entre las décadas de 1960 y 1980 del siglo pasado. La obra de Bunge (1960), Popper (1963), Foucault (1963, 1966), Freire (1967, 1970), Fals Borda (1961, 1962, 1987), Lakatos (1974), Feyerabend (1975), Adorno y Horkheimer (1944), aunque se difunde con mayor énfasis en los ‘60) entre otros. Estas discusiones han dado lugar a un reconocimiento de que el saber científico no es puro, ni exacto ni verdadero.

El recorrido histórico de la integración de saberes permite ubicarnos en un contexto particular y en una discusión central. Quizás hoy la apuesta sea a que las prácticas universitarias integren en su proceso de formación y aprendizaje diversas formas de saber. Esto implicaría reconocer que los/as universitarios traemos con nosotros un determinado cúmulo de conocimiento y una determinada forma de construir conocimiento. Lo que intenta la articulación de los saberes no es sustituir esas formas pre universitarias de saber por el saber académico, sino que el intento recae en integrarlas al proceso de formación profesional. Esta afirmación implica serias dificultades.

La postura de integrar los saberes dentro de la universidad trae consigo algunas implicancias externas que también deben ser discutidas. En primer lugar cuál es el rol del sujeto en este proceso y en segundo lugar cuál es el rol de la especificidad cognitiva. En una primera instancia es posible pensar que la integralidad se da a nivel de sujeto, a nivel de personas. Esto quiere decir que quien integra los saberes es la persona en tanto sujeto. En este contexto el científico dejaría de ser científico puesto que tendría o cargaría dentro de sí, un cúmulo equilibrado de saber científico, técnico, popular, místico, etc. Pero el sujeto no tiene la capacidad de ser



La integración de saberes requiere en primer lugar la integración de personas, y en segundo lugar del diseño de dispositivos institucionales que habiliten cierta forma de interacción

todo cognoscente, no sólo por sus capacidades intelectuales y psíquicas, sino por los condicionantes materiales y estructurales. De esta forma la integración de saberes al igual que la interdisciplina, no se da a nivel de sujeto. El diálogo de saberes requiere de al menos dos interlocutores. Para el diálogo de saberes es necesario interactuar con una persona que tiene un saber distinto al nuestro.

Por otra parte, la presencia o ausencia de determinados saberes depende de los dispositivos institucionales, entendidos estos como la relación saber-poder. La integración de saberes requiere entonces en primer lugar la integración de personas, y en segundo lugar del diseño de dispositivos institucionales que habiliten cierta forma de interacción que promueva al efectivo diálogo de los distintos saberes.

## Capítulo 2: dispositivos para la integralidad

### La UdelaR como institución y dispositivo disciplinar y sectorial

La integralidad tal como ha sido expuesta en este documento es una cualidad de algo, y en este caso, es una cualidad de una organización de educación terciaria, en particular de una universidad. La condición de integral de la universidad requiere de ciertos dispositivos institucionales que promuevan y aseguren la realización de las prácticas necesarias que permitan a su vez la concreción de la calidad integral. Se hará referencia breve a dos conceptos: institución y dispositivo.

Por institución debe entenderse a una construcción social en base a necesidades y que se manifiesta en aspectos materiales e inmateriales. En toda institución pueden identificarse tres aspectos: lo instituido, lo instituyente, la institucionalización (Lourau, 1975). El concepto de dispositivo (también polisémico) refiere a un constructo facultativo, es algo que permite la acción. La construcción de estos dispositivos son arreglos institucionales y sociales con base en dos grandes componentes: saber y poder, que se pueden separar analíticamente pero en la práctica están integrados (Foucault, 1966). No existe una estructura de poder que



no contenga un cuerpo de conocimiento determinado y al mismo tiempo no existe un cuerpo de conocimiento que no se enmarque en determinada estructura de poder.

A nuestro entender la Universidad de la República cuenta con un diseño organizacional académico de forma sectorial; la promoción de las funciones universitarias se encuentra a cargo de tres comisiones sectoriales que funcionan de forma independiente y responden al mandato del Rectorado y el Consejo Directivo Central. Esto no implica necesariamente que las funciones universitarias se realicen de forma independiente, sin embargo en la práctica esta forma de organización ha llevado a que los/as universitarios/as desempeñen sus funciones “centrales” de forma aislada e independiente.

Por otra parte, en términos de integración de disciplinas la institución encuentra una estructura organizada en servicios según la disciplina, las ramas del conocimiento; facultades, escuelas e institutos universitarios y centros universitarios regionales conforman la estructura, estos mismos a su interna se dividen en departamentos, institutos, cátedras, licenciaturas, grupos de estudios, entre otros. Esta si bien permite la importante tarea de especialización, de desarrollo, de acumulación en las áreas del conocimiento, a nuestro entender también presenta dificultades, limitantes para la integración disciplinar.

En términos de integración de saberes el dispositivo universitario expresa claramente una visión de saber/poder que prioriza una forma concreta de construir conocimiento (el científico, y también desde determinados paradigmas), y una forma concreta de utilizar ese conocimiento (difundirlo, sea a estudiantes sea a la población no universitaria).

A nuestro entender la fragmentación de las funciones y de las disciplinas en la institución es lo instituido, la integración por tanto no es una cualidad institucional. Las prácticas integrales, no son intrínsecas, ni productos naturales de la organización institucional; sino más bien, dispositivos concretos, intenciones de las direcciones universitaria de turno o en el mejor de los casos de contextos políticos institucionales.

### **Dispositivos institucionales para la integralidad**

La preocupación en la UdelaR por la interdisciplina, la integración de funciones y de saberes siempre estuvo presente en los diferentes periodos; buscándose dispositivos alternativos que favorezcan el encuentro entre disciplinas, funciones y saberes fragmentados, y superen el modelo sectorial de la institución.

A los efectos del trabajo, de analizar el devenir de las unidades de extensión y las líneas de trabajo en busca de la integralidad, analizaremos un período universitario de una década (de 2005 a 2015) donde la institución creó y fortaleció dispositivos que promovieron la integralidad, como forma de afrontar la demanda

creciente en educación superior; impulsar la creación de investigaciones científicas, tecnológicas y artísticas, estimulando su calidad y su vinculación con la sociedad; y promover el relacionamiento con la sociedad y sus organizaciones, en un proceso de construcción de aportes y soluciones que contribuyan a la superación de los factores que limitan el desarrollo sustentable y la mejora de la calidad de vida (UdelaR, 2005).

Los dispositivos fundamentales para la integralidad se dieron desde la “extensión”, que fue la función que llevó - por encargo institucional y de hecho - el liderazgo en este tema.

En este sentido se puede destacar como dispositivos el fortalecimiento del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), el fortalecimiento y creación de programas integrales, la creación y fortalecimientos de las Unidades de Extensión en los Servicios y Centros Universitarios del Interior del País, y conjuntamente con estas la creación de una Red de Extensión. Por otra parte, se crearon herramientas, propuestas concretas para promover la integralidad como lo fueron los Espacios de Formación Integral (EFI), los Itinerarios de Formación Integral (IFI) y para los Centros Universitarios del Interior los Programas Integral Temáticos (PIT).

Por otra parte, hubo una serie de transformaciones a nivel de “enseñanza”, cambios a nivel de estructura académica y curricular en los servicios que permitieron la introducción de nuevas líneas de trabajo con orientación integral, que abrieron la posibilidad de inserción y conexión entre funciones y disciplinas en el seno de las licenciaturas.

También vale destacar la creación en 2007 del Espacio Interdisciplinario, como un servicio destinado a albergar y promover las actividades interdisciplinarias en la Universidad de la República. En este trabajo, tal como lo expresamos anteriormente, nos vamos a centrar en un dispositivo, la Unidad de Extensión.

### **Unidades de extensión**

La creación de las unidades de extensión fue uno de los objetivos del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005 - 2009 (UdelaR, 2005); “Promover el desarrollo de la extensión en los diferentes servicios de la Universidad de la República”, para el que se plantearon como uno de los resultados esperados, promover la creación de Unidades Académicas de Extensión y Comisiones Asesoras Co gobernadas de Extensión en los Servicios Universitarios que no las tengan y fortalecer las existentes”.

El cometido de las Unidades sería el de:

“impulsar y promover el desarrollo de la función en cada servicio, oficiando como «catalizadores» de estos procesos. Serán los nodos de la red en la estructura de cada servicio, y se vincularán directamente con [...] espacios de cogobierno [...] Proyectos y

actividades de extensión [...] Unidades o áreas de estudio que existen en el servicio, [...] programas centrales de extensión. [...] A su vez también, deberán dinamizar las articulaciones horizontales interservicios, propiciando la vinculación activa con las UE de otros servicios universitarios”. (UdelaR, 2012:253)

Lo que no ocurrió de forma análoga y homogénea, fue la creación y funcionamiento de las Comisiones Asesoras Co gobernadas de Extensión de cada servicio o sede.

En cuanto a la estructura organizativa de la UdelaR y en particular de las Unidades de Extensión del CENUR LN, estas tienen dependencia directa de las direcciones de los centros departamentales, que están subordinados al CENUR y éste al Consejo Directivo Central (CDC). Estos dispositivos deben apoyar los lineamientos político-estratégicos del SCEAM y del propio CENUR.

Existen diferentes miradas y posturas con respecto al rol de las mismas; por un lado aquellas que consideran que las mismas deben tener un carácter académico fundamentalmente; y por otra aquellas que se afilian a la postura de que las tareas principales deben estar relacionada a la gestión.

Una vez conformadas las unidades, en 2009 se funda la Red de Extensión; “un espacio de trabajo que reúne a diferentes ámbitos de la Universidad de la República dedicados a la extensión, como facultades, institutos, escuelas, departamentos, comisiones de cogobierno y unidades académicas”; siendo su principal objetivo el “Impulsar y profundizar la extensión universitaria para generalizar prácticas integrales a los efectos de contribuir a la transformación de los modelos establecidos de formación universitaria”, Este espacio de trabajo es un dispositivo, donde todos los servicios y centros Universitarios del Interior se encuentran, para la planificación -teórica y metodológica-, coordinación, seguimiento y evaluación de los instrumentos y actividades integrales en la UdelaR.

### **Capítulo 3: dispositivos desarrollados para generar escenarios de formación universitaria integral**

El CENUR LN, tiene como región de referencia, los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro y se caracteriza por ofrecer más de cuarenta ofertas de formación terciaria que abarcan las diferentes áreas del conocimiento. En el marco del mismo hoy existen dos Unidades de Extensión creadas en los años 1999 y 2008, en Paysandú y Salto respectivamente, con un funcionamiento desarticulado, con trayectorias y desarrollos disímiles hasta el año 2011-2012. Surgiendo un mayor vínculo y relacionamiento a partir de 2013 generado principalmente por una convocatoria del SCEAM, para la creación de Programas Integrales Temáticos como una “estrategia para promover la integralidad en la UR” (CSE, 2013:1), a desarrollarse como propuesta piloto en los CENURs. Para construir y desarrollar la misma fue necesario un proceso de trabajo

conjunto entre los equipos de ambas Unidades, con algunos encuentros y desencuentros. Proceso que gestó el relacionamiento actual, que viene fortaleciéndose y profundizándose desde entonces, llegando a realizar seminarios de formación en extensión integrados, además de construcción de artículos con el proceso de intercambio y reflexión colectiva que ello implica.

Una de las características relevantes a mencionar, es que el plantel docente de las UE es multidisciplinario y trabaja en forma interdisciplinaria.

Las UE, retomando los fundamentos conceptuales expresados, pueden entenderse como dispositivos institucionales que pretenden, dado el contexto de su creación, aportar a la construcción (y a la vez deconstrucción de lo instituido) de una universidad integral. Un dispositivo que intenta promover la generación de espacios donde se materialicen las prácticas integrales. El cómo lo realiza cada unidad implica generar a su vez estrategias propias y la readaptación de otros dispositivos creados a nivel jerárquico superior (SCEAM, CDC), en concreto programas integrales y espacios de formación integral.

Además de las estrategias que cada Sede adopta es importante remarcar que existe un espacio de comunicación entre ambas Unidades, fundamental para la reflexión ideológica-conceptual y planificación del trabajo en concreto.

A continuación, se desarrollarán algunos de los dispositivos que cada UE viene utilizando y desarrollando para generar escenarios de formación integral, sobre los que se hará una breve descripción, con sus fases y el rol que han asumido las Unidades para la concreción de cada una de ellas.

### **Dispositivo utilizado por UE del Centro Universitario de Salto (CUS)**

#### ***Programa Integral Temático de la Cuenca del Arroyo San Antonio (PICASA)***

Surge como un Programa Institucional de Extensión Universitaria con el objetivo de articular y coordinar las prácticas que realizaban equipos de universitarios del CUS, en la zona de la Cuenca del Arroyo San Antonio.

La Unidad de Extensión decide iniciar la construcción de ese programa, pero con un objetivo más desafiante aún y contrahegemónico, que no sólo fuera de articulación y coordinación, sino que este Programa actuará como una plataforma para la Integración de funciones, actores y disciplinas. Se llega a la finalización de la propuesta, construyendo el Programa Integral “Cuenca del Arroyo San Antonio” (PICASA), que tiene como objetivo contribuir a la creación y al fortalecimiento de un espacio académico formal e institucionalizado de carácter integral e interdisciplinario que permita la intervención coordinada y articulada

de los distintos servicios universitarios a través de la realización de actividades de enseñanza, extensión e investigación. Para ello se busca desarrollar alternativas conjuntas entre actores universitarios y actores sociales, que contribuyan al logro de una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada, apostando a la construcción de un espacio de formación y aprendizaje con base en problemas emergentes de la realidad en el cual se encuentran e interactúan los distintos saberes y disciplinas; además se apunta a la construcción de un espacio de trabajo y diálogo entre el Centro Universitario Salto y la sociedad civil organizada de la Cuenca del Arroyo San Antonio. Los principios orientadores que guían el desarrollo de PICASA son:

“la relación sociedad–universidad sustentada en la participación y el diálogo de saberes, la articulación de funciones y la concepción interdisciplinaria, la búsqueda colectiva y participativa de soluciones a problemas significativos, el trabajo en red y el enfoque territorial, los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y promotores de una ética de la autonomía, la participación y el diálogo, la gestión participativa y la comunicación, seguimiento, evaluación y sistematización participativos”. (Piedracueva *et al.*, 2016:149)

En el mismo se vienen involucrando docentes y estudiantes de: Agronomía, Arquitectura, Ciencias Sociales, Enfermería, Humanidades y Ciencias de la Educación y Psicología. PICASA funciona desde marzo de 2015 y ha transitado por las siguientes etapas:

#### *Etapas: Construcción de la propuesta en 2015*

Rol Unidad: Iniciar la construcción de un Programa Institucional e Integral en la Cuenca del Arroyo San Antonio.  
Acciones: Para ello se llevaron a cabo diferentes estrategias para identificar, contactar y tratar de involucrar en la misma a docentes que habían desarrollado actividades de enseñanza, extensión y/o investigación en la zona. Construcción de la propuesta, denominada: PICASA.  
Dificultades: La propuesta fue realizada en su totalidad por el equipo docente de la UE. Conseguir involucrar de forma sostenida en el tiempo a los docentes. Inexistencia de información del conjunto de prácticas y acciones de los Universitarios en la zona. No existían condiciones adecuadas para integrar en esta etapa a actores de la zona. Plazos a los que debíamos ajustarnos para terminar la propuesta.

#### *Etapas: Iniciar implementación de la propuesta en 2015*

Rol de la UE: Gestionar el proceso de programación, ejecución y evaluación de PICASA con los docentes que decidieron involucrarse, en ese período, entre mayo-octubre 2015.  
Acciones: Realizar toda la gestión para concretar las reuniones con equipo docente. Reuniones con actores institucionales de la

zona. Moderar jornada inaugural: “En diálogo: La Universidad con San Antonio”, que es lo que el equipo decide realizar para hacer como una “devolución” de lo realizado por UDELAR en la zona. Registrar, elaborar informe y construcción de artículo para publicación del CUS.

Dificultades: Mantener la participación continua y constante del equipo docente. La falta de vínculo con los pobladores de la zona no organizados, para lograr contar con su participación.

#### *Etapas: Desarrollo de PICASA en 2016*

Rol de la UE: Reconstruir el equipo docente de PICASA en 2016. Estimular la generación de un mayor vínculo y relacionamiento del equipo docente con los actores de la zona. Desarrollar Seminario de Formación en Extensión dirigido a estudiantes que eran parte de PICASA.

Generadora de espacios de reflexión y problematización sobre las prácticas docentes, a partir de encuentros con docentes invitados (docente de Programa Integral Metropolitano y docente con formación en Educación Popular). Construcción de artículo: “Desafíos en el diseño e implementación del Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio, UdelaR, Uruguay”, (aceptado y publicado en Revista +E de Universidad Nacional del Litoral).

Acciones: Realizar toda la gestión para concretar las reuniones con equipo docente. Reuniones con actores institucionales de la zona. Liderar la construcción del artículo y presentarlo según bases. Presentación de resumen en Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinaria, de UDELAR. Construcción y postulación a convocatoria a Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, de proyecto denominado: Prácticas Interdisciplinarias: Exploración y problematización en torno a las teorías y metodologías en el marco del PICASA. Propuestas que obraron como motivadoras para reflexionar acerca de nuestras prácticas e ir realizando como un monitoreo teniendo en cuenta la propuesta original.

Dificultades: Los diferentes grados de decisión por parte de los servicios universitarios de la sede, sobre la incorporación de nuevos escenarios de aprendizaje a las currículas, lo que se presenta en ocasiones como una barrera para el desarrollo de propuestas pedagógicas con orientación a la extensión crítica. Heterogeneidad de enfoques de cada facultad y cada curso, en cuanto a las concepciones y metodologías en el trabajo de campo. Dificultad para innovar en las formas y modalidades de evaluación teniendo en cuenta los marcos institucionales.

Mantener una constante y fluida comunicación entre equipos docentes de los diferentes servicios, para no superponer actividades en el territorio, para no saturar y sobrecargar a la población.

#### *Etapas: Evaluación PICASA 2016*

Rol de la UE: Impulsora del encuentro, intercambio y de la reflexión sobre el proceso realizado, continuidades y alternativas de trabajo

a partir de los aciertos y errores visualizados, teniendo como referencia la propuesta original y sus principios orientadores.  
Acciones: Programar, ejecutar y evaluar el encuentro.  
Dificultades: Lograr la participación de la mayoría de los integrantes del equipo docente y estudiantil involucrado. No contar con la participación de actores locales. Escasa cultura de evaluación de los procesos de trabajo realizados en forma colectiva.

*Etapas: Retomando actividades de PICASA en 2017*

Rol de la UE: Reconstruir el equipo docente de PICASA para 2017. Generar estrategias para conseguir consolidar el equipo docente. Mantener el seminario de formación en extensión dirigido a estudiantes. Fortalecer la reflexión y problematización de las prácticas de enseñanza. Generar propuestas para conseguir mayor vínculo con actores locales.

Acciones: Programar encuentro de presentación de investigaciones realizados por universitarios en la zona, al equipo docente de PICASA.

Desarrollar Seminario de Formación en Extensión dirigido a estudiantes que son parte de PICASA, considerando la evaluación estudiantil 2016 y aportes de los docentes del Programa.

Programar talleres de reflexión con equipo docente sobre: Interdisciplina, Metodologías participativas y Pedagogía problematizadora. Lograr conseguir un local de trabajo en la zona. Gestionar reuniones con actores locales y equipo universitario.

Dificultades: Se mantiene la dificultad para constitución de un equipo docente estable. Se mantiene el escaso vínculo con los actores locales. La indefinición de una línea temática que oriente y enfoque mejor el trabajo del Programa.

La función de gestión y liderazgo, llevada a cabo por la UE transversaliza todo el proceso de desarrollo de PICASA, con distinta intensidad según las fases y situaciones que acontecen.

La que consideramos es imprescindible, por ahora, para que la propuesta exista.

La escasa descentralización de los servicios en el CUS y la inexistencia de líneas políticas de extensión del CENUR, también transversalizan el proceso.

La escasa valoración que se le da a la función de extensión en la evaluación docente.

La política de Extensión actualmente en la UDELAR, apunta a ampliar y flexibilizar, los tipos de prácticas, escenarios y actores con los cuales trabajar.

### **Dispositivos UE Paysandú**

La UE de la Sede Paysandú participa de espacios de cogobierno donde se vinculan los diferentes Servicios Universitarios y órdenes (estudiantes, docentes, egresados). Estos espacios permiten vehicular las bases conceptuales y teórico-metodológicas de la

integralidad, ponerlas en debate, es un espacio fermental en el fomento de la creación de prácticas integrales. Este es uno de los roles específicos que cumple la UE, ser portavoz (o al menos uno) como generador de propuestas que tiendan a la integralidad.

Por otra parte a nivel operativo, la promoción de la integralidad se lleva adelante mediante la promoción del desarrollo de Espacios de Formación Integral, este como se mencionara en párrafos anteriores es una herramienta creada a nivel central. Para su concreción la UE trabaja secuencialmente de la siguiente manera:

- Apoyo en la formulación de Espacios de Formación Integrales (EFIs): las distintas Facultades y Servicios Universitarios radicados en la Sede tienen como referente de consulta en materia de extensión a la UE, específicamente se trabaja en conjunto con los docentes en el diseño y formulación de proyectos a presentar a los diferentes servicios universitarios de referencia.

- Puesta en marcha de los EFI: el papel que cumple la UE en esta etapa es diferente de acuerdo a la propuesta. Existen los EFI donde la UE es la que coordina el equipo docente, en otros forma parte del equipo docente y comunitario, en otros se colabora en instancias puntuales del desarrollo del EFI.

- Consolidación del EFI: de forma procesual la UE se va desvinculando del EFI de acuerdo a los tiempos de los equipos docentes. El objetivo es que los EFIs sean incorporados en la trayectoria curricular de las diferentes carreras.

Hoy existen los EFI en el área social y salud e implican aproximadamente 300 estudiantes y más de 10 docentes externos a la UE.

Por otra parte, respecto a los Programas Integrales como dispositivo, es importante destacar que la Sede cuenta con antecedentes importantes como fue el Programa Integral de Extensión (PIE) desarrollado entre los años 1996-2003, es éste programa donde participaron docentes de la ex Casa Universitaria de Paysandú que da pie a la creación de la UE en el año 1999. El PIE fue referencia en la fase de discusión de las políticas para la generación programas integrales en el período rectoral 2005-2009.

Como experiencia más reciente de la implementación de Programas Integrales como dispositivos, es relevante integrar a este apartado el proceso vivenciado en la Sede Paysandú en el marco del Programa Integral Temático Educación y Comunidad.

Este programa fue llevado adelante durante los años 2013-2015 por ambas UE (Salto y Paysandú), financiado en el año 2014. El proceso que hizo cada Sede fue diferente, y nos centraremos en el de la Sede Paysandú ya que contiene elementos de análisis comparables con el proceso que se viene desarrollando en el PICASA.

*Etapas: Construcción de la propuesta año 2013*

Rol Unidad: Promoción de la propuesta, implicó la comunicación





© Hugo Pascucci

con docentes interesados en participar en un programa integral interdisciplinario. El antecedente del PIE fue un elemento importante para la convocatoria.

Acciones: Se convocaron a serie de reuniones abiertas con el fin de conformar un equipo docente. Una vez acordados los objetivos un subgrupo docente contratado, coordinado por la UE, realizó una investigación territorial de posibles zonas de trabajo, se utilizó un diseño metodológico que implicó el relevamiento de información secundaria y primaria a través de entrevistas exploratorias. Se define la localidad de San Javier, Departamento de Río Negro, como zona de trabajo. Se realiza una devolución a la comunidad del informe acordando temáticas a trabajar en forma conjunta. Dificultades: Las reuniones docentes fluctuaron en sus participantes, con grados de compromiso variable y siendo para un número considerable de docentes una actividad “extra” a su ejercicio docente. Esta forma de encarar el trabajo condujo a que se delegará casi la totalidad de las definiciones relevantes al subgrupo contratado.

*Etapa: Implementación de la propuesta en 2014*

Rol de la UE: Gestionar el proceso de programación, ejecución y evaluación de las acciones acordadas entre el equipo docente y la comunidad. Dinamizadora de las reuniones. Organización de Encuentros de Extensión del PIT (dos veces al año) con el fin de intercambiar entre ambas sedes las distintas experiencias.

Acciones: Realizar la gestión para concretar las reuniones con equipo docente y la comunidad. Se realizaban reuniones de coordinación docente, en las mismas se incluía la evaluación y planificación de las actividades de campo, así como la planificación de las reuniones a realizar en la localidad de San Javier. Estas reuniones en San Javier adoptaron la modalidad Instancias Plenarias mensuales, constituyéndose como un espacio colectivo donde participaron representantes de las instituciones locales, vecinos, docentes y estudiantes universitarios con el fin de evaluar y planificar las líneas de trabajo y actividades. Se conformaron comisiones de trabajo integradas por representantes comunitarios y docentes vinculados a temáticas de interés, con el fin de concretar las acciones que surgen del plenario: Comisión Salud, el Espacio Rural, y el Espacio de Coordinación con Primaria.

Organización general de las Jornadas de Extensión del PIT y coordinar la participación de los actores comunitarios en las mismas.

Dificultades: Mantener la participación continua y constante del equipo docente. La comunidad se fue “institucionalizando” a lo largo del proceso, en el sentido que fueron pocos los vecinos de la localidad que se lograron incorporar activamente. Los participantes más permanentes representaban a alguna institución de la localidad. Se centra en la UE las acciones a desarrollar. El traslado Paysandú- San Javier comenzó a ser una limitante. En este año también se dio el desmantelamiento de parte del equipo docente

de la UE. Si bien las acciones fueron evaluadas positivamente por el colectivo universitario y no universitario, se define realizar un cierre del programa de forma procesual durante el año 2015 en base a la construcción colectiva de un proyecto.

*Etapa: Desarrollo y cierre en 2015*

Rol de la UE: Si bien en la evaluación del año 2014 surge la propuesta realizar un proyecto de cierre con la comunidad, el rol que cumple la UE fue el mismo del año 2014.

Acciones: Continuaron las Instancias Plenarias en la localidad de San Javier. Dado que el interés de la comunidad fue la formación artística-cultural se coordinaron una serie de acciones vinculadas a la temática: Seminario taller Grafiti, Proyecto comunicando patrimonio y Proyecto La crónica y el documento como acto fotográfico.

Dificultades: Si bien participaron docente en el marco de los proyectos, el equipo se fue desconfigurando cobrando un rol protagónico la UE. La participación de la comunidad en las instancias plenarias se fue reduciendo. Si bien la participación en las actividades era buena.

El eje de reflexión de la evaluación final en el marco del equipo coordinador fue la participación; dificultades tanto a nivel docente como comunitaria y tipo de participación. Existen varios aspectos que se consideraron importantes en la configuración de la participación a lo largo del proceso:

- Los docentes que lograron integrarse al equipo fueron los que posteriormente continuaron procesos de prácticas integrales en sus Servicios. Esto reafirma la necesidad de comprender e integrar la integralidad desde el quehacer docente. Dado que no existe en la Udelar una valorización de la función ni formas de estimular la docencia integral el involucramiento depende sobre todo de la sensibilidad y la capacidad autocrítica del docente.
- Respecto a la participación comunitaria, el haber trabajado desde instituciones no parece haber sido la vía más exitosa para llegar a los vecinos. No se profundizó en el análisis con la comunidad, pero la burocratización de las instituciones y su representatividad comunitaria es un tema actual de debate en nuestra universidad.
- Como autocrítica del desempeño de la UE podemos afirmar que el liderazgo en el comienzo del proceso logró contribuir a la construcción del programa, pero una vez asumidos los compromisos la UE no logró correrse de este liderazgo, esto condujo a una débil apropiación del programa por el resto del equipo docente.

Hoy día si bien la UE entiende que es desde la experiencia donde se construye la integralidad, y que los programas integrales son el dispositivo, la Sede demanda acciones de gestión y difusión que limitan la capacidad de creación de un nuevo programa, al menos impulsado desde la UE. Por otra parte, creemos que para



su creación debe existir un contundente apoyo político de la Sede. Es por esto que en los ámbitos de cogobierno universitario donde participa la UE se viene debatiendo, y de esta forma impulsando, al menos en el plano discursivo, la importancia de la creación de un programa.

### Reflexiones finales

El artículo ha intentado dar cuenta de un proceso de cambio que tiene como objetivo la transformación de una estructura organizativa académica. Esta transformación tiene como objetivo deconstruir una Universidad sectorial y construir una Universidad Integral. El camino ya ha sido trazado, sin embargo se han identificado algunos obstáculos de tipo organizativos y de diseño institucional producto de las relaciones hegemónicas de saber-poder en la organización.

Las dificultades señaladas en el artículo pueden resumirse en tres grandes áreas. En primer lugar, existen dificultades de estructura académica y organizativa. En segundo lugar, existen dificultades político-institucionales; y en tercer lugar existen dificultades académicas-conceptuales.

Las dificultades de estructura académica y organizativa refieren a la contradicción y a las resistencias existentes entre la tradicional forma de organizar el saber y el poder en la Universidad frente a las propuestas que buscan flexibilizar y recomponer dichas estructuras. La organización curricular de los servicios, de las licenciaturas, presentan una dificultad para insertarse, abrirse a propuestas nuevas, ya que por un lado vienen diseñadas desde hace muchos años, y por otro priorizan básicamente el desarrollo de la enseñanza; en este sentido observamos cómo la estructura condiciona, pauta, organiza el desarrollo de las funciones.

Por otra parte, la adhesión y la apertura a prácticas de extensión dentro de la currícula implica deconstruir la relación docente-estudiante; cuando se aprende haciendo el estudiante observa que los docentes también se equivocan, que también pueden aprender de los otros, que no saben todo sobre determinado tema, etc. De esta forma esta flexibilización se enfrenta y se seguirá enfrentando con una determinada estructura de saber-poder que no está dispuesta a ceder.

En relación a las dificultades político institucionales se han manifestado en la adjudicación de un rol de liderazgo a los dispositivos vinculados a la función de extensión. Partiendo de la base de que la extensión y sus dispositivos cuentan con baja legitimidad dentro de la estructura organizativa de la Universidad, resulta contradictorio que sea justamente desde ese lugar que se promueva el cambio y la transformación de la estructura. En este sentido es un gran desafío para las Unidades de Extensión desarrollar dispositivos integrales con ausencia de lineamientos estratégicos centrales y regionales claros, que se suma a la escasa valoración de la extensión en el desempeño docente. Este

escenario político-institucional, podemos decir, no es el más apto para la promoción y desarrollo de prácticas integrales; y sin duda es un elemento que afecta a las acciones desarrolladas por las unidades de extensión.

En relación a lo anterior se puede evidenciar un constante e incesante trabajo de la UE, para poder lograr conformar un equipo docente de diferentes disciplinas, que dé continuidad y contenido a las propuestas planteadas; que por ejemplo en el caso del PICASA es una condición indispensable. Y en el mismo sentido, el debilitamiento del equipo docente fue uno de los determinantes del cierre del PIT en la Sede Paysandú.

Otro ejemplo a este nivel también es la dificultad en definir políticas a nivel regional, a pesar de que existió desde el año 2015 un traspaso de programas y recursos desde el SCEAM al CENUR LN. La discusión se centró en los recursos que han sido y siguen siendo un factor de disputa en el cogobierno, mientras que desde las unidades se ha hecho énfasis en la necesidad de generar políticas que fundamenten y den elementos para definir y priorizar el uso de los recursos.

Lo expuesto anteriormente impacta directamente lo que se ha considerado un tercer nivel de dificultades y que refiere a las diferentes formas académicas de concebir a la extensión entre los diversos servicios y docentes de la UDELAR. La diversidad de concepciones no sólo radica en el contenido del concepto sino también en sus formas. Esta característica del colectivo universitario, a su vez, dificulta llegar a acuerdos conceptuales y programáticos en cuanto a la integración de las tres funciones universitarias. La propuesta de integralidad (al menos la realizada desde los espacios institucionales vinculados a extensión) promueve no sólo la puesta en práctica de las tres funciones sino que las promueve de una forma diferente.

Las tres funciones universitarias desde una perspectiva integral se ponen en práctica desde una forma distinta. La visión de la integralidad propone una forma distinta de enseñar, de investigar y de hacer extensión. La UDELAR se encuentra aún muy lejos de reconocer la diversidad en las prácticas de sus funciones.

Un aspecto de relevancia para poder deconstruir lo instituido y recrear una universidad integral es tener la capacidad de reconocer las distintas formas de creación de conocimiento. La inexistencia de formación docente y sobre todo de bases epistemológicas, sumado a que la matriz iluminista de la universidad anquilosa la capacidad crítica y creativa, conspiran con todo proceso integral. Tanto la formación epistemológica como la capacidad reflexiva son fundamentales para comprender las bases conceptuales de la integralidad, sobre todo el sentido del diálogo de saberes. Por otra parte el aprender haciendo tanto a nivel docentes, estudiantes y la propia comunidad implica dedicar y respetar tiempos a los cuales no estamos habituados.

Durante el análisis realizado se pudo constatar la contradicción entre la estructura - organizativa institucional, sectorial, disciplinar



# Espacios de Formación Integral: transformaciones y desafíos para la enseñanza y la docencia de Ciencias Económicas y Administración

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

## Jimena Castillo

Unidad de Extensión y  
Relacionamiento con el Medio.  
uerm@ccee.edu.uy

## Melina Romero

Departamento de Ciencias de  
la Administración.  
melina.romero@ccee.edu.uy

## Natalia H. Correa

Unidad de Apoyo a la Enseñanza.  
ncorrea@ccee.edu.uy

Facultad de Ciencias Económicas y  
de Administración de la Universidad  
de la República, Uruguay.

## Varenka Parentelli

Unidad de Apoyo a la Enseñanza.  
vparentelli@ccee.edu.uy

RECEPCIÓN: 24/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 23/10/17

## Resumen

Con la "Segunda Reforma Universitaria" se impulsa en la Universidad de la República (Uruguay) la curricularización de la extensión y su articulación con las otras funciones universitarias. Esto impulsó las propuestas educativas en torno a los Espacios de Formación Integral (EFI) que promueven la autonomía del estudiante, el pensamiento crítico y la interdisciplina, entre otros aspectos. En la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) los EFI integran la oferta de unidades curriculares opcionales del Plan de Estudios 2012. En este contexto se visualiza la necesidad de tener docentes formados en esta nueva modalidad de enseñanza, lo que a su vez supone un reto para el docente y para la institución. Este trabajo tuvo como objetivos conocer si los docentes experimentan algún tipo de cambio al transitar por los EFI e identificar si reconocen modalidades pedagógicas alternativas, así como realizar una aproximación sobre sus concepciones y valoraciones al respecto.

## Palabras clave

- Espacios de Formación Integral
- Modalidades pedagógicas alternativas
- Concepciones docentes
- Desafíos en la docencia universitaria

## Resumo

Com a "Segunda Reforma Universitária" a inclusão da extensão no currículo e sua articulação com outras funções universitárias são promovidas na Universidade de la República (Uruguay). Isso impulsionou as propostas educativas em torno dos espaços de formação integral (EFI) que promovem autonomia do aluno, o pensamento crítico e interdisciplinar, entre outros. Na Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) os EFI passam a integrar a oferta de unidades curriculares opcionais do curriculum 2012. Neste contexto, a necessidade de professores treinados nesta nova modalidade de ensino é observada, o que por sua vez é um desafio para os professores e para a instituição. Este trabalho foi criado com os objetivos de conhecer se os professores experimentam algum tipo de mudança no trânsito através dos EFI e identificar se eles reconhecem métodos de ensino alternativos. Por último, se fez uma abordagem sobre suas concepções e avaliações sobre o assunto.

## Palavras-chave

- Espaços de Formação Integral
- Métodos de ensino alternativos
- Conceções docentes
- Desafios no ensino universitário

## Para citación de este artículo

Castillo, J., Correa, N. H., Parentelli, V. y Romero, M. (2017). Espacios de Formación Integral: transformaciones y desafíos para la enseñanza y la docencia de Ciencias Económicas y Administración. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 156-163. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

Los docentes universitarios configuran su rol e identidad como tales a partir de tres grandes dimensiones: la laboral, la personal y la profesional (Zabalza, 2007). Las condiciones de trabajo, las funciones que se deben desarrollar, la formación necesaria — disciplinar, didáctica, metodológica— para cumplir adecuadamente con las tareas, entre muchos otros aspectos, poseen una influencia sustantiva en la construcción de sus concepciones respecto de su papel en la institución. De acuerdo con los propósitos de esta investigación, y dada la complejidad de actividades implicadas y el conjunto de saberes necesarios para su cumplimiento, se entiende a la docencia de nivel universitario como una profesión polivalente y peculiar (Perera, 2006; Collazo, 2008) y al docente universitario como aquel académico que desarrolla funciones de enseñanza, investigación, extensión y gestión (Errandonea, 1998). Claramente, y dependiendo de las condiciones de trabajo —niveles de responsabilidad, asignaciones horarias—, un docente universitario podrá asumir y cumplir dichas funciones con mayor o menor grado de desarrollo.

En cuanto a la función formativa del profesorado universitario, García-Valcárcel (2001) plantea que los docentes poseen dos roles en tensión. En primer lugar, un rol asignado y asumido por tradición: el docente se encuentra en posesión de un saber que debe transmitir pues domina la disciplina. En segundo lugar, un rol nuevo y que la sociedad demanda: el docente ya no es la única fuente de información.

En la Universidad de la República (UdelaR), la Segunda Reforma Universitaria<sup>1</sup> (Arocena, 2011) desarrolló políticas de promoción de la extensión y la integralidad que incluyeron la curricularización de la extensión reconociéndola como una instancia más de formación. En dicho marco surgen los Espacios de Formación Integral (EFI), que tienen como propósitos articular las funciones universitarias, promover la autonomía del estudiante, el pensamiento crítico y propositivo, así como fomentar el trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria.

Los EFI fomentan el vínculo entre el aprendizaje y la interacción con la sociedad. Se llevan adelante mediante cursos teórico-prácticos dirigidos a estudiantes de grado. Funcionan generalmente bajo modalidad de taller y tienen como particularidad el aprendizaje fuera del salón de clases. Los estudiantes cuentan con una formación teórica tanto en lo que refiere al trabajo con sujetos no universitarios, como en el área específica en la que desarrollarán la práctica, previa y durante el trabajo de campo. Todo el trabajo práctico es acompañado y supervisado por el docente, que oficia de guía y tutor, pero donde el protagonismo lo tienen los

estudiantes. En estos espacios se favorece el intercambio de conocimientos entre universitarios y no universitarios en tanto se reconoce la pluralidad de saberes, la integración de equipos interdisciplinarios como forma de aproximarse de manera más acertada a los problemas en el entendido de que la realidad es compleja y la combinación de enseñanza, investigación y extensión en la metodología de trabajo propuesta.

En la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA), los EFI integran la oferta de unidades curriculares (UC) opcionales del Plan de Estudios (PE) 2012, asignando créditos como actividades integradoras de dicho Plan. En líneas generales, los EFI se encuentran vinculados al trabajo con el sector productivo, cooperativismo, micro empresas, organizaciones sociales sin fines de lucro, creación y gestión colectiva de centros culturales y comunitarios, fortalecimiento con el sector público, redes y desarrollo local.

Si bien los EFI no son actividades obligatorias, los estudiantes deben contar con un mínimo de créditos en el área integradora y en algunas carreras de la FCEA la única oferta para esta área son estos espacios formativos. Por la modalidad de trabajo se debe limitar la cantidad de estudiantes que participan, por lo que no todos pueden acceder ni cumplir con los créditos requeridos por el PE para el área integradora. Esto tiene como consecuencia el rezago de algunos estudiantes que redundan en una tensión entre lo que el PE requiere y la oferta que la facultad realiza. A tales efectos la institución debió gestionar algunos dispositivos en torno a dar prioridad, en el sorteo para cubrir los cupos, de aquellos estudiantes avanzados en la carrera.

Por otra parte el financiamiento de estas UC proviene del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), por lo que en caso de limitarse o finalizarse ese financiamiento, la FCEA no estaría en condiciones de asumirlo y peligraría la continuidad de los mismos. Esto genera otra tensión con los requisitos del PE. A lo anterior se suma el hecho de que en la discusión de las asignaciones de los recursos económicos con respecto a las horas docentes, no están contempladas las particularidades de los EFI en cuanto a la responsabilidad y tiempo de dedicación que implican para la docencia. Esto hace que se distribuyan los recursos sobre el criterio de los cursos “tradicionales”, que toma como referencia principal para la asignación de horas docentes a la cantidad de estudiantes y no tienen en cuenta aspectos relacionados al trabajo con actores no universitarios y el seguimiento continuo de las tareas de campo de los estudiantes, entre otros aspectos. Asimismo, existe otra tensión con respecto a la posibilidad de

1) En alusión a la Reforma de Córdoba de 1918.

generar oferta y la formación docente, ya que no todo el profesorado está capacitado ni dispuesto para incluir modalidades alternativas de enseñanza en sus propuestas pedagógicas. Si bien lo anterior es una responsabilidad de los docentes también lo es de la institución, ya que debe motivarlos y establecer políticas institucionales acordes a las demandas formativas.

Conocer los referentes que utilizan los docentes en su actividad, y en particular sus representaciones en cuanto al trabajo en los EFI, resulta de interés debido a que —de acuerdo con la abundante literatura disponible— hay una relación entre los significados que los profesores otorgan a su actividad y las acciones que emprenden (Feixas, 2010).

En este marco, el presente artículo presenta algunos resultados del proyecto de investigación “Transformaciones en la docencia: el caso de los Espacios de Formación Integral en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración”, realizado entre la Unidad de Extensión y Relaciónamiento con el Medio (UERM) y la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la FCEA, el cual tuvo como principales objetivos:

- Conocer si los docentes experimentan algún tipo de cambio al transitar por los EFI, identificarlos y describirlos.
- Identificar si los docentes reconocen, en su experiencia en los EFI, modalidades pedagógicas alternativas y realizar una aproximación sobre la valoración que hacen al respecto.
- Generar insumos para la toma de decisiones institucionales, administrativas y de gestión educativa.

Dicho proyecto da continuidad a un trabajo realizado en 2014 por la (UERM) sobre las percepciones de los estudiantes acerca de los EFI (Castillo, Rivero y Romero, 2014). El mismo plantea la necesidad de profundizar en la indagación mediante consultas a los docentes sobre su experiencia a partir de la tarea en los EFI, así como avanzar luego en un relevamiento a los actores no universitarios que participan de dichas experiencias, abarcando de esta manera la mirada de todas las partes que conforman estas prácticas formativas.

### **Abordaje metodológico**

Se optó por un abordaje metodológico cualitativo y exploratorio, sobre la base de entrevistas individuales semiestructuradas. De los 12 docentes de la FCEA que fueron referentes de un EFI en más de una ocasión entre 2010 y 2015 inclusive, fueron entrevistados 10. La pauta de entrevista consistió en un guion orientador en el que se buscó indagar las concepciones de los entrevistados sobre los aspectos centrales de los EFI como propuestas formativas, los modos de abordar los contenidos, el relacionamiento docentes–estudiantes–comunidad y los posibles cambios en la enseñanza. El análisis se desarrolló en diversas etapas: 1) definición del segmento con significado como unidad de análisis; 2)

reconocimiento de dichas unidades en las entrevistas y su codificación; 3) recuperación de los segmentos codificados con las categorías surgidas y, utilizando el método comparativo constante, contrastación y precisión de las mismas; 4) organización de las categorías en grandes temas.

Luego de dicho proceso, se organizó la información en tres grandes categorías: por un lado, los aspectos vinculados a la enseñanza en tanto actividad; por otro, los vinculados a la docencia en tanto profesión y, por último, los aspectos atinentes a vivencias personales:

1. “Enseñanza”. Se identificaron dos propiedades con sus respectivas dimensiones. La propiedad “relación pedagógica” alude a la “tríada didáctica ampliada”, donde aparece el actor no universitario como cuarto componente. Dimensiones: el lugar del saber (saberes populares, disciplinares e interdisciplina), el vínculo con los estudiantes (en lo afectivo, en lo didáctico y lo comunicacional), los aprendizajes (de estudiantes y docentes en el trabajo con actores no universitarios) y el rol docente. En cuanto a la propiedad “actividades didácticas”, se incluyen dimensiones respecto de la tarea de enseñar, tales como la planificación, las metodologías o estrategias de enseñanza, los recursos didácticos, la evaluación y la relación teoría–práctica.
2. “Docencia” (como profesión). Incorpora las comparaciones de los entrevistados sobre su experiencia en otras formas de organización del trabajo en los equipos docentes que integran fuera de los EFI, de tipo más “tradicional”, las posibilidades de aportar al diseño curricular, la autonomía en la actuación, entre otros.
3. “Vivencias personales”. Da cuenta de las reflexiones docentes sobre los cambios por los cuales transitaron a nivel personal a partir de la experiencia en el EFI. Se consideraron expresiones de sentimientos explicitados con relación al ejercicio de la enseñanza en torno a factores motivacionales, evolución, entre otros.

En cuanto a los aspectos emergentes, considerados como transversales a las categorías anteriores, se recuperó lo referente a los cambios que surgen alrededor de la participación en el EFI que afecta el ejercicio de la docencia. Algunos de ellos son: cuestionamientos sobre las condiciones laborales, integración a equipos docentes, lugar de desarrollo de la práctica de enseñanza. Si bien esta investigación no tuvo como propósito realizar un análisis comparativo entre los EFI y la forma “tradicional” de enseñanza, en el correr de las entrevistas los docentes hacen mención a ambas modalidades, las comparan y hacen comentarios valorativos. Este emergente es tomado por el equipo investigador e incluido en el análisis y presentación de resultados por considerarlo de importancia debido al énfasis que los mismos docentes pusieron en eso.

### **Análisis de los resultados**

Para este artículo se presentarán los resultados haciendo foco en las categorías referidas a los desafíos de la docencia en los EFI.

### **La tríada didáctica ampliada: cambios en la relación pedagógica**

Por “tríada didáctica ampliada” entendemos aquellas configuraciones de aula en las que aparece el actor no universitario como cuarto componente. En este sentido, la tríada didáctica como configuración “tradicional” de aula —relación docente–estudiante–conocimiento— no permite analizar los fenómenos educativos que se producen en los EFI. La conceptualización surge con las reflexiones de los docentes entrevistados acerca de las relaciones entre los actores y los saberes involucrados en las situaciones de enseñanza propias de estos espacios. Respecto del lugar del conocimiento, según los entrevistados se produce un descentramiento de la figura del docente como única fuente del saber, quien igualmente aprende a partir del saber popular que comparten los actores no universitarios. El vínculo con los estudiantes también se ve modificado. En este sentido, mediante estas prácticas se producen cambios en la forma de enseñar y se reafirma una concepción cercana a un proceso participativo del estudiante y de aprendizaje desde el contacto con la realidad. Los entrevistados señalan un estudiante activo, más involucrado con el curso y con mayor grado de autonomía, manifestándose vínculos más horizontales y una relación de confianza, en contraposición con las formas más “tradicionales” de enseñanza en las que se observa una relación más vertical. El descentramiento de la figura del docente como única fuente de información y las modificaciones en el vínculo con los estudiantes interpelan el papel del profesorado. El docente, entonces, adquiere un rol de liderazgo y acompañamiento, distinto del rol de transmisor de conocimientos en un formato más “tradicional” de enseñanza. Según los entrevistados, es parte de su rol la construcción de



En los EFI, el lugar del docente en la planificación del curso resulta un desafío. Se destaca la flexibilidad de estos espacios para amoldarse a las situaciones que surgen a lo largo de su implementación

vínculos y de confianza con los estudiantes a partir de la escucha y de un trato horizontal. Así, se identifica a un docente flexible y articulador, que enriquece en muchos casos la concepción sobre la docencia:

“La interdisciplina requiere de una apertura y de interés en ver cómo articular saberes, eso se tiene, podés tenerlo o no tenerlo y en el caso de los EFI creo que aporta bastante”. (Entrevistado 1)

“Cambió mi rol y mi forma de relacionarme con la enseñanza, como me represento como docente”. (Entrevistado 2)

### **La enseñanza en los EFI: transformaciones en las actividades didácticas**

Si bien la planificación, la evaluación, la definición de estrategias de enseñanza y la selección de recursos didácticos son actividades típicas de la docencia, los entrevistados manifiestan que su trabajo en los EFI es diferente del que realizan en cursos “tradicionales”. En los EFI, el lugar del docente en la planificación del curso resulta un desafío. Se identifica una participación activa de todos los docentes del EFI en la definición del curso y su desarrollo. Se destaca la flexibilidad de estos espacios para amoldarse a las situaciones que surgen a lo largo de su implementación. Los EFI exigen una revisión y actualización permanente. Al respecto, uno de los entrevistados manifiesta:

“Acá vas a ver con qué te encontrás, qué problema tuvieron los estudiantes, qué dificultad te plantean, entonces no es que vayas con un plancito clase a clase”. (Entrevistado 3)

Los entrevistados plantean que los cursos “tradicionales” se han estandarizado y estructurado. Además, los docentes que se



encuentran en la base de la pirámide académica tienen poca o nula incidencia en su diseño e implementación. Así, la posibilidad que tienen los docentes en los EFI de aportar a la planificación se traduce en lo que definen como “libertad” y fomenta una actitud receptiva al cambio y proactiva, que habilita la toma de decisiones:

“Pero después de estar muchos años con una metodología de trabajo igual y sin poder tener mucha incidencia te genera un proceso de una palabra que es achanchamiento”.<sup>2</sup>

(Entrevistado 4)

Si bien los docentes cuentan con un contrato didáctico institucional, que establece pautas y ponderadores en función de los objetivos de enseñanza, la evaluación es considerada como una de las etapas más complejas en este tipo de espacios formativos. Es comprendida como un desafío ya que debe definir una evaluación continua y formativa, además de considerar tanto el trabajo en equipo como el proceso individual. Para ilustrar lo anterior destacamos las siguientes reflexiones realizadas por dos docentes:

“Más complejo que evaluar una materia común, que tienen dos parciales, un control de lectura y no mucho más (...) por ejemplo, ahora estoy corrigiendo parciales en una materia y solo son dos parciales, lo único que se evalúa son los parciales y, por ejemplo, no es lo mismo una persona que nunca vino y solo vino a los parciales con uno que vino a todas las clases, que participó de todos los prácticos”. (Entrevistado 5)

“La calificación no es un premio a la buena voluntad, aunque el compromiso es relevante, por ahí son un montón de elementos, que no sería demasiado justo que quedaran exclusivamente en la percepción personal, que puede estar muy impregnada de simpatías”. (Entrevistado 1)

En cuanto a lo metodológico, los docentes incluyen en los EFI estrategias de enseñanza diferenciadas con respecto a lo “tradicional”. Estos espacios formativos se caracterizan por incluir dinámicas de talleres y trabajos dentro y fuera del salón de clase. Cabe hacer notar que de las entrevistas emerge que, como consecuencia de la experiencia en los EFI, el uso de estas metodologías por parte de los docentes trasciende estos espacios puesto que en sus clases “tradicionales” incorporan este tipo de estrategias. Debe tenerse en cuenta que muchas de las unidades curriculares de la FCEA no son numerosas y sin embargo los docentes adoptan una modalidad expositiva “tradicional”, y así lo expresan:

2) Expresión coloquial utilizada para referirse a la desidia, el desinterés, el acostumbramiento. Lo contrario a proactividad.

“A partir de que trabajo en los EFI trato muchísimo más de hacer trabajar al estudiante en las clases. Antes era más de dar clases magistrales, y después de los EFI empecé a acentuar más el trabajo de ida y vuelta y de hacerlos trabajar a ellos”. (Entrevistado 6)

“Tratar de aplicar un poco más la mecánica de taller digamos en las clases. Más que nada en algunas clases que son unos 30 y pocos y utilizar dinámicas que antes no utilizaba tanto hasta que me empecé a informar, empecé a hacer (el EFI) como la parte que no estaba formado en eso”. (Entrevistado 5)

Este tipo de actividades formativas, por sus características constitutivas, requiere una actualización permanente de los recursos didácticos. Y los docentes ponen énfasis en este aspecto, ya que lo identifican como fundamental. Asimismo, surge de las entrevistas la importancia del uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como recurso didáctico a fin de fortalecer el vínculo con el estudiante y la conexión entre encuentros. Es ilustrativa la definición que un docente hace sobre lo “tradicional” como “aula, pizarrón y teoría” (Entrevistado 8) en contraposición a los recursos didácticos utilizados en los EFI.

Sobre la relación teoría-práctica en la enseñanza, en los EFI el componente práctico es considerado fundamental debido a que la actividad formativa se encuentra en un contexto real, orientada y supervisada por un docente referente. En este marco, se hace mención a la aplicación de conceptos teóricos previamente abordados y al trabajo con nuevos conceptos durante las distintas actividades en campo. Esto permite cotejar la teoría con la realidad:

“Lo otro que me parece central son las prácticas en el campo. Eso me parece que está muy bueno y le da un toque muy distinto a lo que en realidad son el resto de las materias, porque que yo conozca no hay tantas materias en facultad que los estudiantes estudien y apliquen. Lo aplican en la vida, en ellos profesionalmente cuando empiezan a trabajar... pero que la facultad luego lo evalúe aplicándolo en la sociedad, me parece central”. (Entrevistado 3)

### ***La docencia como profesión: cambios en las formas de trabajo***

En contraposición a algunas formas de trabajo arraigadas en la institución, como ya se mencionó, los entrevistados plantean una mayor autonomía en su actividad en los EFI. Así, estos espacios son visualizados como flexibles, donde el docente tiene libertad de acción y, por tanto, son vistos como espacios democratizadores de la enseñanza. El trabajo en los EFI es identificado como desafiante,



© Oscar Dechiara

“

El trabajo en los EFI es identificado como desafiante, interdisciplinario, con relaciones horizontales entre los actores involucrados y donde se valora particularmente el trabajo en campo

interdisciplinario, con relaciones horizontales entre los actores involucrados y donde se valora particularmente el trabajo en campo:

“democratiza la enseñanza, conlleva riesgos de equivocarse y desalinearse de las pautas, es un tema inherente a ser más partícipe del diseño del proyecto de enseñanza. Es un riesgo que vale la pena pagar”. (Entrevistado 8)

“Existen múltiples actores, están las contrapartes, están los beneficiarios, en algún caso, es muy flexible, entonces los docentes tienen que tener apertura a eso, y me parece que no cualquiera, no porque se necesite nada especial, sino por la apertura misma”. (Entrevistado 2)

La poca posibilidad de incidir en el proyecto de enseñanza de su unidad curricular de base y las diferencias de poder que genera la estructura vertical a la que anteriormente se ha referido traen aparejada una crisis con la metodología “tradicional” de enseñanza. Esto interpela a los profesores, quienes se cuestionan la forma de trabajo y expresan descontento con su profesión docente tal como venía funcionando hasta ahora. En algunos casos, dicha crisis es tal que algunos entrevistados han decidido no continuar trabajando en cursos “tradicionales”:

“La sensación de eslabón, la cadena, y con muy poca chance de incidir, siendo hasta grado dos no sentía que mi participación fuera muy activa. Después de la experiencia me resultó muy difícil retomar la enseñanza de ese punto de vista. Ahora directamente no podría”. (Entrevistado 4)

“Por suerte ya no doy más cursos tan estandarizados y bueno, yo me acomodo a un contenido específico y me gusta más ese tipo de cursos, donde yo soy quien propone activamente”. (Entrevistado 2)

Sumado a lo anterior, algunos docentes manifiestan la necesidad de contar con mayor interacción en sus otras unidades curriculares y valoran el vínculo y la integración con la Unidad de Extensión y Relaciónamiento con el Medio (UERM):

“Me gustaría sí que tuviéramos una devolución más abierta (...) el feedback nunca me llega, nunca me entero (...) que se reúna contigo o quien sea; ‘tenés esto, esto es tu resultado, acá estás mal’, no sé, un tirón de orejas, una felicitación, lo que venga, pero nada, no te enterás de nada. No sé si es nuestro caso o es en general (...) Acá la verdad que tenemos más seguimiento, con las chicas de Extensión, la verdad que hay mucho más contacto, pero en las otras cátedras”. (Entrevistado 3)

### **La dimensión personal: desafíos, motivación y enriquecimiento**

En esta dimensión se habla de una evolución personal a partir del pasaje por el EFI, de un antes y un después. Es de destacar que en los discursos de los entrevistados aparecen explícitos sentimientos y emociones asociados a la enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes, como puede visualizarse en los siguientes comentarios:

“Porque es un placer ver cómo los estudiantes se desempeñan con uno, hablando con la contraparte, es un placer ver como ellos tienen la capacidad para aprender, uno lo que tiene que hacer es guiarlos un poco. Descubrir cosas sobre los estudiantes que no tenías idea”. (Entrevistado 6)

“Esto me muestra que se puede trabajar diferente, que tengo mucho para dar, que del otro lado hay una buena valoración, entonces uno aporta, es lo que me mantiene en armonía”. (Entrevistado 7)

Del mismo modo, se plantean cuestiones tales como la plenitud en la tarea, el placer en el desarrollo de la profesión docente, el desafío constante, la motivación y el enriquecimiento personal:

“Como docente no sé especificar claramente qué le debo a los EFI pero hay una cuota, parte importante que tiene que ver con cómo me representó como docente, qué cambió en mi historia, y que eso coevolucionó con los EFI”. (Entrevistado 2)

“para mí fue una experiencia riquísima porque te da para repensar todo lo que venía siendo mi rol como docente en la facultad”. (Entrevistado 4)

“yo me siento cada vez más plena en la tarea, siento que voy evolucionando, que es muy desafiante (...) estoy sumamente motivada y agradecida por la experiencia”. (Entrevistado 7)

### **Conclusiones**

“Pero sí hubo un antes y un después de haber tenido la oportunidad de pasar por el EFI”. (Entrevistado 4)

Luego de analizadas las entrevistas, se puede afirmar que los docentes manifiestan que se produce un cambio en sus concepciones a partir de la participación en los EFI. Cabe mencionar además que, a partir de la experiencia por la cual transitaban en el marco de estos espacios formativos, los docentes son capaces de realizar estas reflexiones e incluso contar con un

marco comparativo. A este respecto, se reconocen modalidades pedagógicas alternativas, sobre todo cuando la comparan con la modalidad “tradicional”; plantean que el modo de relacionarse con el estudiante es otro y destacan la importancia de la interacción con el actor comunitario y su saber no académico. Para ellos existe una reconfiguración sobre la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a que el aula se magnifica por la participación de distintos actores y la articulación de saberes académicos y populares. A su vez, el docente de un EFI se identifica como protagonista de la estrategia pedagógica, lo que valora positivamente. Sin embargo, y aunque todos los entrevistados manifiestan que recomendarían el trabajo en un EFI a otros colegas, enfatizan sobre la necesidad de un perfil docente que cumpla con ciertas características que posibiliten transitar efectivamente por la experiencia, teniendo en cuenta que se trata de una modalidad de enseñanza y de aprendizaje diferente. Como se mencionó al inicio, los EFI son actividades formativas curricularizadas y, si bien responden a características disímiles de lo que se conoce como “tradicional”, acreditan como cualquier otra propuesta enmarcada en el currículo. No obstante, llama la atención que algunos docentes no identifican a los EFI como unidades curriculares, a pesar de saber que los mismos son UC opcionales de las carreras que brinda la FCEA. Es oportuno hacer notar que los docentes que participan en los EFI lo hacen porque los han invitado o se han acercado voluntariamente en búsqueda de modalidades alternativas y con características formativas diferenciadas de lo que ellos llaman “tradicional”. Es tal el grado de diferenciación que hacen entre “lo alternativo” y lo “tradicional” que no logran ubicar estas modalidades como espacios formativos curriculares. En definitiva, esto permite hacer visible una realidad institucional implícita dada por una cultura académica dominante en torno a lo “tradicional” que refiere a metodologías exclusivamente expositivas en las clases y, por ejemplo, la verticalidad de la estructura y la dinámica de trabajo de los docentes. En contraposición, los EFI emergen como espacios “alternativos” donde el conocimiento se construye en interacción entre distintos actores y los docentes asumen roles más protagónicos en la toma de decisiones. Otro aspecto a destacar refiere a la identificación que los docentes realizan acerca de la necesidad de una actualización permanente de los recursos y estrategias didácticas incluidas en los EFI. Respecto de este tema, por el énfasis que hacen en estos asuntos como característicos de los EFI, podría inferirse que esta necesidad no es identificada como tal para las unidades curriculares “tradicionales”.

Todo lo anterior, con relación a las tensiones, la no identificación de estos espacios como curriculares y la necesidad de que el docente cumpla con características específicas para llevar adelante estos espacios, indica que se requiere que la institución apoye a los docentes y brinde espacios de formación pedagógica que permitan reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en los EFI.

### Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En *Cuadernos de Extensión. Integralidad. Tensiones y Perspectivas*, 1, 9–19. Montevideo.
- Castillo, J.; Rivero, A.; Romero, M. (2014). Avances en la institucionalización de la extensión y la integralidad en la FCEA: 2009–2014. Recuperado de: [http://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/507878/mod\\_resource/content/1/Extracto%20UERM.pdf](http://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/507878/mod_resource/content/1/Extracto%20UERM.pdf).
- Collazo, M. (2008). El sentido de la Didáctica en la formación docente universitaria. En Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Errandonea, A. (1998). *La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1–27. Recuperado de: [http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm)
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 9–43). Madrid: La Muralla.
- Perera, H. (2006). Formación permanente del docente universitario: una experiencia en el Área Social de la UdelaR. *Conversación*, 34–43.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

# La intervención social desde la extensión universitaria: un modelo en construcción

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

**María Elena Kessler**  
mileva143@gmail.com

Dirección de Integración Extensión,  
Investigación y Políticas Públicas  
de la Secretaría de Extensión de  
la Universidad Nacional del Litoral,  
Argentina.

RECEPCIÓN: 24/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 23/10/17

**Marcos Exequiel Angeloni**  
marcosangeloni@yahoo.com.ar

**Sofía Clarisa Marzioni**  
sofimarzioni@hotmail.com

**Julio César Lozeco**  
jlozeco@gmail.com

## Resumen

En el presente artículo la Dirección de Integración Extensión, Investigación y Políticas Públicas de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral propone, como marco de referencia, un modelo de intervención en el contexto de la extensión universitaria, que se nutre de las trayectorias académicas y las prácticas desarrolladas por sus integrantes. El modelo pretende aportar a la discusión teórica al señalar algunas pistas para un análisis y reflexión en torno a los modos en que se desarrollan estos procesos.

## Palabras clave

- Extensión universitaria
- Modelo de intervención
- Políticas públicas

## Resumo

No presente artigo a Divisão de Integração Extensão, Pesquisa e Políticas Públicas da Secretaria de Extensão da Universidad Nacional del Litoral propõe, como marco de referência, um modelo de intervenção no âmbito da extensão universitária, que se baseia na trajetória acadêmica e nas práticas desenvolvidas por seus integrantes. O modelo pretende contribuir com a discussão teórica apontando algumas pistas para uma análise e reflexão sobre as formas como a intervenção social se desenvolve no campo da extensão universitária.

## Palavras-chave

- Extensão universitária
- Modelo de intervenção
- Políticas públicas

---

## Para citación de este artículo

Kessler, M. E., Angeloni, M. E., Marzioni, S. C. y Lozeco, J. C. (2017). La intervención social desde la extensión universitaria: un modelo en construcción. *Revista +E versión impresa*, 7(7), 88-99. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

“En el contexto actual, la intervención en lo social se nos presenta como un espacio de libertad, ya que se construye en pequeños hiatos, intersticios, lugares, donde es posible reconstruir historicidad, entender a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales. Tal vez la intervención en lo social no implique agregar ni quitar nada sino solamente ‘hacer ver’ aquello que el contexto, el escenario, el clima de época impiden visualizar.” (Carballeda, 2002:32)

### Introducción

El trabajo se organiza en cuatro partes. En primer lugar, presenta la Dirección, su misión y sus funciones. En segundo lugar, aborda la cuestión de la articulación entre la investigación y la extensión, por un lado, y la extensión y las políticas públicas, por otro. Luego, se desarrollan los pilares en los que se sustenta el modelo de intervención y, finalmente, se formulan unas reflexiones, a modo de interrogantes, en torno a los procesos que la intervención social promueve en el escenario de la extensión.

### Presentación de la Dirección de Integración Extensión, Investigación y Políticas Públicas

El presente artículo surge del trabajo realizado en la Dirección de Integración Extensión, Investigación y Políticas Públicas de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). La misma fue creada en el año 2015 con la misión de aportar a la generación de mecanismos y estrategias que promuevan la articulación de las funciones de extensión con la investigación y las políticas públicas, de manera de favorecer procesos de apropiación social del conocimiento, perspectivas críticas respecto de las políticas públicas, como también aprendizajes compartidos con los actores sociales involucrados en los procesos que se construyan colectivamente. Para ello cuenta con un conjunto de dispositivos, particularmente: el Sistema Integrado de Programas y Proyectos (SIPPE),<sup>1</sup> intervenciones territoriales y su vinculación con el Estado en sus distintas jurisdicciones. Identifica además aquellos proyectos de extensión que por la trayectoria que acreditan pueden canalizarse hacia proyectos de investigación, especialmente en el marco del programa Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) Orientado a Problemas Sociales y Socioproductivos<sup>2</sup> (u otros programas de investigación).

1) El SIPPE se propone como objetivo principal la consolidación de los procesos de gestión y de las capacidades institucionales en extensión. Los

Programas y Proyectos de Extensión son los dispositivos de gestión que posibilitan la articulación y vinculación de los equipos académicos con los

Las funciones que la Dirección desarrolla pueden sintetizarse en:

- Asistir y asesorar al secretario de Extensión en materia de políticas y acciones vinculadas a la integración de la extensión con la investigación, así como la participación y aportes a las políticas públicas, tanto municipales, provinciales como nacionales.
- Contribuir al Programa CAI+D Orientado a Problemas Sociales y Socioproductivos u otros programas de investigación similares, tanto en la identificación de las agendas socialmente consensuadas para la investigación como en la participación de sectores sociales e institucionales en los procesos de construcción de conocimientos.
- Analizar y desarrollar acciones en conjunto con las Secretarías de Ciencia y Técnica y de Vinculación Tecnológica de la UNL en materia de apropiación social del conocimiento y de innovación social.
- Diseñar estrategias de vinculación con las políticas públicas (municipal, provincial y/o nacional) a través de acciones, proyectos y programas de extensión.
- Promover, a través de la Cátedra Abierta de Extensión y Políticas Públicas, instancias de formación, debate y reflexión con relación al vínculo universidad–Estado–sociedad para la construcción, desarrollo y evaluación de políticas públicas.

### De la extensión, la investigación y las políticas públicas

A continuación, para dar cuenta de las lógicas de la extensión y la investigación que la UNL desarrolla, se hará mención a los distintos dispositivos que ha ido diseñando. En su articulación con la sociedad y el Estado, la UNL ha implementado múltiples instrumentos de gestión. En cuanto a la extensión, entre los más destacados se encuentra el Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión, en marcha desde el año 1995 (Resolución del Consejo Superior N° 143/95). El mismo cuenta con la participación de estudiantes, docentes y graduados, voluntarios y representantes de la comunidad. Está conformado por programas institucionales y diversas modalidades de proyectos: Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), Acciones de Extensión al Territorio (AET) y Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII), los cuales abordan problemáticas diversas y establecen para ello nexos directos con organismos públicos y con organizaciones de la sociedad civil.

El Sistema promueve la incorporación curricular de la extensión; la apropiación social de los conocimientos; la identificación de nuevas líneas de investigación; la integración de la extensión con

grupos y organizaciones sociales.

2) Por intermedio del programa CAI+D Orientado a Problemas Sociales y Socioproductivos, la UNL profundiza

el conocimiento y aporta soluciones sobre problemas que la comunidad y el desarrollo sostenible de la región demandan.



la docencia y la investigación; la interdisciplina y la integración de docentes, estudiantes, graduados y referentes comunitarios. Asimismo, en su contexto se analizan y desarrollan convocatorias de proyectos realizadas por organismos externos a la Universidad, tales como las de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Voluntariado Nacional (ambos pertenecientes al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación), y también las de otros organismos públicos.

El objetivo principal de la extensión universitaria es la promoción del desarrollo local y regional y la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos a partir de diversas líneas de acción vinculadas a temáticas y/o problemáticas del medio socioproductivo y el fomento de espacios de articulación con las prácticas en docencia y en investigación. En este sentido, los distintos tipos de proyectos de extensión mencionados —más allá de sus diferentes modalidades— presentan las características de proyectos de desarrollo social, ya que cada uno de ellos está relacionado con un conjunto de problemáticas identificadas, vinculadas a un sector social definido y localizado en un determinado territorio. Esta dinámica de trabajo resignifica el sentido de pertenencia de la Universidad y su función social:

“Se profundizan los objetivos planteados en el vínculo de la universidad con la sociedad, en el que no sólo se intenta contribuir al bienestar y la calidad de vida de la población sino que además se plantea esta relación en base a una profunda necesidad académica que enriquece las líneas de investigación, las propuestas curriculares de las carreras y la generación de nuevas líneas de extensión”. (Menéndez, 2012:9)

En lo que respecta a la investigación, dentro de los distintos dispositivos existentes se encuentra el Programa Cursos de Acción de Investigación y Desarrollo (CAI+D), de perfil científico tecnológico, como aquellos destinados a Problemas Sociales y Productivos (CAI+D Orientado). Estos últimos tienen como objetivo la generación de conocimientos en el contexto de aplicación e incorporan la participación de los actores territoriales en las etapas de formulación y ejecución de los mismos.

De esta manera, el Programa tiende a vincular los espacios de producción de conocimientos con los de su uso y apropiación social, a incentivar la investigación científica orientada a la atención de problemas sociales y productivos de la región, promover la investigación conducente a resultados socialmente relevantes, y alentar la interdisciplinariedad en los procesos.

Esta perspectiva abreva en los cambios producidos a partir de la década de 1970 en cuanto a la noción de conocimiento como construcción social. Desde aquel entonces, y como respuesta a las lecturas funcionalistas, se fue dando un significativo giro conceptual y también metodológico al hacer énfasis en las influencias de los procesos sociales sobre la producción de conocimiento científico.

Los trabajos de Bloor (1976) y Barnes y Edge (1982) han criticado una visión de la producción científica como actividad autorregulada e independiente frente a factores externos. El debate en cuanto a la veracidad del conocimiento científico pierde centralidad en la sociología del conocimiento para dar paso al estudio de las relaciones sociales que dan lugar a un tipo específico de saber, que al mismo tiempo no es más legítimo o verdadero que otras formas de conocimiento. La ciencia es, en este sentido, un producto histórico y, por lo tanto, no es posible comprender su dinámica si se prescinde del contexto social que signa estos modos de saber. Un segundo giro en la perspectiva constructivista ha estado ligado a esta última dimensión en tanto proceso histórico. Tal como ilustra el trabajo de Collins (1983), donde el foco de análisis está puesto en las controversias y tácticas a través de las cuales los argumentos y proposiciones son negociados hacia el interior de una comunidad científica, donde la ciencia no sería ya una actividad lineal, acumulativa o exenta de conflicto. Historizar el conocimiento científico ha implicado en el mismo pasaje tomarlo como proceso antes que como producto acabado. Estudios recientes (Callon y Latour, 1986) abordan en la perspectiva procesual las estrategias desplegadas por el actor al momento de “hacer ciencia”, tomando como premisa que el científico es también, de manera indisociable, un actor social, y que las formas de conocer se hallan ineludiblemente atravesadas por la estructura social y la cosmovisión de una sociedad en una época. Actualmente, coexisten perspectivas constructivistas con otras propuestas más vinculadas a la caracterización y descripción de las formas que asume el conocimiento en la sociedad contemporánea. Por otro lado, la extensión universitaria, en su dimensión territorial e institucional, está íntimamente vinculada a las políticas públicas, entendidas estas como aquellas intervenciones del Estado expresadas en una serie de decisiones intencionalmente coherentes, tomadas por una autoridad pública competente, que consideran un análisis técnico-racional a fin de resolver un problema definido públicamente como colectivo y que sigue un procedimiento institucional formal, todo lo cual se da dentro de un intenso proceso político de confrontación y articulación de intereses (Subirats *et al.*, 2008).

El análisis de las políticas públicas no solo implica reconocer las estrategias desarrolladas por el Estado para afrontar la cuestión social, sino que también lleva a indagar en torno a las normas emanadas de los actores públicos y a las prácticas que despliegan, que incluyen las formas concretas de intervención, la reglamentación, los modos y mecanismos de gestión, la provisión de prestaciones, el alcance, los discursos y campañas de comunicación, sus finalidades y valoraciones.

En la Dirección, el estudio de las políticas públicas se aborda desde dos perspectivas: en primer lugar, como intervención estatal sobre lo social, las políticas sociales como generadoras de asociaciones

y disputas entre distintos actores que interactúan en el territorio. En segundo lugar, las políticas públicas como formulaciones, discursos, argumentos que se despliegan para justificar cierta estrategia de intervención sobre lo social. Las políticas públicas son acciones que el Estado realiza en un contexto histórico en particular, y sin duda remiten al modelo de acumulación vigente como también al desarrollo de las políticas a nivel global. Reflejan los vínculos existentes entre los habitantes de un territorio y las agencias gubernamentales y los mecanismos de distribución del poder. A su vez, constituyen espacios de interacción social donde se definen intercambios entre sujetos que participan en un campo compuesto por relaciones históricas objetivas, entre posiciones que desnudan formas de capital simbólico y material.

#### **La intervención social pensada desde la extensión: alcances y sentidos**

La búsqueda de una mirada crítica de la intervención social es la que ha llevado al equipo de la Dirección a “ensayar” una metodología de intervención que ponga de manifiesto la complejidad que encierran los espacios multiactorales entre la Universidad, los actores sociales (miembros de organizaciones de la sociedad civil, referentes de las redes territoriales, experiencias del campo popular, entre otros) y el Estado (a través de las políticas públicas y las agencias gubernamentales) y la necesidad de definir estrategias de desarrollo territorial que inciden favorablemente en los procesos de vulnerabilidad y exclusión social.

La intervención social se muestra como construcción de lazos sociales y como búsqueda de significados en un escenario, como ese lugar en el que se desarrolla la trama social, donde el sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus vínculos (Carballeda, 2005). Remite a una determinada posición en el campo social, desde la perspectiva planteada por Bourdieu y Wacquant (1995), como espacio de conflictos y competencias, estructura de

“

la territorialidad adquiere relevancia no solo desde el punto de vista topográfico, sino como un espacio de significantes que remite a la idea de pertenencia, como construcción de identidades

probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre refleja cierto grado de indeterminación. En este entramado, la territorialidad adquiere relevancia no solo desde el punto de vista topográfico, sino “del lugar” como un espacio de significantes que remite a la idea de pertenencia, como construcción de identidades. La identidad como proceso de continuidades y rupturas; continuidades con referencia a prácticas, rutinas; rupturas producto de profundas transformaciones, que ponen en crisis lugares y saberes, que llevan a plantear y a construir marcos conceptuales desde donde comprender las nuevas complejidades en las que se desarrolla la vida de los sujetos, con relación a sí mismos, a sus pares y respecto del lugar que habitan.

Entendemos a la intervención social como acción que se realiza de manera formal u organizada, que responde a necesidades sociales e intenta incidir significativamente en la interacción de las personas y aspira a una legitimación pública o social. Concebida como esquema de acción, obedece a necesidades sentidas y se considera como la oportunidad para el reconocimiento del “otro” como sujeto portador de historicidad, de cultura, de lazos, en un horizonte de sentido que pasa por la integración social.

Los pilares en los que se sustenta el modelo de intervención — concebido a modo de marco referencial— incorporan claves conceptuales desde donde entender la extensión, como también un aspecto instrumental–operativo que incluye mecanismos para la participación y convalidación social de los procesos que tienen lugar en el espacio de la extensión. Los mismos dan cuenta de: 1) las dimensiones de la extensión universitaria; 2) el contexto de la intervención (en el que se proponen cuatro ejes de análisis que contemplan: las políticas sociales, el mundo del trabajo y sus mutaciones, la agenda socioambiental y los usos de las nuevas tecnologías en la cuestión ciudadana); 3) los aportes de la teoría social; 4) una perspectiva epistemológica; 5) una perspectiva ética, y 6) el aporte instrumental–operativo.

## 1. Las dimensiones de la extensión universitaria

Desde la UNL, la extensión universitaria es considerada una de las funciones sustantivas, junto con la investigación y la docencia.

Dentro de esta función, se reconocen, siguiendo los planteos de Gustavo Menéndez (2011), cinco dimensiones que le son propias:

- *Dimensión académica–institucional.* Considera el aporte de la extensión a la construcción y apropiación social del conocimiento. Genera dispositivos de gestión que apuestan al fortalecimiento de las instituciones democráticas y de las políticas públicas.

- *Dimensión social.* Reconoce a la Universidad como institución social que construye y se construye en las dinámicas sociales, culturales y productivas, en un tiempo y espacio determinado, definiendo a las prácticas de extensión en el horizonte de la inclusión y la cohesión social.

- *Dimensión comunicacional.* Comunicación dialógica en procesos de interacción y construcción mutua con grupos, instituciones y poblaciones. Pensada como antítesis de la imposición y dominio de un saber o saberes. Una perspectiva comunicacional que sume esfuerzos en la reflexión crítica del conocimiento.

- *Dimensión pedagógica.* Se privilegia la educación como dispositivo que promueve prácticas de producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria.

- *Dimensión política.* En tanto toda acción tiene por objeto transformar una situación determinada, interpela necesariamente al Estado y a las políticas públicas.

Estas dimensiones promueven una mirada integral que involucra a toda la comunidad universitaria, apartándose de la mirada estanca y sectorial para avanzar hacia procesos de interacción, que ponen en diálogo los espacios universitarios con la diversidad de actores y la complejidad del territorio.

## 2. Contexto de la intervención

El contexto de la intervención se refiere a la arena donde se inscriben las prácticas de extensión. Para su análisis consideramos cuatro ejes que pretenden hacer una aproximación a la cuestión social contemporánea:

- Las políticas sociales: ¿estrategia de inclusión?
- El mundo del trabajo: sus mutaciones.
- La agenda socioambiental: una problemática pendiente en la esfera pública.
- Usos de las nuevas tecnologías en la cuestión ciudadana.

*Las políticas sociales: ¿estrategia de inclusión?*

Una de las principales dificultades que las sociedades latinoamericanas han enfrentado en el pasado reciente —y continúan haciéndolo hoy— ha sido la desigualdad social producto de los altos niveles de pobreza e indigencia y del gran tamaño de los sectores informales (Mazucca, 2012). Así, la cuestión social expresa lo que puede denominarse “la tensión fundante”, esto es, la contradicción

entre la igualdad–autonomía jurídico–política y la desigualdad–heteronomía socioeconómica. En este escenario, las políticas sociales forman parte del conjunto de arreglos, siempre transitorios, referidos a la reproducción ampliada de la vida, que permiten mantener cierto orden social (Grassi, 2000).

En este sentido, se entiende aquí a las políticas sociales como aquellas intervenciones sociales

“que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa (sobrevive físicamente y se inserta en el mundo del trabajo y en el espacio sociocultural del Estado–nación) y que protegen a la población de situaciones que ponen en riesgo esos procesos”. (Andrenacci y Soldano; 2006:32)

Mediante la distribución de recursos estatales, las políticas sociales definen las responsabilidades y derechos de los ciudadanos e inciden en la estructura de distribución de los recursos sociales y en la construcción de un determinado “perfil de sociedad” (Rofman; 2016). En este ejercicio, pueden tanto corregir o compensar las desigualdades que produce el mercado como generarlas y modularlas, naturalizándolas e institucionalizándolas.

En Argentina, los problemas sociales alcanzaron un punto dramático luego del colapso de la estructura macroeconómica neoliberal durante los años 2001–2003: los niveles de pobreza e indigencia se incrementaron notoriamente (54 % y 25 % en 2003, respectivamente) y el desempleo llegó a su récord histórico (18,3 % en 2001 y 21,5 % en 2002) (Alonso y Di Costa; 2011). Ante esta situación, el kirchnerismo se presentó como un proyecto político destinado a superar la crisis a través de la sustitución del modelo económico excluyente por uno basado en la intervención del Estado y en políticas públicas universales como estrategia de inclusión social (Zelanik, 2012).

El período iniciado en el año 2003 marcó una ruptura con el pasado. Como es sabido, durante el período neoliberal, el modelo de protección social argentino se caracterizó por la privatización de los sistemas de salud, educación y jubilaciones, y por restringir su alcance a las personas formalmente integradas al mercado de trabajo y a las “poblaciones–problema”, para las cuales se diseñaban acciones focalizadas de reducción de la pobreza. Se recuperó progresivamente el control estatal sobre la gestión de los sistemas de salud, educación y jubilaciones, y la seguridad social ha tendido a universalizarse mediante la combinación de herramientas contributivas y no contributivas.

Aun cuando el Estado recuperó su función regulatoria y algunas de sus políticas mostraron una vocación universalista (y la dinámica del gasto social acompañó estas reformas), no se cuenta con información empírica relevante, para sostener que se configuró un nuevo modelo de protección social que colocó en primer plano al ciudadano. Las reformas emprendidas han sido insuficientes para revertir las consecuencias de la retracción estatal de los

años previos, al tiempo que han conformado un conjunto de intervenciones sectoriales que tienen limitaciones para afrontar los problemas sociales que afectan a vastos sectores de la población, incluyendo las enormes diferencias entre las jurisdicciones provinciales (Repetto, 2008).

En la perspectiva de Isuani (2015), no es correcto hablar de un nuevo modelo de protección social, más bien se fue delineando una configuración fragmentaria e híbrida, en tanto la recuperación de la centralidad del Estado y las transformaciones de la política social coexistieron con concepciones sobre la protección social, modalidades de intervención y formas de organización administrativo-institucional típicas del período neoliberal. Como resultado, pese a que presentaron rasgos estructurales, las transformaciones no fueron necesariamente “integrales” y dejaron sin resolver muchos de los antiguos desafíos de la política social argentina (Danani y Hintze, 2013).

Desde diciembre de 2015, Argentina presenta otra configuración política debido a la asunción de un gobierno de nuevo cuño partidario, que enfrenta problemas económicos (alto nivel de inflación), sociales (alto nivel de pobreza y trabajo informal), políticos (debilitamiento de las instituciones democráticas) y éticos, ligados a niveles de corrupción significativos. Sus intervenciones han desencadenado consecuencias adversas para los sectores más desfavorecidos. Según el INDEC, hacia fines de 2016 un 30,3 % de la población argentina se encontraba en situación de pobreza y un 6,1 % en situación de indigencia. En cuanto al empleo, los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) pusieron de relieve que un 9,2 % de la población económica activa estaba desempleada durante el primer trimestre de 2017. De acuerdo con los datos del Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA), entre noviembre de 2015 y enero de 2017, unas 48.900 personas quedaron sin trabajo en el sector privado. A la vez, se profundizó la desigualdad social: entre el segundo trimestre de 2015 y el de 2016, la brecha de ingresos entre los hogares más pobres y los más ricos pasó de 12,3 veces a 13,8 (CELS, 2017).

La definitiva consolidación de un nuevo y más incluyente modelo de protección social en Argentina, que articule las que han sido reformas valiosas con nuevas estrategias y afronte integralmente las desigualdades sociales y territoriales, demanda atender a los desafíos aún pendientes en la gestión de lo social. Entre los más urgentes se cuentan: 1) aumentar la capacidad, competencia y liderazgo político en lo más alto del Poder Ejecutivo para definir el rumbo estratégico de la política social, y lograr la articulación y sinergia entre las diversas áreas del Estado nacional para actuar integralmente frente a los problemas sociales; 2) revisar la división de tareas entre los tres niveles gubernamentales, para lo cual no solo se deben analizar las ventajas comparativas sino también definir las eventuales armonizaciones entre qué hace cada gobierno en términos sociales y qué correspondencia tiene con

sus responsabilidades en materia de recaudación tributaria y gasto social; 3) mejorar la articulación entre los componentes públicos de seguridad social y privados, así como la regulación de esos últimos, para garantizar la calidad homogénea, por ejemplo de la salud y la educación, independientemente del poder adquisitivo o el tipo de acceso de cada persona; 4) repensar el financiamiento de la política social en un contexto en donde el empleo y la seguridad social centrados exclusivamente en sistemas contributivos han perdido capacidad integradora y de protección (Repetto, 2014).

#### *Las mutaciones en el mundo del trabajo*

El concepto “trabajo” es polivalente y congrega tres grandes dimensiones: a) como factor de producción, b) como esencia del hombre, y c) como sistema de distribución de ingresos.

La matriz del Estado de Bienestar integra las dimensiones aludidas en una única concepción, la del “trabajo asalariado”. Desde finales del siglo XX, el trabajo asalariado formal fue perdiendo su rol de principal satisfactor de integración social y dio lugar al surgimiento de una diversidad de formas de trabajo e inserción laboral a través de las cuales las personas satisfacen su bienestar (intra e intergeneracional) que no ha sido acompañado por instituciones, normativas y regulaciones que lo contemplen (Ackerman, 2007). Esta transformación se profundizó con el advenimiento del neoliberalismo y la promoción del mercado como mecanismo regulador eficiente, perdió centralidad la relación salarial y habilitó el surgimiento de “nuevas formas de empleo” asociadas a la eficiencia, la flexibilización y descentralización de las relaciones laborales, entre otras; todo lo cual condujo a la construcción de un mundo del trabajo donde priman la fragmentación, el cambio tecnológico y la precarización y, con ello, la pérdida de la estabilidad y seguridad en el empleo y el poder de negociación de los sindicatos.

Esta consecuencia, lejos de eliminar la discusión en torno al trabajo, lo ha puesto en las principales agendas políticas y ha gestado nuevas perspectivas: desde miradas más optimistas (que aseguran que la flexibilidad interna implica una modalidad laboral más creativa e integrada, donde el trabajador se sienta “liberado”) e innovadoras (basadas en el peso de la tecnología como nuevo articulador, donde el trabajo presentará una mejora permanente en sus competencias), hasta posicionamientos que cuestionan la centralidad del trabajo en la nueva reestructuración social (“trabajar menos para vivir más”, el cambio de la sociedad salarial a la sociedad de las comunicaciones y de la intersubjetividad). Lo cierto es que la sociedad salarial se ha transformado, por diversas razones (de mercado, tecnológicas, de reestructuración social), y eso obliga a señalar algunos elementos característicos:

- Una marcada disminución del trabajo industrial dentro del trabajo asalariado.
- Un avance del empleo informal, con predominio de empleos

precarios, inseguros y con bajos salarios (contratos de prestación de servicios, pasantías, becas, trabajo a tiempo parcial).

- Una reestructuración productiva hacia empresas modernizadas pero que aún no logra vencer la preponderancia de empresas tradicionales.

- El resurgimiento de nuevos movimientos de lucha por el empleo no ligados a la reivindicación sindical sino a la dignidad del trabajo como satisfactor de necesidades.

- La reaparición de acciones de trabajo colectivo vinculado tanto a un nuevo cooperativismo como a nuevas prácticas asociativas.

En este contexto, la última década en Argentina estuvo fuertemente relacionada con la generación de empleo desde las políticas públicas focalizadas en la implementación de programas de asistencia e inclusión, recuperando la centralidad del Estado como pretendido promotor del crecimiento y el desarrollo. Sin embargo, estas políticas no han torcido el componente estructural del sistema de mercado: persisten grandes diferencias entre quienes tienen una relación de dependencia (y seguridad social) y quienes aún son parte de las lógicas de precarización y eficiencia productiva. El empleo público y la informalidad siguen siendo dos elementos centrales en la composición del empleo en nuestro país. Su permanencia en el tiempo constituye una asignatura pendiente y un desafío, pues atenta contra la calidad y la dignidad del trabajo (Neffa *et al.*, 2010).

#### *La agenda socioambiental: una problemática pendiente en la esfera pública*<sup>3</sup>

Actualmente, en nuestra región se ha generalizado un modelo extractivo-exportador, que amplía todavía más las brechas existentes entre los países del norte y del sur, basado en la extracción de recursos naturales no renovables, la extensión del monocultivo, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. Ejemplos de esta nueva división territorial y global del trabajo dentro del capitalismo actual son: el modelo de agronegocios, la megaminería a cielo abierto, la construcción de grandes represas, los proyectos previstos por la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA)<sup>4</sup> y los agrocombustibles.

Esta etapa, según Harvey (2004), puede ser definida como de “acumulación por desposesión” y coloca en el centro de la disputa la cuestión acerca del territorio y el medioambiente. No es casualidad

que en este escenario de reprimarización de la economía, caracterizado por la presencia desmesurada de grandes empresas transnacionales, se hayan potenciado las luchas ancestrales por la tierra de los movimientos de indígenas y campesinos y, al mismo tiempo, hayan surgido nuevas formas de movilización y participación ciudadana, centradas en la defensa de los recursos naturales (señalados como “bienes comunes”), la biodiversidad y el medioambiente. Esto coloca la temática de lo que se entiende como “desarrollo sustentable” en la agenda política.

La afirmación de que existen regiones marcadas históricamente por la pobreza y la vulnerabilidad social, con una densidad poblacional baja, con grandes extensiones de territorios “improductivos” y/o “vacíos”, facilita la instalación de un discurso productivista y excluyente, al tiempo que constituye el inicio de otros lenguajes de valoración del territorio por parte de las comunidades afectadas. Estos lenguajes de valoración distintos fueron apropiados por diferentes comunidades rurales vulneradas y también por organizaciones urbanas, fundamentalmente en Perú, Bolivia, Ecuador y Argentina. Dentro de estos movimientos socioambientales actuales, ha cobrado notoriedad el concepto de “Buen vivir” planteado como una oportunidad para construir otra sociedad y un estilo de desarrollo alterno al progreso material, sustentado en la convivencia del ser humano en diversidad y armonía con la naturaleza a partir del reconocimiento de los valores culturales existentes en cada país. Estos grupos recomiendan dejar de ver a los recursos naturales como una condición para el crecimiento económico o como un simple objeto de las políticas de desarrollo y apuntan a crear relaciones dinámicas y constructivas entre el mercado, la sociedad y el Estado.<sup>5</sup>

Si bien estas nuevas concepciones, como la del “Buen vivir”, no están exentas de tensiones, la necesidad de pensar y poner a prueba nuevos modelos de desarrollo resulta ineludible. La problemática socioambiental adquiere relevancia ya que constituye un desafío permanente para el Estado, la academia y la sociedad civil, en la construcción de un mundo que apueste a un “desarrollo con rostro humano”, esto es, que garantice la realización de las necesidades sociales en términos tanto materiales como subjetivos.

#### *Los problemas socioambientales relevantes para Santa Fe*

Teniendo en cuenta diferentes diagnósticos realizados por diversas fuentes, provenientes tanto del mundo académico como de organizaciones sociales que intervienen en problemáticas

**3)** Colaboró en la elaboración de la temática abordada la bioquímica Graciela Ethel Bordón.

**4)** La Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Surameri-

cana (IIRSA) es el foro de diálogo del que participan las 12 repúblicas de Sudamérica (actual Unión de Naciones Suramericanas) y tiene como objetivos la planificación y desarrollo de

proyectos para el mejoramiento de la infraestructura regional de transporte, energía y telecomunicaciones. Para más información, ver: <http://www.iirsa.org/>

**5)** Para profundizar sobre este tema ver, por ejemplo, Salvador Schavelzon (2015).



socioambientales, es posible encontrar coincidencias, las que a continuación se identifican:<sup>6</sup>

Santa Fe es una de las provincias más vulnerables a los efectos del cambio climático; importantes masas de agua y grandes sequías alternan sobre su territorio en forma creciente y amenazan su sustentabilidad económica y social. Todos los indicadores de pérdida de biodiversidad muestran que la provincia tiene una de las mayores tasas del país, con graves impactos en los ecosistemas pampeanos, chaqueños y fluviales, y pérdida difícil de revertir en los ecosistemas del espinal.

Estas dos realidades son consecuencia en un 50 % de cuestiones globales, y en el otro 50 % de responsabilidades locales representadas por un equivocado ordenamiento territorial y la matriz socioproductiva que fomentó indiscriminadamente la soja sobre la ganadería y los cultivos sustentables, la disecación y eliminación de humedales sobre su conservación, y la deforestación en la cuña chaqueña y las cuencas hídricas sobre la preservación del bosque nativo. Santa Fe, a través de sus universidades, entes federales y el sector no gubernamental, tiene una “masa crítica” de científicos y técnicos ambientales que está por encima de la media nacional y, hasta ahora, casi no fue convocada por las políticas públicas provinciales. Por otra parte, es una de las provincias más ricas de la Argentina pero tiene una de las tasas más bajas de inversión ambiental sobre su PBI.

Otro aspecto preocupante remite al proceso de urbanización desmedido en las últimas décadas. Los nuevos procesos de desconcentración y descentralización asociados a la contraurbanización detectados en el área metropolitana de Santa Fe y en la capital provincial generan un modelo de ciudad cada vez más difuso, caracterizado por el consumo creciente de recursos y la producción cada vez mayor de residuos y contaminación a los distintos elementos del sistema ambiental. Asimismo, el modelo de movilidad de personas, bienes y servicios imperante es el automotriz, medio de transporte que mayor cantidad de contaminación atmosférica genera en el entorno cercano y que más recursos renovables demanda (Cardozo, 2011). Otro de los factores que mayor impacto genera es el cambio en los usos del suelo. Espacios tradicionalmente rurales que se transforman en urbanos, que pasan a desempeñar funciones como la residencial de clase alta, la de servicios especializados e incluso industrial. Se inaugura, con estos procesos, un nuevo tipo de espacio donde se da el conflicto y la mezcla entre la morfología,

estructura y funcionamiento de lo urbano con lo rural, lo cual constituye un verdadero punto de riesgo y alberga a una población en situación de vulnerabilidad creciente.

Finalmente, cabe remarcar que las problemáticas aludidas requieren de una decisión política que pasa tanto por el Estado, la academia y la sociedad civil, con relación a consensuar un estilo de desarrollo. Herrera *et al.* (1994), en su bello artículo “Las nuevas tecnologías y el futuro de América Latina. Riesgo y oportunidad”, habla de la Buena Sociedad, caracterizándola como:

- igualitaria (en el acceso a bienes y servicios);
- participativa (todos los miembros tienen el derecho de tomar parte en las decisiones sociales en todos los niveles);
- autónoma (capaz de tomar decisiones basadas en sus propias aspiraciones y posibilidades);
- sin trabajo rutinario enajenante (las nuevas tecnologías permiten terminar esta forma de trabajo; el objetivo final será terminar con la presente división social compulsiva del trabajo) y;
- compatible con el medio ambiente físico (la compatibilidad deberá basarse no en medidas correctivas tomadas *a posteriori*, sino en la misma naturaleza del estilo de desarrollo).

*Los usos de las nuevas tecnologías en la cuestión ciudadana y su relación con la extensión universitaria: desafíos y debates pendientes*

El tipo societal actual tiene como principio organizacional a la comunicación. En esta sociedad mediático–tecnológica, el ciberespacio aporta a interpretar nuestro posicionamiento en el mundo y, en simultáneo, condiciona la experiencia social. En ocasiones, las nuevas formas de comprensión mediadas por las tecnologías interactúan con diversos sujetos, lo que permitiría confirmar el crecimiento de la esfera pública y de nuevas formas de concebir lo político (Huerdo, 2008). Hay quienes sostienen que las llamadas nuevas tecnologías permiten concebir y concretar acciones para el cambio social, dándose así un corrimiento desde la realidad digital hasta la realidad física. Otros afirman que lo que se produce es una falsa sensación de pertenencia y autonomía, ya que en ocasiones se establecen relaciones basadas únicamente en interacciones digitales.

La telefonía móvil y el ciberespacio, en sus múltiples manifestaciones, han posibilitado visibilizar conflictos, demandas y voces invisibilizadas, complejizando de esta manera los modos de entender la realidad. Incluso, a veces, son los mismos usuarios quienes dan a conocer sus versiones, inquietudes, motivaciones e

6) Declaraciones del director ejecutivo de Hábitat y Desarrollo, a raíz de la propuesta del gobernador electo por la provincia de Santa Fe, Miguel Lifschitz, acerca de la jerarquización

gubernamental del área ambiental como Secretaría de Estado. Para más información, ver: [www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/10/31/opinion/OPIN-02.html](http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/10/31/opinion/OPIN-02.html)



intereses personales sobre determinados aspectos y situaciones, dando cuenta así el ciberespacio de una polifonía de voces frente a los discursos dominantes.

A través de las cadenas de correo electrónico, de mensajes de texto, *Twitter* y *WhatsApp*, sus usuarios convocan a manifestaciones y marchas o solicitan firmas para petitionar por diferentes causas (por ejemplo, a través de la plataforma *Change.org*). Estas formas de lo político que constituyen parte de nuestras prácticas culturales han producido relatos y acciones que han tenido sus manifestaciones en el espacio público (*cacerolazos*, marchas que exigen justicia, movilizaciones en contra de la violencia de género —“Ni una menos”—, entre otras expresiones sociopolíticas).

Huergo acierta cuando afirma que:

“la cuestión no se define lisa y llanamente por el uso de las tecnologías, sino por las articulaciones que éstas poseen con nuevas modalidades de ‘hacer política transformadora’, con nuevas formas de comprensión del mundo y con nuevas maneras de la autonomía subjetiva”. (2008:s/n).

En cuanto a las prácticas de extensión universitaria, entre los actores que participan de las mismas, se encuentran las organizaciones de la sociedad civil. Las tecnologías de la comunicación se presentan a las OSC como herramientas de visibilidad, participación y difusión de sus acciones. Al pensar a estas organizaciones desde una mirada comunicacional, se las comprende como espacios en los que se fundan conversaciones.

“Estas conversaciones promueven intercambios para la creación de acciones, relaciones, interacciones y saberes colectivos.

Pero para que resulte de este modo se requiere asentar el consenso, capaz de generar valores colectivos que, asumidos por todos o la mayoría, impregna el hacer organizacional de modo creativo y participativo”. (Vargas y Zapata, 2010:81).

Ambas autoras se refieren a la comunicación comunitaria, cuyos medios de difusión son utilizados por los miembros de determinada comunidad, para cualquiera de los objetivos que éstos consideren pertinentes; sean fines de información, educación o esparcimiento. En ellos participan los habitantes como planificadores, productores o intérpretes. Son el instrumento de expresión de la comunidad, más que para la comunidad. La comunicación comunitaria procura designar un intercambio de puntos de vista y de noticias, y no una transmisión de una fuente a otra.

La extensión universitaria —desde sus múltiples dimensiones— es una función que promueve y habilita el diálogo con la sociedad civil, el sector productivo y el Estado, para intentar contribuir a mejorar y ampliar la calidad de vida de los habitantes de determinado territorio.

En esta sociedad mediático-tecnológica, que tiene como principio organizacional a la comunicación, resulta imperioso que la extensión universitaria diseñe, implemente y observe (desde un compromiso

ético y político) propuestas y recomendaciones de educación/comunicación, atendiendo a la relación existente entre los actores sociales y las tecnologías de comunicación, en tanto herramientas de participación ciudadana y constructora-vehiculadora de conocimientos. Dichas acciones invitan a la comunidad académica a pensar nuevos modos de construcción y apropiación social del conocimiento.

### **3. Aporte de la Teoría Social**

Se trata de vincular, por un lado, a las múltiples perspectivas disciplinares, preocupadas en generar conocimientos desde una mirada comprensiva, intentando develar las causas y condiciones que producen la emergencia de las problemáticas, que desde la extensión se abordan. Por otro lado, como sostiene Larry Andrade:

“La realidad, nos interpela en tanto poseedores de un saber sobre lo social, pero esta interpelación encuentra sustento en la idea de que somos sensibles frente a lo social, a su movimiento. Siendo conscientes, a la vez que trabajar en torno a los problemas que atraviesan las sociedades contemporáneas, implica demarcarlas en relación a un campo de significados (como intereses, en torno a determinados fenómenos) que orientan nuestra mirada y a la vez pone en juego el compromiso que se asume frente a la urgencia de respuestas para problemas acuciantes. Captar las situaciones desde una concepción de totalidad, exige un esfuerzo que atraviese lo aparente y logre articular abstractamente aquello que le da existencia y especificidad”. (2006:267)

### **4. Perspectiva epistemológica**

Remite a los modos particulares en que se concibe la producción social de conocimientos, poniendo en diálogo el saber científico-tecnológico con el mundo de vida de los actores sociales.

Poner en diálogo la investigación y la intervención, posibilita la construcción de conocimientos, que puedan ser convalidados socialmente, mediante mecanismos que garanticen la participación activa de los actores, lo que a su vez requiere ser cuidadosos y respetuosos, desde la academia, en las decisiones metodológicas. Entendiendo que lo metodológico va más allá de lo instrumental, alude también a perspectivas tanto teóricas como epistemológicas y éticas. La intervención es permanentemente enriquecida con el aporte de la teoría social, las representaciones y los significados que para los actores implican las prácticas que despliegan. El ámbito de la práctica, de la acción, es el mundo de la vida y la realidad cotidiana, en un marco de relaciones intersubjetivas. Especialmente, interesa atender a la construcción social que los actores realizan del territorio y a las formas en que estos hacen uso de las instituciones en las que participan. Y atender a las diferentes formas de apropiarse e intervenir el territorio de los actores e instituciones con los cuales, desde la extensión, se generan asociaciones, implica un modo particular de comprender el poder transformador

“

Poner en diálogo la investigación y la intervención, posibilita la construcción de conocimientos, que puedan ser convalidados socialmente, mediante mecanismos que garanticen la participación activa de los actores



© Laura Malachesky

de las prácticas de los agentes sociales. “Se trata de aprehender, esa realidad oculta, que solo se revela, encubriéndose, que no se deja ver sino bajo la forma anecdótica de las interacciones, en las cuales se disimula” (Bourdieu y Wacquant; 1995:23 y 24).

### **5. Perspectiva ética**

Ligada al ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de las instituciones democráticas, como estrategia en la construcción de una sociedad de las singularidades, que implica, como sostiene Rosanvallon, garantizar a los individuos los medios de su singularidad, lo que conduce a su vez a replantear las políticas sociales:

“Más allá de las transferencias monetarias pasivas, que tienen una dimensión compensadora de la pérdida, de la insuficiencia o de la ausencia de un ingreso (subsidios por desempleo, ingresos de inserción, etc.) resulta prioritario equipar a los individuos, darles los medios de la autonomía. Implica, entonces, percibir las políticas sociales como dispositivos de constitución de sujetos”. (2012:325)

Por otro lado, la crisis del presente no remite a una crisis de valores, como indica Castoriadis (1997) sino a una crisis del proceso identificador, ya que la creación de un sí mismo individual-social pasaba por lugares que fueron mutando y no existe (o no emerge) ninguna totalidad de significaciones imaginarias que pueda hacerse cargo de esta crisis de los apuntalamientos particulares. No hay una representación de la sociedad como morada de sentido y valor y como inserta en una historia pasada y futura. Trabajar por la inclusión y la cohesión social son un imperativo frente a un contexto donde las desigualdades se han profundizado; la brecha entre quienes más tienen y los que están en situaciones de vulnerabilidad se ha ampliado significativamente. Esto además se vincula con la debilidad de las democracias del presente, que no logran generar dispositivos para garantizar mayores niveles de inclusión social. El individualismo moderno desafía todas las formas colectivas de encuadramiento y el modo de articulación del individuo y lo colectivo que, sin sacralizar, conservó el “compromiso social” hasta principios de la década de 1970. Hoy asistimos al desarrollo de nuevos procesos de individualización con efectos contrastantes: por una parte, el individualismo positivo (autonomía, libertad, calidad de vida, felicidad), por otra, el desarrollo de un individualismo de masas socavado por la inseguridad y la falta de protecciones. Se trata de una paradoja cuya profundidad hay que sondear; uno vive más cómodo en su propia individualidad cuando ella está apuntalada por recursos objetivos y protecciones colectivas (Castel, 2010).

### **6. Aspecto instrumental-operativo**

Si bien refiere a una cuestión metodológica, también hace a decisiones teóricas y éticas; implica una selección minuciosa de las técnicas e instrumentos que contribuyan a la identificación de las verdaderas causas del malestar en los escenarios de intervención.

Como de promover también mecanismos de participación, apropiación de conocimientos y aprendizajes, de garantizar procesos de convalidación social. Tiene que ver, a la vez, con generar espacios de socialización de información que aporten al capital social de las instituciones y territorios, en los que se despliegan las prácticas y se fundan trayectorias, en el campo social, donde se disputan espacios de poder.

### **Reflexiones finales**

El presente trabajo intenta dar respuesta a un conjunto de interrogantes que sus autores se plantearon a partir de sus recorridos en el campo de la extensión y supone un esfuerzo por formular un modelo de intervención (a modo de marco referencial) pensado desde algunas claves conceptuales, epistemológicas y metodológicas, que le otorgan sentido.

La extensión universitaria, como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, es objeto de análisis y debates, tanto en sus definiciones conceptuales, en su función social, como en las estrategias de intervención en escenarios atravesados por problemáticas sociales complejas que requieren de la construcción de perspectivas que aporten a su abordaje, con criterios de transformación y sustentabilidad.

Con tales premisas, los interrogantes planteados son los que mencionamos a continuación:

¿Cuáles son los determinantes conceptuales que definen la extensión universitaria? ¿Qué papel desempeña la teoría en los modos de concebir la extensión? ¿Cómo se teje el vínculo con el contexto por donde transita la cuestión social sobre el cual la propia acción extensionista se ve interpelada? ¿Qué papel asumen los equipos académicos y cómo se configura su rol como actor social dentro del propio espacio de intervención? ¿Qué incidencias tienen las intervenciones sociales en las problemáticas sociales que les dan origen? ¿En qué medida estas intervenciones se nutren de diagnósticos (cualitativos y cuantitativos) de las demandas sociales que el territorio anida? ¿Cuál es el sentido político actual de pensar la universidad en clave territorial y a nivel local?

Esto nos motivó a diseñar el modelo propuesto que, sin duda, podrá ser objeto de críticas como de aportes por quienes desarrollen acciones de extensión e igualmente podrá generar nuevos interrogantes a modo de desafíos o, en palabras de Teresa Matus:

“La apuesta es la construcción de una lógica de innovación en los procesos de intervención social, que profundice en nuevos modelos complejos de intervención, que evalúe sus estrategias, su consistencia operacional, sus mecanismos para una gestión más integral que se oriente a resultados. Que se adentre en preguntas nuevas y tenga como resultado una intervención más competente y sólida, que se inserte en una perspectiva de los derechos, promueva una participación responsable y fomente la autonomía de los sujetos”. (2012:58)

## Referencias bibliográficas

- Ackerman, M. (2007). El trabajo, los trabajadores y el derecho del trabajo. Recuperado de: [http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2007n04\\_revistaDeTrabajo/2007n04\\_a04\\_meAckerman.pdf](http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2007n04_revistaDeTrabajo/2007n04_a04_meAckerman.pdf) (consultado el 26 de agosto de 2016).
- Alonso, G. y Di Costa, V. (2011). Cambios y continuidades en la política social argentina 2003–2010. Ponencia preparada para su presentación en el VI Congreso Argentino de Administración Pública, Resistencia, Chaco, 6, 7 y 8 de julio.
- Andrade, L. (Comp.) (2006). *Lo social inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Andrenacci, L. y Soldano, D. (2006). Aproximaciones a la Teoría de la Política Social a partir del caso argentino. En Andrenacci, L. (Comp.), *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo, UNGS.
- Barnes, B. and Edge (1982). *Science in Context: readings in sociology of science*. The Open University Press, Milton Keynes.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and social imaginery*. London: Routledge.
- Bourdieu P.; Wacquant J. D. (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Callon, M. y Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations? *Prospective et Santé*, (36), 13–25.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- (2005). *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Cardozo, M. M. (2011). Impacto ambiental de los nuevos procesos urbanos en el área metropolitana de Santa Fe. Ponencia presentada en el marco V Congreso Iberoamericano sobre Desarrollo y Ambiente de REDIBEC, V Jornadas de la Asociación Argentina Uruguaya de Economía Ecológica del Congreso CISDA. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- Castel, R. (2010). *El Ascenso de Las Incertidumbres: Trabajo, Protecciones, Estatuto del Individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- CELS (2017). *Derechos Humanos en la Argentina. Informe 2017*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Collins, H. M. (1983). The sociology of scientific knowledge: studies of contemporary science, en *Annual Review of sociology*, 9, 265–285. Recuperado de: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.09.080183.001405> (consultado el 20 de marzo de 2017).
- Danani, C. y Hintze, S. (Coords.) (2013) *Protecciones y desprotecciones II: Problemas y debates de la seguridad social en Argentina*. Buenos Aires: UNGS.
- Grassi, E. (2000). Procesos político-culturales en torno al trabajo. Acerca de la problematización de la cuestión social en la década del 90 y el sentido de las soluciones propuestas. *Sociedad*, (16). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Harvey, D. (2004). El nuevo imperialismo: Acumulación por desposesión. *Socialist Register*, 40, 99–129.
- Herrera, A. y otros (1994). *Las nuevas tecnologías y el futuro de América Latina. Riesgo y oportunidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Huergo, J. (2008). Culturas mediático-tecnológicas y campo formativo. Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen51/huergo.html> (consultado el 17 de agosto de 2016).
- Isuani, A. (2015). *Capitalismo Vs. Democracia. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Matus, T. (2012). Apuntes sobre intervención social. Recuperado de: <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/.../apuntesobreintervencionsocial>
- Mazzuca, S. (2012). Recursos naturales, populismo rentista y tentaciones hegemónicas en América del Sur. *Araucaria*, (29).
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. *Revista +E*, (1), 24.
- (2012). Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate. *Revista +E*, (2), 9.
- Neffa, J. C.; Oliveri, M.; Persia, J. (2010). Transformaciones del mercado de trabajo en Argentina: 1974–2009. *Atlántida: revista canaria de Ciencias Sociales*, 10(2), 19–48. Recuperado de: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20ATLANTIDA/2%20202010/01%20Julio%20Cesar%20Neffa%20y%20otras.pdf> <http://www.iirsa.org/Page/Detail?menultemId=121> <http://www.iirsa.org/Page/Detail?menultemId=121>
- UNL. Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (s/f). Sistema integrado de Programas y Proyectos de Extensión. Recuperado de: [http://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/293\\_sistema-integrado-de-programas-y-pro.pdf](http://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/293_sistema-integrado-de-programas-y-pro.pdf) (consultado el 9 de abril de 2017).
- Repetto, F. (2008). *Política social y redistribución en la Argentina: la historia reciente, los retos futuros*. Buenos Aires: Mimeo.
- (2014). Políticas sociales: una mirada político-institucional a sus reformas, desafíos e impactos. En Acuña, C. H. (Comp.), *El Estado en acción. Fortalezas y debilidades de las políticas sociales en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rofman, A. (2016) (Comp.). *Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para una perspectiva integral*. Buenos Aires: UNGS.
- Rosanvallon, P. (2012). Una sociedad de iguales. Buenos Aires: Manantial.
- Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Quito: Abya-Yala.
- Subirats, J.; Knopfel, P.; Larrue, C.; Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Svampa, M. (s/f). La disputa por el desarrollo: territorio, movimientos de carácter socio-ambiental y discursos dominantes. Recuperado de: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo43.pdf> (consultado el 5 de mayo de 2017).
- Vargas, T. y Zapata, N. (2010). Enredando prácticas. Comunicación desde las organizaciones sociales. Buenos Aires: San Pablo.
- Zelanik, J. (2012). Las coaliciones kirchneristas. En Malamud, A. y De Luca, M., *La política en tiempos de los Kirchner*. Buenos Aires: Eudeba.

# La planificación estratégica de la extensión universitaria. Los desafíos de construir indicadores para la intervención

Lía Cecilia Bentolila

Área de Planeamiento de la Secretaría de Extensión. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.  
liabentolila@unl.edu.ar

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 20/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

## Resumen

Se debate conceptualmente la planificación, evaluación y construcción de indicadores de proyectos de extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Se consideran algunos conceptos nodales: planificación estratégica, modos de intervención en el campo social y construcción de indicadores ya que estos contribuyen a generar información y contribuir a la evaluación de proyectos como siendo procesos educativos propios de lo social y a profundizar y enriquecer la extensión como dimensión sustantiva, como motor de los procesos de producción de conocimiento.

Finalmente, se presentan los indicadores construidos que contemplan la necesidad de pensar que los proyectos impactan en el desarrollo de experiencias interdisciplinarias de intervención; el desarrollo de metodologías de identificación de problemas; la formación continua y la sociabilización de conocimientos; la producción de nuevos conocimientos y metodologías; la incorporación de contenidos relacionados con problemas sociales en el currículo y de todos los agentes universitarios a actividades de extensión, de modo de propiciar actitudes de compromiso social.

## Palabras clave

- Extensión
- Evaluación
- Indicadores
- Construcción social

## Resumo

É debatido o planejamento, avaliação e construção de indicadores de projetos de extensão da Universidad Nacional del Litoral conceitualmente. São considerados alguns conceitos nodais: planejamento estratégico, modos de intervenção no campo social e construção de indicadores desde que estes contribuem para gerar informação e contribuir à avaliação de projetos considerados como processos educacionais próprios do social e, afundar e enriquecer a extensão como dimensão substantiva, como motor dos processos de produção de conhecimento. Finalmente, se apresentam os indicadores construídos que contemplan a necessidade de pensar que os projetos impactam no desenvolvimento de experiências interdisciplinares de intervenção; o desenvolvimento de metodologias de identificação de problemas; a formação contínua e a socialização de conhecimento; a produção de novos conhecimentos e metodologias; a incorporação de conteúdos relacionados com problemas sociais no currículo; e a incorporação de todos os agentes universitários para atividades de extensão, propiciando atitudes de compromisso social.

## Palavras-chave

- Extensão
- Avaliação
- Indicadores
- Construção social

## Para citación de este artículo

Bentolila, L. C. (2017). La planificación estratégica de la extensión universitaria. Los desafíos de construir indicadores para la intervención. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 176-187. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



## Introducción

Este artículo tiene como finalidad dejar esbozados ciertos indicadores que se están construyendo en la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) para la planificación y elaboración de proyectos de extensión. Pero, para ello, se transitará por algunos conceptos teóricos y políticos que se consideran necesarios. Así, en una primera instancia se comenzará por delinear el marco que se establece para definir a la extensión universitaria desde la UNL; luego se expondrán algunos conceptos teóricos sobre planificación estratégica, evaluación, modos de intervención en lo territorial y la construcción de territorialidades, y finalmente la construcción de indicadores en materia de extensión universitaria. Estos conceptos se consideran troncales al momento de enmarcar los proyectos de extensión universitaria en la genealogía de la extensión abordada desde la UNL. Los proyectos de extensión llevan más de 20 años y forman parte plena de la vida académica e institucional de la Universidad.

## Alcances de la extensión universitaria en la UNL

La extensión universitaria es plenamente reconocida en el Estatuto de la Universidad, se encuentra incorporada en los Planes de Desarrollo Institucional y fortalecida por un conjunto de normativas e instrumentos de gestión que hacen posible llevar a la práctica los enfoques teóricos conceptuales y metodológicos planteados y definidos por la institución en materia de extensión universitaria. Es esta trayectoria la que posibilita hoy repensar y fortalecer tanto las conceptualizaciones teóricas respecto a la extensión universitaria, así como respecto de la implementación y apropiación como política de gestión universitaria.

Definir extensión implica necesariamente incluirla como acción que se desarrolla en el territorio, construye y participa de territorialidades y por ende no puede ser concebida por fuera del campo social. Por lo tanto, la extensión universitaria tiene su "ser" en el campo social. La construcción de saberes, el diálogo de los mismos, se produce en lo social, en el territorio de intervención. Dotar al campo social de la centralidad de la extensión es imprescindible para fortalecer esta función sustantiva y al mismo tiempo enriquecer la dimensión académica, así como repensar las políticas institucionales de las tres funciones. Cabe señalar que en este artículo se resalta la función sustantiva de la extensión.

En este sentido, sostiene Gustavo Menéndez:

"la formulación de las políticas de extensión es parte de la construcción de una agenda compartida entre los actores sociales, el Estado y la comunidad universitaria con profundo sentido académico y de pertinencia social. La Universidad, mediante la extensión, promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos claves para contribuir a la transformación social, integrándose de este modo al medio social del cual se nutre y al

que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta". (2013:84)

La extensión denota la relación interactiva que la Universidad plantea con su medio en las dimensiones sociales, culturales y productivas. Considerada en su misión sustantiva, no solo se ha conceptualizado sino que, desde la Secretaría de Extensión se han definido sus dimensiones de análisis y una determinada organización de gestión para la planificación de sus acciones. Las dimensiones intrínsecas y constituyentes de la extensión se refieren a:

- Académico-institucional, como es reconocer la función académica que aporta la extensión a la construcción y la apropiación social del conocimiento y a generar dispositivos de gestión que apuesten al fortalecimiento de las instituciones democráticas y de las políticas públicas. Formar actores universitarios con compromiso social y contar con un presupuesto adecuado a las necesidades de desarrollo.
- Pedagógica, que implica los cambios que se producen en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se ponen en juego teorías, perspectivas y metodologías en situaciones "reales". Incluye al conocimiento académico cuando es pertinente y relevante para situaciones o actores determinados (apropiación social).
- Social, es decir, la Universidad como institución social que construye y se construye en las dinámicas sociales, culturales y productivas, en un tiempo y territorio establecidos. Las prácticas de extensión se definen cuando tienen implicancia social.
- Comunicacional, dado que se inscribe en un campo de relaciones entre sujetos (académicos, sociales, productivos) que ponen en juego significaciones, percepciones, poderes e intereses que es necesario reconocer y definir.
- Política, puesto que toda acción de extensión tiene por objetivo transformar una situación determinada. Esto supone interpelar al Estado y a las políticas públicas y construir agendas de trabajo sobre aspectos relevantes de la "cosa pública".

A partir de estas dimensiones se han definido también los ejes estratégicos en que se basa la gestión de la Secretaría en el marco del Plan de Desarrollo Institucional de la UNL. Se trata de:

- Institucionalización y reconocimiento académico de la extensión, eje en el cual se focalizan las prácticas de educación experiencial en extensión y se busca el reconocimiento académico de las mismas.
- Integración de la extensión con la docencia y la investigación, en tanto a través de este eje se busca consolidar las funciones sustantivas a través de la conversión de proyectos de extensión e investigación.
- Construcción de la agenda territorial con distintos actores, ya que consensuar agendas con los actores sociales es de suma importancia a los fines de definir y delimitar los requerimientos en ese aspecto.





© Cecilia Iucci

- Análisis y aportes a las políticas públicas, pues es una clara política de extensión su imbricamiento con las políticas públicas. Toda acción de extensión implica un anclaje en alguna política pública, sea para su fortalecimiento o bien para denotar la necesidad de construcción si estuviera ausente.
- Consolidación del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión, sistema que estructura, organiza y coordina las iniciativas de extensión con intervención en el medio social a través de proyectos y programas.
- Fortalecimiento de la política editorial, la cual se centra en una estrategia de socialización del conocimiento.
- Formación y capacitación en extensión, eje que se sostiene a partir de instancias de capacitación en las que pueden encontrarse desde propuestas de formación profesional hasta talleres de capacitación para el trabajo.
- Internacionalización de la extensión, dado que las políticas de internacionalización de la extensión promueven acciones de cooperación y de movilidad. Se participa activamente de las redes regionales e internacionales de extensión.
- Consolidación de líneas estratégicas de comunicación.
- Planeamiento y evaluación de la extensión, lo cual permite valorar el funcionamiento de las actividades de extensión y obtener información relevante que se constituya en insumo para la planificación.

Habiendo definido en líneas generales las dimensiones y ejes estratégicos de extensión se enunciará específicamente el área de gestión encargada del planeamiento, sistematización, seguimiento y evaluación de extensión.

#### **Área Planeamiento y evaluación de la extensión**

En el año 2014 se incorporó como área de gestión de la Secretaría de Extensión la de Planeamiento y evaluación de la extensión, cuya misión es, como fundamental, la articulación con la Secretaría de Planeamiento de la UNL con el propósito de llevar adelante los objetivos propuestos, en materia de extensión, en el marco del Plan de Desarrollo Institucional. Este último posee tres Líneas de Orientación Principal (LOP) presentadas como grandes políticas guías de la gestión institucional, encuadradas en el compromiso social de expansión del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad. Así, se contempla un abordaje sistémico de la estructura de la Universidad, la diversificación de sus funciones, la ampliación de áreas de conocimiento y compromiso con el medio social.

En lo que se refiere a la extensión universitaria, el eje de mayor injerencia se corresponde con la LOP II, respecto de la alta calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento. Dentro de esta línea se plantean cuatro objetivos generales:

- “1) Afianzar la democratización de la educación superior, recreando en forma permanente dispositivos de acceso y permanencia igualadores de oportunidades. Desarrollar, en un marco de integración y transversalidad, un arco diverso de propuestas curriculares flexibles y de alta calidad en las distintas disciplinas, niveles y modalidades, a nivel nacional e internacional, que les permita a sus graduados un eficaz desempeño ya sea profesional o científico.
- 2) Fortalecer el desarrollo de actividades de investigación y de extensión, proyectándose al medio social y productivo como factor estratégico del crecimiento institucional,

articulando acciones con organismos regionales, nacionales e internacionales y potenciando la producción de conocimientos en todas las ramas del saber.

3) Establecer estrategias de formación, perfeccionamiento y organización del personal académico que garantice la cobertura eficaz y versátil de las misiones y funciones institucionales de docencia, investigación y extensión y sus articulaciones en y entre todas las Unidades Académicas, Escuelas e Institutos.

4) Generar capacidades institucionales y técnicas para gestionar el arco de propuestas curriculares de manera que el desempeño de los estudiantes convalide las previsiones de los planes de estudios tanto en los alcances de la formación teórica y práctica cuanto en su duración y efectividad". (UNL, 2010, s/n)

Así es que el área articula sus políticas de gestión con la Secretaría de Planeamiento en función de asistir a las diferentes áreas de la Secretaría de Extensión en la ejecución del PDI llevado adelante por la UNL. Asimismo, identifica perfiles de proyectos y en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos y acciones que involucran a esta Secretaría. Contempla el Programa de autoevaluación y evaluación externa de la extensión universitaria y coordina el Plan de mejoras que surja de dicho proceso. Lleva adelante el sistema de información actualizada y sistematizada de la Secretaría de Extensión y participa de estudios exploratorios en el territorio en el que se interviene con aportes de Observatorio Social. De esta manera, a partir de la generación del área de Planeamiento y evaluación se profundizó la consolidación del monitoreo y evaluación como herramientas que favorecen el seguimiento de, diremos ahora, acciones de extensión en general, para luego focalizar específicamente en los modos en que se planifican, sistematizan y evalúan los proyectos de extensión.

Se sostiene que es de vital importancia realizar una planificación, lo más ajustada posible, de las acciones que se emprenden. Los porqués pueden ser muchos y diversos, pero si hay algo que define a la extensión universitaria de la UNL es que su misión es generar acciones en conjunto con los actores/agentes sociales. Y esta generación es parte de un proceso social que antecede y trasciende a la participación de las acciones específicas. Por lo tanto, la planificación de las acciones debería contemplar el hecho de que ello deviene de un contexto social particular. Y, de la mano de la planificación, está la evaluación, que no es un fin en sí, y tampoco podemos sostener que sea el medio único e idóneo para superar los problemas que requiere el medio social. Pero, sin duda,

"ella contribuye a aumentar la racionalidad en la toma de decisiones, identificando problemas, seleccionando alternativas de solución, previendo —dentro de lo posible— sus consecuencias, y optimizando la utilización de los recursos disponibles" (Cohen 1992:282).

Consecuentemente, podemos decir que los procesos de monitoreo y evaluación no representan solo una herramienta de gestión sino que constituyen procesos de aprendizaje a partir de una información obtenida. Por otra parte, la construcción de indicadores es una instancia fundamental de los procesos de evaluación, en tanto facilita la búsqueda de respuesta a los interrogantes planteados y a los objetivos que sustentan la evaluación (Xinia Picado, 1997).

A continuación, se presentarán los lineamientos teóricos que, desde la gestión de la Secretaría de Extensión, se consideran los más adecuados para el monitoreo, sistematización, planificación y evaluación de proyectos para, de allí, comenzar a plantear posibles indicadores para los mismos y modos de abordaje e interpretación de las intervenciones en el campo social.

#### **Referencias teóricas para la planificación, evaluación y monitoreo de proyectos de extensión. Planificación estratégica como método para planificar proyectos**

No es la intención de este artículo disertar sobre el soporte teórico para planificar, evaluar y monitorear proyectos de extensión en la UNL, pero sí dejar enunciadas ciertas perspectivas teóricas que desde la Secretaría de Extensión de la UNL se consideran importantes.

En materia de planificación de acciones involucradas en un proyecto de extensión, se piensa que el método de la planificación estratégica situacional planteada por Carlos Matus es valioso en esta materia puesto que permite abordar la tarea de explicación y análisis situacional integrando, en tanto que es primordial primero comprender el contexto situación en el que se enmarca un proyecto para a partir de allí planificar las tareas. También este método aborda desde un inicio la dimensión exploratoria, descriptiva y explicativa y evita el riesgo de entenderlas como etapas secuenciales, o de identificar la tarea con alguna de ellas. Todo proyecto de extensión comprende alguna temática que es considerada como problemática para los actores sociales involucrados, por ende, se debe explorar, describir y explicar esa temática considerando los puntos de vista de los actores sociales que contempla, quienes piensan que esa temática es un problema para ellos, para la comunidad, barrio, institución, etc. Entender el contexto situacional implica, por lo tanto, comprender las diferentes racionalidades, conocimientos y perspectivas de la realidad. Para comprender el contexto y hacer circular las diferentes racionalidades se debe construir un lenguaje común en un espacio caracterizado por la diversidad, que admita la formulación de estrategias de intervención estrechamente ligada al análisis situacional, evitando el riesgo frecuente de trabajarlos como compartimentos estancos.

Este artículo no se propone detallar minuciosamente el método de la planificación estratégica pero sí referenciarlo para contextualizar desde dónde son pensados, a nivel de gestión, los proyectos de extensión.

### **Evaluación como proceso de aprendizaje y monitoreo como acompañamiento**

Desde la visión teórica del planeamiento y la evaluación, respecto de las políticas de gestión de extensión de la UNL se otorga relevancia al proceso de evaluación desde dos sentidos diferentes: por un lado, como seguimiento y control y, por otro, como profundización del conocimiento disponible. Este último punto es clave en el desarrollo de la planificación de nuevas acciones y para delinear los ejes de trabajo futuro.

En este apartado se resalta la importancia que tiene la evaluación de proyectos de extensión entendida como un proceso. Cohen lo expresa como un “proceso organizativo para mejorar las actividades todavía en marcha y ayudar a la administración en la planificación, programación y toma de decisiones futuras” (1992:77). El énfasis en el carácter procesal de la evaluación de proyectos de extensión destaca dos cuestiones: que no se trata de un hecho ajeno y separado del proyecto en cuestión, y que el desarrollo de un proyecto se encuentra inmerso en un proceso social. Este abordaje permite mostrar la trayectoria de la planificación estratégica en la que se basan las políticas de extensión universitaria de la UNL.

La evaluación permanente de los proyectos de extensión, ejecutadas y en ejecución permite realizar un análisis, en el sentido de generar una evaluación, y una planificación, tanto de los procesos como de los resultados, con el fin de valorarlos y, a partir de ello, fortalecer las acciones y políticas de extensión que se llevan a cabo desde la universidad.

En tal sentido, se toman como soporte teórico para abordar conceptualmente a la evaluación los aportes de Nirenberg, quien la conceptualiza como “una actividad programada de reflexión sobre la acción, cuya realización puede proponerse para antes, durante o después de la implementación de una política, programa o proyecto” (2005:32).

Desde la gestión de la Secretaría de Extensión se piensa que es sumamente importante evaluar los proyectos desde el aporte de sus intervenciones, así como las repercusiones de estas en el tiempo, no solo mientras dure el proyecto sino luego. Esto es, las consecuencias favorables y/o no favorables de esas intervenciones sin ya la participación de los actores académicos.

Para evaluar se deben llevar a cabo procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información a través de comparaciones respecto de parámetros definidos, ya que su finalidad es

“emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables, sobre las actividades y los resultados (...) de las intervenciones sociales y formular recomendaciones que permitan decisiones orientadas a ajustar la acción.” (Nirenberg, 2009:32).

Cabe aclarar que la evaluación debe estar enfocada en diferentes etapas del proceso: o bien preceder a la acción (*ex ante*), en simultáneo con el desarrollo de la acción (concurrente), o una vez finalizado, con eje en los efectos del mismo (*ex post*).

De manera concomitante con la evaluación se da el monitoreo, y aquí se resaltan los aportes teóricos de Di Virgilio (2012), en tanto este representa el seguimiento para la revisión periódica de los avances de proyectos. Constituyen una herramienta de gestión, así como un “un insumo indispensable para la gestión administrativa y estratégica” (2012:40).

El monitoreo implica un trabajo continuo para reencaminar el accionar hacia la concreción de los objetivos establecidos, mientras que la evaluación “permite la formulación de conclusiones acerca de lo que se observa a una escala mayor, aspectos tales como el diseño del proyecto y sus impactos, tanto aquellos previstos como no previstos” (45).

Si se han escogido las definiciones de planificación, evaluación y monitoreo anteriores es porque se considera que el abordaje de acciones de extensión universitaria en general y de proyectos de extensión en particular no puede pensarse de manera fragmentaria ni desvinculada tanto de los lineamientos políticos institucionales de una universidad como de los requerimientos sociales existentes en una sociedad.

Ya destacados los conceptos de planificación, evaluación y monitoreo en lo que respecta acciones y proyectos de extensión y, habiéndolos relacionado, enmarcados en procesos sociales, a continuación nos referiremos a la conceptualización de lo que se entiende por espacio social, concepto importante a tener en cuenta ya que se planteó que para planificar y evaluar se debe contemplar el contexto situacional en donde se desarrolla un proyecto de extensión.

### **Espacio social**

Desde la UNL, cuando se planifican acciones de extensión universitaria en general y proyectos en particular, se deben atender a las dimensiones de espacialidad-temporalidad, esto significa considerar la complejidad del espacio. Para pensar estas categorías desde el punto de vista social se toma de referencia a M. Augé (2000) y Pierre Bourdieu (1984) puesto que el Área de Planeamiento y evaluación de la Secretaría de Extensión de la UNL considera que se debe tratar al espacio como un lugar antropológico en donde se interviene. Por lo tanto, el espacio es

“

la evaluación debe estar enfocada en diferentes etapas del proceso: o bien preceder a la acción (ex ante), en simultáneo con el desarrollo de la acción (concurrente), o una vez finalizado, con énfasis en los efectos del mismo (ex post)

la construcción de los lugares y estos no son ni más ni menos que la conformación de prácticas colectivas e individuales (lo que más adelante se llamará de construcción de territorialidades). Así es que, al momento de planificar acciones de extensión universitaria se atenderá a la singularidad de lo colectivo, las individualidades y la apuesta a la construcción de una generalidad a partir de las particularidades existentes.

Considerando al espacio como lugar antropológico, las intervenciones en materia de extensión universitaria implican que en ese espacio se producirá un intercambio de saberes y, si fuera el caso, una apropiación social de los conocimientos. De allí que se tomará como referencia la conceptualización bourdiana de espacio social.

El espacio social es, en primer lugar, un espacio multidimensional en el cual se dan luchas simbólicas por parte de los agentes y en donde se pone en juego nada menos que la representación del mundo social, el cual se construye sobre la base de principios de diferenciación o de distribución.

“constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado, es decir, capaces de conferir a su detentador la fuerza, el poder en ese universo el poder de ese universo.” (Bourdieu, 1984:28)

Para Bourdieu, el espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras. Así, el valor de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones sociales, ya sean inferiores o superiores.

Es decir, el espacio social es un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. No obstante, por ser el campo social multidimensional, como ya se dijo, se presenta como un conjunto de campos relativamente

autónomos, aunque articulados entre sí. Un campo, por lo tanto, es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes de los de otros campos. En tal sentido, la estructura de cada campo social está conformada por las relaciones entre los sujetos que son parte de dicho campo, por lo que no son estáticos sino dinámicos y se encuentran en constante producción. De allí que el campo se define como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan. La especificidad de cada campo está determinada, según Bourdieu, por el tipo de capital que posee cada sujeto.

Un campo se encuentra designado por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Entendido como una arena dentro de la cual hay un conflicto entre los actores por el acceso a los recursos específicos que lo definen, el campo posee una estructura dada por las relaciones que guardan entre sí los actores. De manera tal que un campo social consiste en un sistema estructurado de posiciones sociales, a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerzas entre estas posiciones. Lo anteriormente expuesto sirve como base teórica para reflexionar en cuanto a cómo se pueden abordar los procesos sociales, las maneras de mirar-ver las realidades. En tal sentido, la teoría sociológica de Bourdieu sirve a los fines de pensar la extensión universitaria en la medida en que ninguna acción de extensión se puede planificar (por lo menos así se la piensa desde las políticas universitarias de la UNL) si no se reconoce a los otros con los que se coproduce saberes, con los que se los intercambia. Por lo tanto, para planificar acciones tendientes a la producción y/o intercambio de conocimientos se debe tener en cuenta el

espacio, es decir el lugar donde se conjugan “identidad y relación” (Augé, 2000), lo que conlleva a identificar los tipos de capitales que se entretrejen allí.

En síntesis, tomar al espacio no como un lugar meramente físico sino además como un lugar antropológico conlleva a la idea de territorialidades, desterritorializaciones, reterritorializaciones (Deleuze, Guattari, 1994).

A continuación, se retrabajarán los conceptos de territorio y territorialidades planteados desde el punto de vista filosófico por Deleuze y Guattari y se los deconstruirá (parafraseando a estos autores) para aproximarlos a la extensión universitaria.

### **Conceptualización de territorio–territorialidades**

Se ha acordado en definir al territorio como un espacio socialmente construido, lo que conlleva a no limitarlo al lugar físico. En él no solamente se desarrollan las intervenciones de extensión sino que incluye a los actores y agentes que lo componen. La complejidad de interacciones que rodean y definen al territorio determinan que se encuentra en permanente transformación. Se resalta la interacción e intercambio de saberes que existen en el territorio como condición necesaria para el conocimiento de este, así como para el accionar transformador en el mismo.

En tal sentido, el territorio es el ámbito en donde se producen y/o se reproducen prácticas y representaciones sociales a través de las cuales los sujetos intervienen a nivel material y simbólico desde el lugar que ocupan; al no ser algo fijo el territorio implica la necesidad de entender los escenarios que se ponen permanentemente en juego. Es por eso que se comprende al territorio desde la perspectiva simbólica y desde un enfoque relacional y complejo, lo cual lo hace ser un punto central a conocer a la hora de definir acciones de intervención, espacios y agentes privilegiados para ellas. A partir de este posicionamiento teórico se puede pensar, en sentido operativo, de qué manera se construyen estrategias para llevar a cabo intervenciones sociales —acciones de extensión— en espacios microsociales.

Se puede pensar que algunas estrategias en/para extensión universitaria deben implicar necesariamente articulaciones intra e interinstitucional en donde se consideren los objetivos, las necesidades o, mejor dicho, los requerimientos sociales que se producen en el espacio social así como tener en consideración la manera en se establecen y se fortalecen los lazos personales. Por lo tanto, al momento de pensar o abordar territorialidades se debe considerar el aporte de las mismas al desarrollo microsocial, en donde la generación de procesos colectivos propicie el fortalecimiento de lazos, el respeto a la diversidad, el diálogo y la solidaridad como así también contribuyan a la construcción de políticas públicas desde la voz de los propios agentes involucrados. Para poder pensar “intervenciones en territorio” desde la extensión universitaria se consideran necesarias y preliminares algunas

concepciones, a saber: toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado. El territorio es el espacio en donde se manifiestan y se construyen relaciones de poder.

a) En este sentido deben ser considerados los distintos tipos de “relaciones sociales” que se dan en ese escenario que las propician.

El territorio es, según Carballeda, ese lugar “donde se despliega el guión de la trama social, donde sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus lazos sociales” (2005:2).

b) El territorio es el espacio donde tienen lugar procesos socioeconómicos como sistema de relaciones constituido por grupos interdependientes, atravesados por relaciones de poder y procesos socioculturales, en términos de identidad colectiva, que hacen al sentido de pertenencia. Los procesos socioeconómicos y los sistemas de relacionamiento se sustentan desde el punto de vista teórico con lo desarrollado anteriormente respecto de la teoría sociológica de Bourdieu en lo concerniente a posiciones sociales, relaciones de poder y la circulación de capitales dentro del entramado social.

c) El territorio es una construcción social y su conocimiento implica el conocimiento y comprensión del proceso de su producción. Este conocimiento, a su vez, requiere poner en diálogo los saberes provenientes del mundo académico, como los que manejan los agentes sociales involucrados en el territorio y que se reflejan tanto en las prácticas que despliegan como en sus representaciones sociales.

d) El territorio es el espacio en donde concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto. Comprender el territorio en donde se realizarán producciones académicas —de extensión— es respetar y conocer las diferencias que constituyen y dan identidad a un territorio.

e) El territorio no es fijo sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad.

f) El territorio constituye “un espacio de inscripción”. Las intervenciones en/de extensión se construyen considerando los territorios tatuados por las huellas de la historia, de la cultura y del trabajo humano. No se puede desconocer que para producir un proceso de intervención social se debe considerar que esta implica intercambios de saberes, de escenarios y de territorios. Estos intercambios derivan en formas diversas de producción de subjetividades. Como lo expresa Carballeda:

“La subjetividad (...) se construye y de-construye en un movimiento que se expresa en el propio devenir de la cultura, de la cotidianeidad, de una compleja trama móvil de significaciones, signada, en este caso por la noción de problema social, que en definitiva convoca a la intervención”. (2005:7)

Considerar la “transformación” de/en los espacios sociales implica atender a la producción de subjetividad, en tanto esta se construye en la intersubjetividad al interior de una cultura. Dicho de otra manera, la singularidad da cuenta de simbolizaciones que son histórico-sociales. De allí que los vínculos entre la universidad y los agentes sociales no sean naturales ni continuos sino que, por el contrario, resultan profundamente complejos.

Una vez definidos conceptualmente los espacios sociales, los territorios, las territorialidades y las intervenciones, o sea, habiendo identificado la complejidad de la cual formamos parte, puesto que esta nos constituye subjetivamente, se trabajará en la siguiente sección la construcción de indicadores para la evaluación de proyectos de extensión entendidos como proyectos que implican y están implicados en procesos sociales.

### **Construcción de indicadores**

Apostar a la construcción de indicadores para medir resultados de acciones de extensión y, más aún, los procesos por los que atraviesa un proyecto de extensión no es una tarea fácil y se deben definir adecuadamente las variables que, por ser sociales, no son inmutables y pueden no perdurar en el tiempo.

En este apartado se presentarán algunas consideraciones teóricas en cuanto al concepto de indicadores y se arrojarán los primeros resultados elaborados por el Área de Planeamiento y Evaluación con referencia a la construcción de indicadores para la evaluación de proyectos de extensión.

A nivel teórico, la definición de indicadores es de suma importancia en tanto y en cuanto en estos radica la necesidad y



la construcción de indicadores para medir los procesos por los que atraviesa un proyecto de extensión no es una tarea fácil y se deben definir adecuadamente las variables

el interés de relevar un fenómeno (o varios) a partir de elementos observables empíricamente.

Como se expresó anteriormente, los indicadores representan la base sobre la que se construye el sistema de evaluación y monitoreo. Es por esto que se parte de la definición de indicadores como “medidas directas o indirectas de un evento, condición, situación o concepto, y permiten inferir conclusiones apreciativas acerca de su comportamiento o variación” (Di Virgilio, 2012:47).

Pensar en proyectos de extensión universitaria implica necesariamente pensar que estos deben impactar en el desarrollo de experiencias interdisciplinarias de intervención, en las metodologías de identificación de problemas y requerimientos sociales, en la formación continua y la sociabilización de conocimientos, en la producción de nuevos conocimientos y metodologías; en la incorporación de contenidos relacionados con problemas sociales en el currículo y de todos los agentes universitarios (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) en actividades de extensión, propiciando actitudes de compromiso social.

Precisamente, en función de la centralidad de los proyectos en el desarrollo de la extensión universitaria, resulta fundamental impulsar el monitoreo y la evaluación de las acciones por estos ejecutadas. Como se mencionara en la sección referida a la evaluación y monitoreo, la primera puede realizarse en diferentes etapas (*ex ante*, concurrente y *ex post*). La perspectiva aquí expuesta se enmarca en la evaluación *ex-post*. Hart (2011) sostiene:

“La evaluación *ex-post*, que estudia el proceso y el producto del proyecto o solo el producto, puede ser realizada también tanto por los responsables de la puesta en práctica del proyecto como por las autoridades que deben dar su aprobación y decidir, si correspondiere, sobre la iniciación, la continuidad, la interrupción o la finalización del proyecto. Los dos niveles de evaluación, el primero, institucional y el segundo, estratégico, en virtud de que persiguen diferentes objetivos, requieren la definición de indicadores específicos para ese nivel”. (2011:34-58)



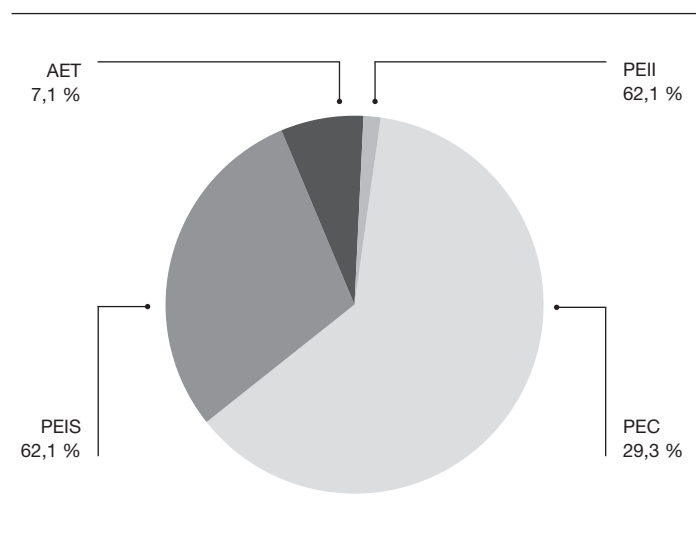
### Algunos datos y antecedentes para la construcción de indicadores

Como es sabido, la UNL viene ejecutando proyectos de extensión desde hace 20 años. En todo este tiempo se ha venido trabajando y retrabajando las herramientas metodológicas mediante las cuales son elaborados los distintos tipos de proyectos de extensión. A continuación, se muestra en la Figura 1 la sistematización de 482 proyectos de todo tipo que se realizaron en el período 2008–2015. En la actualidad se han modificado los tipos de proyectos que pueden presentarse. Ahora cabe la posibilidad de elaborar cuatros tipos de proyectos de extensión con diversos alcances y objetivos. Uno es el PEIS, Proyecto de Extensión de Interés Social (aquel que se refiere principalmente a abordar una temática/problemática que sea primordialmente de interés social y en el cual es el actor social quien requiere que se tome el tema). Otros son las AET, Proyectos de Acción al Territorio (que se basa en la generación de multiplicadores de actores sociales para el abordaje de una temática), y las PEEE, Proyecto de Extensión de Educación Experiencial (que es una propuesta curricular de las carreras de grado que favorece la creación de espacios de aprendizaje, en la práctica, de saberes y actitudes para abordar profesionalmente diferentes situaciones sociales). Por último, el PEII, Proyecto de Extensión de Interés Institucional (que busca generar capacidades en el medio social para garantizar la sustentabilidad en el tiempo, una vez que el proyecto haya concluido).

En la Figura 2 se puede apreciar la agrupación de proyectos en el período 2008–2015 con presencia de la nueva modalidad de proyectos (PEEE). Este tipo de proyectos reemplaza al PEC. A continuación se relatará brevemente el recorrido para la elaboración de indicadores de extensión que llevó a cabo el Área de Planeamiento y Evaluación de la Secretaría de Extensión de la UNL. En primer lugar, se definieron tres variables para considerar la generación de indicadores para evaluación de proyectos de extensión en el período 2008–2015: tipo de proyecto; alcances y objetivos respectivos; articulaciones con actores sociales

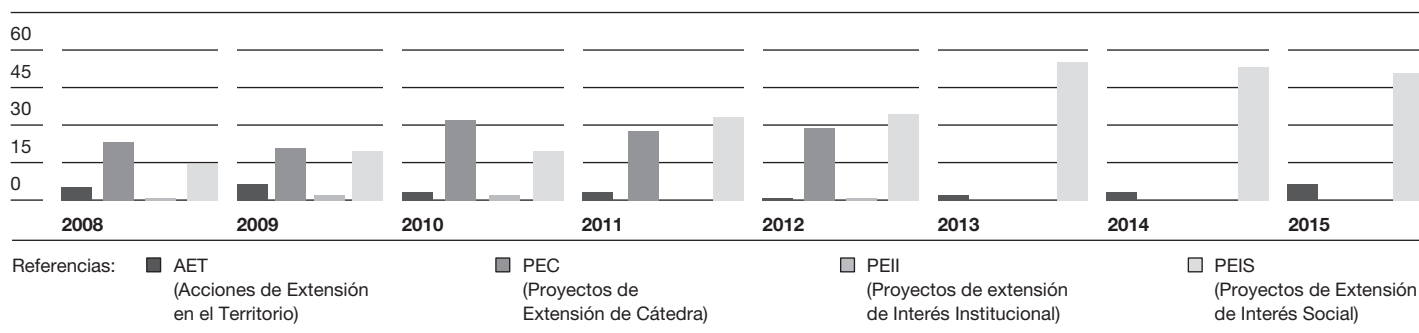
(instituciones). Se registraron unas 1021 articulaciones con instituciones (contando con una amplia información: ubicación territorial, tipo de organización, etc.) con las que los diversos proyectos de extensión se vinculan; los tipos de proyectos según sus modalidades y el anclaje territorial entre otras informaciones. Pero, al momento de querer monitorear el proceso del proyecto en sí, sus logros parciales, sus resultados finales, nos encontramos con que no estábamos contando con un instrumento metodológico que nos permitiera tal análisis, por lo que decidimos reformular los formatos de presentación de los proyectos y crear variables coherentes para monitorear el proceso de ejecución de los proyectos. De allí que se definan tres dimensiones que deben

Figura 2. Proyectos según modalidad, años 2008–2015



Fuente: Área de Planeamiento y Evaluación de la Secretaría de Extensión, UNL.

Figura 1. Distribución de proyectos de extensión por año según modalidad. Período 2008–2015



Fuente: Área de Planeamiento y Evaluación. Secretaría de Extensión, UNL.

estar presentes para evaluar el proceso de un proyecto de extensión: dimensión sustancial (se refiere a los propósitos medulares del proyecto), gerencial o instrumental (las líneas de acción para lograr los propósitos medulares) y estratégica (las modalidades deseables de la gestión). Una vez definidas estas dimensiones, constituimos las variables de estructura, de procesos y de resultados, con las que evaluar los proyectos, tal como se sintetiza en el Cuadro 1: Dimensiones y variables.

Una vez que se rediseñó la herramienta para producir las evaluaciones, pudimos crear los indicadores. Así, los indicadores seleccionados para el análisis del accionar de los proyectos de extensión se agrupan en dos grandes tipologías: Intrínsecos y Relacionales. Dentro del primer grupo se encuentran: Coherencia interna (relación entre objetivos y resultados); Trabajo interdisciplinar; Comunicabilidad de los proyectos (en función de los materiales de comunicación utilizados en el transcurso de un proyecto). Dentro de este grupo se analizan las variaciones que cada uno presenta respecto de dos elementos distintivos: el programa de extensión en que se enmarca cada proyecto y su modalidad. De esta forma se observa la relación entre modalidad del proyecto y programa, y las diferencias (y continuidades) en los indicadores a partir de estos. Por otra parte, dentro del tipo relacional se incluyen los siguientes puntos: relación entre participantes directos y el equipo de extensión; localización geográfica donde se desarrolla el proyecto; situación de los contextos; participación de las instituciones, (diferenciando entre participación activa o pasiva); ámbito de las instituciones intervinientes (públicas estatales nacionales, públicas

estatales provinciales, públicas estatales municipales, públicas no estatales, privadas); tipo de instituciones intervinientes (instituciones educativas; municipios y comunas; ministerios y secretarías nacionales y provinciales; Organizaciones de la Sociedad Civil; vecinales; instituciones intermedias, sindicatos, colegios de profesionales, universidades, entre otras).

Cabe señalar que la relación entre variables y dimensiones no es estanca sino móvil, por lo que es posible ubicar una o más variables por dimensiones. Asimismo, que la construcción de indicadores se encuentra en proceso de revisión y, no obstante, se escogió compartir con los lectores los momentos por los que transita el Área de Planeamiento y Evaluación de la Secretaría de Extensión de la UNL.

El proceso evaluativo desarrollado se presenta como resultado de la revisión de lo actuado en determinado período y como insumo para diagramar y planificar los cursos de acción futura. La definición de los indicadores, y la consiguiente evaluación a partir de los resultados cuantificados, permiten no solo contrastar el accionar aislado de los proyectos de extensión sino, más importante aún, representan el principal insumo para la planificación de acciones futuras. Esta planificación tiene como sustento, entre otras cuestiones, la identificación de temáticas definidas como relevantes y no abordadas suficientemente hasta el momento; la delimitación de territorios considerados como prioritarios para el accionar extensionista; la detección de instituciones intervinientes cuyo potencial no ha sido capitalizado aún y la posibilidad de extenderse a otras intervenciones.

**Cuadro 1: Dimensiones y variables**

Dimensiones	Variable de estructura	Variable de Procesos	Variabes de Resultados
Sustancial (estructura del proyecto) Hacen referencia a los propósitos medulares de los programas o proyectos.	Modalidad Programa	Temáticas	Coherencia entre resultados y objetivos.
Gerencial o instrumental (relación con Instituciones y grado de participación) Se vinculan a líneas de acción más instrumentales y que constituyen los medios para el desarrollo de las otras líneas sustantivas.	Tipo de Institución	Interdisciplina	Tipo de participación
Estratégicas (integración entre actores sociales directos al proyecto) Se relacionan con las modalidades deseables de la gestión social.	Temática	Material de difusión	Tipo de relación entre equipo de extensión y participantes directos

Fuente: elaboración propia.

La construcción de indicadores para el análisis y evaluación de proyectos de extensión como procesos sociales es el desafío presente. De este modo, lograr consolidar un sistema de evaluación permanente permitiría fortalecer los lineamientos teórico-políticos de la extensión y afianzarla como una parte necesaria para contribuir a la apropiación social de los conocimientos y, por ende, a la idea de transformación y cambio.

### Reflexiones finales

Se considera que las intervenciones de extensión que se realizan en los espacios sociales deben implicar necesariamente la producción de conocimientos y estos tienen que ser socialmente acordados. La cohesión de esta producción conlleva la potencia de transformación. Si en el proceso de conocimiento no se logra o se pretende lograr una transformación, no se podría estar hablando de la extensión como la producción de conocimientos socialmente acordados.

Desde un punto de vista filosófico, se propone pensar el proceso de producción/transformación de conocimientos como voluntad de potencia. Pensar la extensión universitaria de esta manera implica pensar, planificar acciones en las que se enmarque una voluntad de transformación material del espacio y por lo tanto de los agentes/actores involucrados en los procesos sociales. Ser parte y continuar dispuestos a la complejidad que implica la extensión universitaria es una apuesta filosófica de "voluntad de potencia". La voluntad, para Nietzsche, no está fuera del mundo, ella se da, se genera en relación. Esto significa que la voluntad es múltiple y se muestra como efectivamente real. Al mismo tiempo que la voluntad de potencia se enuncia siempre en plural. Y aquí radicaría el ser de la extensión universitaria, pues ella ES siendo plural. Si la extensión universitaria es un proceso de producción/transformación del conocimiento, se puede inferir que es voluntad de potencia también, puesto que es la que busca expandirse, superarse, juntarse con otras potencias para tornarse mayor. La extensión universitaria, tal como aquí se plantea, implica un trabajo, una intervención, en un campo de inestabilidad y lucha en donde se entrama un juego constante de fuerzas. Cabe decir que la extensión debería ser un mundo donde reine la diferencia, donde la fuerza sea superación, sea ese constante ir más allá de los propios límites.

### Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *El Espacio social y la génesis de las "clases"*. Recuperado de: [http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio\\_social\\_y\\_genesis.pdf](http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genesis.pdf) (consultado en marzo de 2017).
- Camilloni, A. de (2016). La evaluación de proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista +E*, (6), 24–35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Carballeda, A. (2005). *Las Cartografías Sociales y el territorio de la Intervención*. Recuperado de: <http://www.margen.org/carballeda/Las%20Cartografias%20Sociales.doc> (consultado en marzo de 2017).
- Cohen, E.; Franco, R. (2012 [1992]). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Giménez, G. (1997). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. México: Instituto de Investigación Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Matus, C. (1996). *Planificar para gobernar: el método PES*. Recuperado de: <http://cigob.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/PES-para-web.pdf> (consultado en marzo de 2017).
- Menéndez, G. et al. (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Nirenberg, O.; Ruiz, V.; y Brawerman, J. (2005). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- UNL (2010). "Línea de Orientación Principal II: Calidad". *Universidad Nacional del Litoral*. Recuperado de <https://www.unl.edu.ar/la-institucion/linea-de-orientacion-principal-ii-calidad/>
- (2017a). *Informes institucionales UNL*. Recuperado de: <http://www.unl.edu.ar/la-institucion/2017/03/10/plan-de-desarrollo-institucional-2010-2019/> (consultado en marzo de 2017).
- (2017b). *Informe de Autoevaluación*. Recuperado de: <http://www.unl.edu.ar/blog/2017/07/03/tercera-evaluacion-institucional/> (consultado en marzo de 2017).
- Xinia Picado, G. (1997). *Hacia la elaboración de indicadores de evaluación*. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000088.pdf> (consultado en marzo de 2017).



© Hugo Pascucci

# Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos<sup>1</sup>

**Daniel Mato**

Universidad Nacional de Tres  
de Febrero. Consejo Nacional  
de Investigaciones Científicas  
y Técnicas. Argentina  
dmato@untref.edu.ar

## Resumen

Inevitablemente, los protagonistas de la Reforma Universitaria de 1918 percibieron el reto de “romper la última cadena que (...) nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” desde las ideas de su época. Lejos estaban aún de que las luchas contra el racismo y otros legados coloniales alcanzaran la importancia que hoy poseen en las agendas de algunos movimientos sociales y sectores universitarios, incluso cuando todavía falta mucho por lograr. Este artículo analiza la oportunidad histórica y la necesidad ética, social, jurídica y epistemológica de que actualicemos y logremos ese reto planteado por la Reforma de 1918, que hoy podemos expresar en términos de superar todas las formas de racismo oculto (cultural, social, económico, ambiental, epistemológico) e interculturalizar las universidades. En América Latina existe actualmente más de un centenar de valiosas experiencias que muestran que estos avances son posibles. También muestran que estas transformaciones llevan a cuestionar los límites entre disciplinas, así como entre extensión, aprendizaje/docencia e investigación. Este artículo ofrece un panorama de las experiencias que algunas universidades “convencionales” han venido realizando junto con, y/o para, pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de otras universidades caracterizadas como “interculturales” y algunas creadas por organizaciones de estos pueblos. Adicionalmente, examina sus logros, avances y desafíos.

## Palabras clave

- Universidad
- Racismo oculto
- Interculturalidad
- Pueblos indígenas
- Afrodescendientes

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 23/10/17

## Resumo

Inevitablemente, os protagonistas da Reforma Universitária de 1918 perceberam o desafio de “quebrar a última corrente que (...) nos amarrava à antiga dominação monárquica e monástica” desde os ideais de sua época. Ainda estavam longe de que as lutas contra o racismo e outros legados coloniais atingiram a importância que hoje possuem nas agendas de alguns movimentos sociais e setores universitários, mesmo quando ainda falta muito por conseguir. Este artigo analisa a oportunidade histórica e a necessidade ética, social, jurídica e epistemológica de atualizarmos e conseguirmos esse desafio exposto pela Reforma de 1918, que hoje podemos expressar em termos de superar todas as formas de racismo oculto (cultural, social, econômico, ambiental, epistemológico) e interculturalizar as universidades. Existe atualmente na América Latina mais de uma centena de experiências valiosas que demonstram que estes avanços são possíveis. Evidenciam também que estas transformações levam a questionar os limites entre disciplinas, assim como entre extensão, aprendizagem/docência e pesquisa. Este artigo oferece um panorama das experiências que algumas universidades “convencionais” vêm realizando junto com, e/ou para, povos indígenas e afrodescendentes, assim como as de outras universidades caracterizadas como “interculturais” e algumas criadas por organizações destes povos. Além do mais, examina suas conquistas, avanços e desafios.

## Palavras-chave

- Universidade
- Racismo oculto
- Interculturalidade
- Povos indígenas
- Afrodescendentes

---

## Para citación de este artículo

Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos.. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 188-203. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

Inevitablemente, los protagonistas de la Reforma Universitaria de 1918 percibieron el reto de “romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” desde las ideas de su época. No podría haber sido de otra manera. Pero faltaba mucho tiempo para que las luchas contra el racismo y otros legados coloniales y a favor de la valoración por las diferencias culturales alcanzaran el lugar que hoy ocupan en instrumentos jurídicos internacionales<sup>2</sup> y en otros vigentes en la mayoría de los países latinoamericanos, así como en las agendas de algunos movimientos sociales y sectores universitarios. Pese a que debe destacarse que en lo que hace a las formas de racismo oculto todavía hay mucho por lograr. Este artículo analiza la oportunidad histórica y la necesidad ética, social, jurídica, y epistemológica de que actualicemos y superemos ese reto planteado por el movimiento de la Reforma Universitaria, el de romper con la dominación monárquica, que hoy podemos expresar en términos de superar todas las formas de racismo oculto e interculturalizar las universidades, para de este modo contribuir a superar el racismo de nuestras sociedades.

Aún hoy, la mayoría de las universidades latinoamericanas, como las políticas y los sistemas de evaluación y acreditación del sector, responde a anticuados formatos monoculturales —que son consecuencia del legado colonial eurocéntrico— y opera como reproductora de diversas formas de racismo oculto (cultural, social, económico, ambiental, epistemológico). Estos formatos institucionales monoculturales no son pertinentes respecto de la diversidad cultural propia de las sociedades de las que estas universidades forman parte y conducen a desconocer las visiones de mundo, proyectos de futuro, lenguas, valores, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción conocimientos de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos sociales culturalmente diferenciados. Como se verá en las próximas páginas, esta limitación ya ha sido reconocida en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias en 2008. Pero además, y relevante para esta publicación, ese modelo universitario, entre otros problemas, exhibe y fortalece anticuadas y entorpecedoras “barreras” entre extensión, aprendizaje/docencia e investigación. En contraste con ese modelo monocultural, en América Latina existe actualmente

más de un centenar de valiosas experiencias que muestran que es posible avanzar en la superación de esas formas de racismo oculto, así como —algo muy importante para esta publicación— que esto conduce a cuestionar las mencionadas barreras entre extensión, aprendizaje/docencia, e investigación.

Este texto ofrece un panorama sintético de las experiencias de colaboración intercultural que algunas universidades “convencionales”<sup>3</sup> latinoamericanas han venido realizando junto con referentes, comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de universidades creadas por organizaciones de estos pueblos y otras caracterizadas como “interculturales”. Adicionalmente, se comentan algunos de sus principales logros y desafíos.

No obstante, antes de avanzar en la exposición de esos asuntos, pienso que resulta provechoso explicitar que mis investigaciones sobre estos tipos de experiencias de colaboración intercultural y las labores de acompañamiento a algunas de ellas que he venido realizando desde hace 15 años en varios países latinoamericanos me han llevado a concluir que quienes venimos del ámbito de las universidades “convencionales” tenemos mucho para aprender de ellas. Podemos aprender tanto de algunas innovaciones que vienen desarrollándose en el ámbito de las experiencias de colaboración entre universidades convencionales y pueblos indígenas y afrodescendientes como de los modelos universitarios que han creado algunas universidades indígenas e interculturales. Los aprendizajes en cuestión remiten a varias dimensiones de la vida universitaria pero, a propósito de la temática de esta revista, parece importante destacar que tanto esas innovaciones al interior de universidades convencionales como esos otros modelos universitarios transgreden las fronteras entre docencia, investigación y extensión que caracterizan la vida de la mayoría de las universidades convencionales. Esto incluso les ha llevado a poner en cuestión las ideas unidireccionales de “extensión”, en lo que significativamente convergen con algunas corrientes críticas de extensión universitaria que se han venido dando crecientemente en América Latina, especialmente desde la década de 1960. De hecho, en mi caso, el conocimiento cercano de esas experiencias de colaboración intercultural y de esos otros modelos de universidad me ha llevado a plantearme una línea de

1) Este artículo es una versión significativamente ampliada del artículo: Mato, D. (2016). Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918. Interculturalizar la Educación Superior: experiencias, avances y desafíos, publicado en la revista *Integración y Conocimiento* (Núcleo de Es-

tudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Universidad Nacional de Córdoba), (5), 35–52.

2) Significativamente, la Declaración Universal de Derechos Humanos fue adoptada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, y la Convención Internacional sobre la

Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial en 1965.

3) En este artículo, como en publicaciones anteriores, denomino “convencionales” a las universidades que no han sido creadas por referentes y/u organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes, o para responder

a sus demandas y propuestas. Desde luego, se trata solo de una denominación genérica a los fines de la exposición, por cuanto dentro del universo de las así llamadas “convencionales” cabe observar la existencia de diversos tipos de modelos universitarios.



investigación específicamente dedicada a documentar y analizar cómo las experiencias de vinculación de equipos de universidades convencionales argentinas con diversos tipos de actores sociales enriquecen las oportunidades de docencia/aprendizaje e investigación (Mato, 2013a; 2013b y 2015).

### **Racismo e inequidades asociadas en las sociedades latinoamericanas**

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos aceptables de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de estas sociedades (Banco Mundial 2015, CIDH-OEA 2011, IPE-UNESCO, 2012). Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que además comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de cada una de las sociedades de las que forman parte. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. Ellas disimulan la persistencia de sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades que, por lo general, perviven de manera solapada o inconsciente.

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver esas inequidades y problemas, pero en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo. Esto se debe —en buena medida— a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de miembros de esos pueblos en calidad de autoridades, funcionarios, docentes, o estudiantes resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué hacer para resolver estas deficiencias? La II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en 2008, reconoció la importancia de estas deficiencias y problemas, al punto que en su Declaración Final incluyó dos acápites específicos al respecto que conviene citar in extenso:

“C-3: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.

“D-4: La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”. (2008, [http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es))

La importancia de responder apropiadamente a estos desafíos fue explicitada reiterada en la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”<sup>4</sup>, emitida en junio de 2012 como resultado de la “Conferencia Interparlamentaria sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento”. Esta Declaración, suscrita por los Presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlatino, expresa textualmente que los firmantes de la misma

“suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del ‘Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe’, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO/IESALC”.<sup>5</sup>

Estos reconocimientos de la importancia los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina son resultado del desarrollo de varios procesos sociales significativos. Uno de ellos suele nombrarse como el de reconocimiento de la “deuda histórica” que estas sociedades tienen con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este reconocimiento ha ido avanzado gracias a las luchas de estos pueblos, las cuales históricamente contaron con el apoyo de algunos movimientos sociales internacionales, como los organizados para luchar contra el racismo y por los derechos humanos, y más recientemente también por los

4) Ver: <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>

5) Ver: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2973;presentan-ini-](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973;presentan-ini-)

[ciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-su-](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973;presentan-ini-ciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-su-)

[perior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973;presentan-ini-ciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en)



© Cecilia Iucci

movimientos sociales ambientalistas. Como resultado de estas luchas, se fue avanzado en la sanción de varias declaraciones e instrumentos jurídicos internacionales importantes, los cuales a su vez contribuyeron a lograr algunas reformas constitucionales que establecieron derechos explícitos para estos pueblos en numerosos países.<sup>6</sup>

Otro proceso que ha resultado significativo para lograr los reconocimientos expresados en la Declaración Final de la CRES 2008 y en la Declaración de Panamá ha sido el de la creciente la visibilidad cuantitativa de la importancia demográfica de estos pueblos, la cual ha venido haciéndose evidente desde que los censos nacionales incluyen información al respecto. Así, con base en las últimas rondas censales, según información publicada por la División de Población (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y por el Banco Mundial, la población indígena en América Latina comprende un total de 42 millones de personas y la afrodescendiente de 123 millones de personas. Es decir que ambas combinadas alcanzan a 165 millones de personas, y representan más del 28 % de la población total de la región.<sup>7</sup> Estos valores seguramente serían aún mayores de no mediar problemas de subregistro que han sido reiteradamente señalados por las organizaciones de estos pueblos. En cualquier caso, resulta interesante destacar que si bien la distribución de estas poblaciones varía entre países, los porcentajes de estos grupos de población respecto de los respectivos totales nacionales resultan significativos incluso en países en los que su importancia demográfica suele ser negada. Por ejemplo, e incluso obviando los problemas de subregistro ya señalados, en Chile, la población indígena representa el 6 % del total nacional, en Colombia y Venezuela el 3 %, en Argentina y Costa Rica al 2,5 %, en Paraguay el 1,7 % y en Brasil el 0,5 %. Estos porcentajes resultan mayores en Bolivia y Guatemala donde supera el 40 %, Perú donde alcanza al 26 %, o en México donde representa el 15 %, Panamá el 12 %, Honduras y Ecuador el 7 % y Nicaragua el 6 %.<sup>8</sup> Por otra parte, con base en las mismas fuentes y con los mismos reparos

de subregistro, cabe afirmar que en los casos de Brasil y Venezuela la población afrodescendiente supera el 50 %, en tanto en Cuba representa el 36 %, en Colombia el 10 %, en Panamá el 9 %, en Costa Rica y Uruguay el 8 %, en Ecuador el 7,2 %, en Honduras el 1 %, en Nicaragua el 0,5 %, en Guatemala el 0,4 %, en Argentina el 0,3 %, en Bolivia y Paraguay el 0,2 % y en el Salvador 0,1 %.<sup>9</sup>

Otro proceso que también ha favorecido el reconocimiento de los mencionados desafíos que enfrenta la educación superior está asociado al desarrollo creciente de movimientos intelectuales críticos del modelo civilizatorio usualmente denominado occidental moderno, los cuales han venido insistiendo en que los graves problemas ambientales y sociales que afectan a nuestro planeta y a nuestra especie no solo están asociados de manera genérica a dicho modelo civilizatorio, sino también específicamente al modelo científico que le es propio. Esto ha llevado a la creciente aceptación de que los retos civilizatorios planteados demandan abandonar el credo cientificista monocultural para avanzar hacia posiciones de pluralismo epistemológico.

Finalmente, los reconocimientos de la importancia los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina también han estado asociados al creciente desarrollo y visibilidad de más de un centenar de valiosas experiencias que han venido desarrollándose en la región desde hace más de dos décadas, de los diversos tipos que se analizan más adelante en este artículo.

Es necesario superar esos modelos monoculturales y transformar a las universidades y otras IES en consonancia con lo recomendado en los acápites C3 y D4 de la Declaración Final de la CRES 2008 antes citados, los que además responden a lo establecido en el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que ha sido suscrito por 14 países latinoamericanos, para los cuales tiene rango constitucional. Límites de extensión impiden citar *in extenso* los artículos que aplican al caso, por lo que citaré solo algunos pasajes de especial interés:

El artículo 26 dictamina que:

6) El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es uno de los instrumentos internacionales más importantes respecto del tema que nos ocupa, y ya ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus

regulaciones. No es posible aquí entrar en detalles, pero como mínimo cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de "educación a todos los niveles". Otros instrumentos internacionales relevantes son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Mi-

norías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).  
7) Fuentes: Totales nacionales: CELADE. Revisión 2015. Datos de poblaciones afrodescendientes: [\[www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL\\\_Alap2015\\\_Serie\\\_investigaciones\\\_14012016.pdf\]\(http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL\_Alap2015\_Serie\_investigaciones\_14012016.pdf\)  
Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, \*Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI\*, 2015\).](http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Inves-</a></p></div><div data-bbox=)

8) Las mencionadas fuentes no ofrecen datos respecto de Cuba, Haití, Uruguay y República Dominicana.

9) Las mencionadas fuentes no ofrecen datos respecto de Chile, México, Perú, Haití y República Dominicana.

“deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

El artículo 27 dispone que:

“la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación [y que] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”.

El artículo 31 establece:

“Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional (...), con el objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos”.<sup>10</sup>

Varios países latinoamericanos ya han dado algunos pasos en la materia, otros, como Argentina, se encuentran sumamente atrasados, especialmente en lo que respecta a Educación Superior. En Argentina y otros países se ha avanzado en otros niveles educativos pero muy poco en el Superior. Esto estimula una brecha entre niveles que además de ser injusta alienta conflictos. Tomando el caso argentino como referencia, cabe observar que los artículos 52 y 53 de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) permiten prever que las universidades continuarán recibiendo egresados del sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El artículo 52 establece:

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica”.<sup>11</sup>

No obstante, las universidades nada ofrecen a los egresados de ese sistema intercultural bilingüe. La situación es análoga en otros países, aunque en algunos existen importantes experiencias a tomar en cuenta para avanzar en la materia. Con este fin, en este artículo se ofrece un panorama de las experiencias que algunas universidades y otras IES “convencionales” latinoamericanas han

venido realizando —según los casos— junto con, o para, pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de otras universidades e IES caracterizadas como “interculturales”, y otras creadas por organizaciones de estos pueblos.

Es un deber destacar que el panorama y análisis que ofrezco en las páginas siguientes se basa en parte en las investigaciones sobre el tema que de manera individual he venido realizando desde 2004, pero muy especialmente en las realizadas entre 2007 y 2011 con la colaboración de 70 colegas de diez países latinoamericanos, desde el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012), y en las realizadas desde 2011 desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en colaboración con representantes de casi cincuenta universidades de nueve países latinoamericanos con quienes venimos trabajando en el marco de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), creada con el apoyo de UNESCO-IESALC (Mato, 2015, 2016, 2017).<sup>12</sup>

### **Valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas**

Lo que en 1918 aparentemente no era siquiera pensable y menos aun susceptible de ser incluido en un programa de acción, un siglo después es inexcusablemente imperativo: las universidades deben reconocer y valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en las sociedades de las que forman parte. Este carácter imperativo deriva de los avances plasmados tanto en las constituciones nacionales de la mayoría de los países latinoamericanos, como en instrumentos jurídicos internacionales y en las declaraciones consensuadas entre representantes de universidades de toda la región.

La muy escasamente atendida meta de que las universidades y otras IES incluyan personas indígenas y afrodescendientes (como autoridades, funcionarios, docentes y estudiantes) dentro de su vieja institucionalidad no es suficiente. Es necesario ir más allá. Para superar ese pesado legado colonial que las caracteriza (con todas sus consecuencias, que no son solo de exclusión de personas, sino también de conocimientos, lenguas, formas de

10) [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@normes/documents/publication/wcms\\_100910.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf)  
11) [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/)

ley\_de\_educ\_nac.pdf  
12) Todos los libros resultantes de la labor realizada desde UNESCO-IESALC y desde UNTREF se encuentran

disponibles tanto en versión impresa como digital, estas últimas en los sitios de dichas instituciones en Internet: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

[index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es) y <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/biblioteca/>

producción de conocimiento, modalidades de aprendizaje, como de modos de relación con las sociedades), las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte. Deben incluir las visiones de mundo, lenguas, conocimientos, modos de aprendizaje, modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, así como, según los países, de otros grupos culturalmente diferenciados.

Este ha sido, desde hace varias décadas, el planteo de numerosas expresiones y dirigentes de los movimientos indígenas y afrodescendientes de América Latina. También lo ha sido de diversos y numerosos sectores sociales e intelectuales que sin ser indígenas ni afrodescendientes comprendemos que no solo no es ético sostener modelos societarios y educativos que en la práctica excluyen a amplios sectores de población, sino que además entendemos que para las respectivas sociedades nacionales no es ni política, ni social, ni económicamente viable privarse de las importantes contribuciones de esas vertientes particulares, de su historia y de su presente. No se trata únicamente de “incluir” a personas de estos pueblos como individuos indiferenciados, sino de que las universidades y otras IES se transformen al incorporar apropiadamente sus lenguas, visiones de mundo, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción de conocimientos, valores y proyectos societarios.

La valoración de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas pueden ser recursos provechosos para mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano sostenible de nuestras sociedades. Es curioso (y preocupante), pero algunas dirigencias universitarias parecen no acabar de valorar algo que ya ha sido comprendido y está siendo económicamente explotado por laboratorios farmacéuticos, agroindustrias y otras corporaciones transnacionales: los conocimientos tradicionales de esos pueblos. Al mencionar esto, de ningún modo sugiero que se trate de explotar esos conocimientos, sino que procuro llamar la atención respecto de que incluir esos conocimientos en los programas universitarios de ningún modo supone “hacerles un favor a unos *pobrecitos excluidos*”. Se trata de reconocernos como ciudadanas/os de sociedades y Estados pluriculturales y plurilingües. Se trata de no vivir ignorando componentes y aspectos de nuestras propias sociedades para poder transformarlas de modos acordes con la diversidad que las caracteriza, y no como deformes reflejos de representaciones idealizadas de algunas sociedades europeas. En esto las universidades, y más en general la educación superior, tienen un papel importante que cumplir, no sólo como instituciones productoras de conocimiento, sino también como instituciones formadoras de cuadros técnicos y profesionales y de ciudadanos y dirigentes sociales, con capacidad de reflexión crítica. En contraste

con ese deber ser y esa potencialidad, resulta preocupante que en pleno siglo XXI aún sean pocas las IES de la región cuya misión institucional y/o cuyo currículo incluyan la valoración de la diversidad cultural y la promoción de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. Esta situación resulta más preocupante si se piensa que la mayoría de las universidades y otras IES está a la zaga de instrumentos internacionales vigentes, como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), La Declaración y el Programa de Acción de Durban (2009), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005–2015, la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) y la Declaratoria y Plan de Acción 2015–2024 de Naciones Unidas del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2013). Nótese que el primero de estos instrumentos internacionales data del año 1965. Resulta muy preocupante que las universidades y otras IES tengan más de medio siglo de atraso respecto de instrumentos acordados por la mayoría de los gobiernos del planeta. No es un atraso menor, particularmente cuando se supone que deberían jugar papeles de avanzada.

No obstante, pese a ese rezago histórico, tal vez haya motivos para ser optimistas. La ya mencionada Conferencia Regional de Educación Superior (CRES–2008), en la cual participamos más de 3500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior) emitió una Declaración Final que incluye los antes mencionados acápites C3 y D4 que contienen algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Esto lleva a pensar que estas ideas comienzan a ser más ampliamente aceptadas y que hay más posibilidades de que sean puestas en práctica.

### **No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible**

Parece conveniente destacar la importancia y alcance de la idea central del acápite C3 de la Declaración Final de la CRES, 2008. Tal como explícitamente lo expresa, el reto no es simplemente “incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen



en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”. El reto es transformar a las universidades y a las políticas, planes y programas de educación superior y de ciencia y tecnología. Todavía hoy, se elaboran y aplican políticas de ciencia, se realiza investigación científica, y se imparte formación universitaria, en el marco de ciertas *creencias* (sí, creencias, pues no se trata de demostraciones “objetivas”) según las cuales existirían dos clases de saber, uno solo de los cuales tendría validez universal: el científico, mientras que “el otro” (así homogeneizado, pese a que es notablemente diverso) únicamente tendría valor local. Es posible que esto sea “verdad” para las leyes físicas, pero de ningún modo lo es para campos de conocimiento como las ciencias sociales y las humanidades; como tampoco en lo que hace campos interdisciplinarios como los de salud y medio ambiente, entre otros. Existe cuantiosa bibliografía producida desde el propio sistema científico-académico que muestra que hay mucho por aprender al respecto de esos otros tipos de conocimientos y modos de producción de conocimiento. En pleno siglo XXI no es posible continuar ignorando que la idea de que “la ciencia” constituiría un saber de validez “universal” está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos Estados europeos sobre el resto del planeta, expandiendo sus propias creencias, visiones de mundo, e instituciones jurídicas, económicas y políticas. Esta expansión europea dio lugar al establecimiento de relaciones coloniales y se sostuvo largo tiempo asegurada por ellas. El problema que aun hoy estamos viviendo es que la ruptura de las relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América y de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud, como tampoco con las que aún hoy afectan a sus descendientes, incluyendo a grupos de población “mestizos” cuyos modos de vida y oportunidades económicas han sido especialmente marcados por esas relaciones históricas. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas.

“

La colaboración intercultural en las universidades no puede limitarse a las escuelas de antropología.

La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de conocimientos de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es parte de esa herencia colonial y racista, la cual debe ser estudiada más a fondo, criticada y superada. La necesidad de profundizar en el estudio de las consecuencias de esta herencia y de superarla no debe entenderse como una tarea limitada a quienes escogen formarse en antropología e historia, pues la ignorancia al respecto afecta la calidad de la formación de profesionales de muchos otros campos, como, por ejemplo, los de salud, derecho, geografía, agronomía, economía, ciencias políticas, minería, y arquitectura, entre otros. La colaboración intercultural en las universidades no puede limitarse a las escuelas de antropología. Debe partir del reconocimiento del valor de los conocimientos de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes para todos y cada uno de los campos de formación profesional. Más aún, no deberían estudiarse esas instituciones de manera aislada, sino cada una como parte de las respectivas visiones de mundo y modos de organización social (Macas 2001, Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004).

La hegemonía, y con ella la transferencia no reflexionada de ciertas creencias y valores de las llamadas “ciencias duras” a las llamadas “ciencias sociales” conduce a ignorar cómo nuestra subjetividad es constitutiva de nuestro trabajo de investigación. Por ejemplo, condiciona el planteamiento del problema/asunto a estudiar, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de la perspectiva de análisis, así como las relaciones con los actores “sobre”, o “con”, quienes estudiamos. Todo esto depende de desde dónde investigo, para qué investigo y qué pienso hacer con los resultados de la investigación. Pero estas preguntas no siempre se plantean. En muchos casos, los temas y perspectivas vienen dados de manera “natural” por las visiones que encarnan las revistas académicas en las que se aspira a publicar, o las instituciones que otorgan fondos para investigación. De este modo los resultados resultan marcados *a priori* por una suerte de ilusión objetivista ingenua, según la cual para asegurar tal objetividad se hace recomendable mantener cierta “distancia” respecto de



los procesos sociales estudiados. Este factor de “distancia” es origen de una significativa diferencia entre el saber considerado “científico” y el que producen, por ejemplo, aquellos intelectuales indígenas que mantienen relaciones con sus comunidades, o bien los que producen los equipos de universidades “convencionales” que trabajan en colaboración con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, o los de las universidades “propias” de estos pueblos. Estas relaciones alimentan las preguntas y perspectivas a partir de las cuales producen sus conocimientos. Algo semejante ocurre con los equipos de cualquier universidad “convencional” que trabajan en proyectos que articulan extensión, docencia e investigación, como ha sido reportado por numerosos equipos universitarios (ver, por ejemplo, Almeida *et al.*, 2011; FAUBA, 2015) y he documentado en publicaciones resultantes de mis investigaciones al respecto (Mato, 2013a y 2013b). Unos y otros modos de producción de conocimientos, todos los conocimientos, el que se produce a partir de métodos “distanciados”, como el que se produce a partir de relaciones estrechas de colaboración con otros actores, están marcados por las condiciones en que son producidos. Por eso la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber “universal”, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos, por eso esas condiciones de producción deben ser claramente explicitadas; de manera análoga a cómo se hace al comunicar los resultados de investigaciones experimentales, aquellas que —como su nombre lo indica— resultan de experimentos, de laboratorios. Por estas razones la colaboración entre diversas formas de conocimiento es imprescindible.

Las consecuencias del modelo universitario monocultural afectan no solo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las sociedades nacionales en su totalidad, incluyendo tanto a las poblaciones de origen netamente europeo, como a las caracterizadas como “mestizas”. La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esta carga afecta no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también las de que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Este problema no se resuelve con la celebración *folclorizante* de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Tampoco se resuelve celebrando la “diversidad cultural”, mientras continúan violándose los derechos de esos grupos de población, menoscabando su condición humana,

desvalorizando sus visiones de mundo, lenguas, conocimientos y modos de conocimiento (así esto se haga sea pasivamente, como ocurre con las formas de racismo oculto), en lugar de honrar sus derechos a restituciones territoriales, o, más grave aún, permitiendo (o fomentando) el avance de las explotaciones petroleras y mineras en sus territorios ancestrales.

Las situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas estos problemas y este conflicto entre modos de producción de conocimiento afectan a la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos. Es decir, afectan la calidad de las labores de investigación y formación que realizan las universidades y otros tipos de IES. Por ello, cualesquiera que sean las vías específicas de solución de estos conflictos, la *construcción de formas duraderas y provechosas de colaboración intercultural entre actores sociales con diversos tipos de conocimientos, formas de producirlos y modalidades de aprendizaje*, ha de ser parte imprescindible de los caminos a transitar.

Pero, si bien en algunos casos los diversos tipos de conocimientos pueden resultar complementarios, en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea, hay conflictos. Por esto mismo, conviene identificarlos, analizarlos, y coproducir formas de manejarlos. Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, tal comprensión partirá de un “como si”. Por esto, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible. Afortunadamente, este tipo de colaboración tiene numerosos y significativos antecedentes, como los que muestran cerca de un centenar de experiencias que han sido documentadas desde las dos iniciativas de investigación y colaboración interinstitucional de amplio alcance en las cuales se basa este artículo.

### **Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: panorama sintético**

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de experiencias. Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que las mismas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diversos entre sí. Más aún, estas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y presente de las relaciones entre dichos pueblos, los respectivos Estados y otros sectores sociales exhiben sus propias particularidades.

“

Las consecuencias del modelo universitario monocultural afectan a cada una de las sociedades nacionales en su totalidad. La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico



© Oscar Dechiara

Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir entre cinco tipos principales de modalidades institucionales. A continuación, presento esquemáticamente esos diferentes tipos, por limitaciones de extensión no referiré ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en las publicaciones resultantes de los dos proyectos de amplio alcance antes mencionados (Mato, 2008; 2009a; 2009b; 2015; 2016). En cambio, para cada tipo apunto algunos aspectos significativos respecto del reto de construir formas sostenibles de colaboración intercultural.

#### ***Programas de “inclusión de individuos” indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en universidades u otros tipos de IES “convencionales”***

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados, universidades y otros tipos de IES públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas, otro tanto han hecho varias fundaciones privadas. Hay opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Algunas opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES “convencionales” estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. Algunos programas de inclusión de individuos combinan más de una estrategia de abordaje, por ejemplo combinan cupos con becas y/o con apoyo psicosocial, otros se complementan con seminarios transversales, o con cátedras libres orientadas a educar sobre el tema a la comunidad universitaria en su conjunto, o bien se articulan con proyectos de investigación y/o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

Las características de las formas de colaboración intercultural en el marco de programas de “inclusión de individuos” son muy diversas. En algunos casos son complejas y elaboradas, en otros consisten solo en actividades que se presentan como “diálogos de saberes”, las cuales frecuentemente se limitan a organizar mesas

de trabajo en las que docentes o investigadores universitarios e intelectuales o referentes de alguna comunidad u organización indígena presentan sus puntos de vista sobre algún asunto en particular. Pero los formatos utilizados habitualmente solo permiten que apenas dialoguen amablemente. No permiten profundizar, ni menos aún plantearse actividades conjuntas en las que podrían construirse formas de colaboración intercultural sostenibles. Las iniciativas de este tipo no deben desvalorizarse, muchas veces son un valioso primer paso, pero es importante tener conciencia de sus limitaciones y buscar formas de avanzar hacia objetivos más ambiciosos.

#### ***Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES “convencionales”***

Hay diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas y/o afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata además una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.

En algunas de estas experiencias, las personas indígenas o afrodescendientes no solo participan como estudiantes, sino que también se incorpora a sabios y ancianos de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos. En algunos casos su participación es solo ocasional, pero otras participan en calidad de docentes durante uno o más cursos. Junto con esto se presenta el problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son formalmente reconocidos como docentes, ni remunerados como tales. Estas situaciones además de ser injustas constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas, y son fuentes de conflictos. Paradójicamente, estos referentes indígenas o afrodescendientes generalmente son los únicos pueden dar clases de idiomas indígenas, o sobre las respectivas historias y cosmovisiones, o al menos quienes mejor pueden hacerlo.

Muchos de programas de este tipo están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas o afrodescendientes. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes. En otros casos, las clases a cargo de sabios indígenas se dan en los propios territorios, especialmente cuando el contenido de las mismas se relaciona

con conocimientos etnobotánicos y otros en los cuales estar en territorio resulta especialmente provechoso. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, estas no están exentas de asimetrías de poder, dificultades y conflictos, todo lo cual es —de todos modos— parte de los caminos a transitar para poder construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural, que sean equitativas y provechosas.

**Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes**

El conjunto de experiencias que forzosamente incluyo aquí es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales, y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias que, un tanto arbitrariamente, se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales como en los casos antes comentados no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y eventualmente conflictos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior, en que se trata de una o más asignaturas o seminarios que no necesariamente otorgan créditos, puntos, u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos, o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de coproducción.

El tercer subconjunto incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de

“vinculación”, “extensión”, “servicio”, u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos no se limitan a “aplicar” saberes académicos *en* las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque, incluye actividades docentes y de investigación, las principales son de servicio a y vinculación con las comunidades.

**Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES “convencionales” y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes**

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada, unos meses, un año, un par de años. Otras comienzan de esta forma pero su existencia si los convenios se renuevan su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales al interior de las universidades u otras IES. Todas ellas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. Todas las que han sido estudiadas desde los dos proyectos que sirven de referencia a este artículo han sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes a las universidades u otros tipos de IES. Todas ellas han logrado satisfacer en mayor o menor medida los objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en el curso de las mismas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se ha logrado manejar estos sin comprometer los objetivos.

**Universidades y otros tipos de IES interculturales**

Las universidades y otros tipos de IES interculturales se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, estos tipos de instituciones son muy diversos entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas o afrodescendientes, diversos Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia, y dadas las diferencias apuntadas tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y las continuidades del mismo observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Lo cual de ningún modo puede considerarse “natural”, ya que en sociedades pluriculturales la educación intercultural debería estar dirigida a todos los componentes de las mismas.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y/o afrodescendientes y en mucho menor medida estudiantes que no se identifican como pertenecientes a estos pueblos. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “interculturalizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel, y otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario “convencional”. También existe un caso particular, el de la Universidad Indígena Intercultural, que ha sido creada por un organismo multilateral particular, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, el cual es cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. Las publicaciones de los dos proyectos que sirven de referencia a este artículo documentan la experiencia de varias universidades de cada uno de los tipos antes mencionados (Mato, 2008; 2009a; 2015; 2016). Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas y/o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en las publicaciones antes mencionadas. No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, el adjetivo “intercultural” alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos de estos tipos y también de la tradición occidental moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos “culturas” homogéneamente representadas, la de la “sociedad nacional” y “la indígena”. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de esta última, en la práctica suelen presentarla como si fuera homogénea. En cualquier caso, a los efectos del foco de este texto, lo más importante es tener presente que dado su carácter intercultural, todas los tipos de universidades y otras IES incluidas en este último tipo de la tipología involucran el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural entre actores diversos, en algunos más casos más diferenciados entre sí que en otros.

### **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes: logros, problemas y desafíos**

Los ya mencionados dos proyectos de amplio alcance que sirven referencia a este artículo han permitido identificar tanto los

principales logros de las experiencias estudiadas, como los problemas y desafíos que estas deben enfrentar. De manera sintética son los siguientes.

#### *Logros*

Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, vii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

#### *Problemas y desafíos*

Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas universidades, IES y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y actividades de formación, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas.

**Consideraciones finales: retomar los problemas y desafíos en la construcción de modalidades duraderas y provechosas de colaboración intercultural**

Los avances desde la invocación de la expresión “diálogo de saberes”, que suele servir de inspiración o primer paso a muchas iniciativas en el campo que nos ocupa, hacia la construcción de modalidades duraderas y provechosas de colaboración intercultural en docencia, investigación y/o extensión, suelen darse a través de una compleja trama de dificultades, negociaciones y conflictos, no solo entre actores claramente diferenciados (por ejemplo entre universidades y organizaciones, comunidades o referentes de pueblos indígenas), sino frecuentemente al interior de las propias universidades, entre diversos sectores de las mismas, así como con las agencias gubernamentales que acreditan sus actividades, formulan políticas y otorgan fondos para su funcionamiento. En ocasiones el llamado “diálogo de saberes” no pasa de la mutua escucha de las exposiciones de conocimientos entre académicos y personas de conocimiento, ancianos o dirigentes de las comunidades. En otros, en cambio, la organización de eventos de este tipo responde a una estrategia de construcción más ambiciosa, en la cual aún no se ha logrado avanzar mucho, debido a que esto, como sabemos, toma tiempo y esfuerzos. Escucharnos mutua, concienzuda, sensible y respetuosamente es sin duda muy importante y una condición imprescindible para poder “avanzar” hacia modalidades sostenibles de colaboración intercultural que sean mutuamente respetuosas y equitativas, y

“

es necesario diferenciar entre la expresión genérica “diálogo de saberes”, a veces aplicada de manera bastante ingenua y como si con solo invocarla se abriera un espacio de idílica armonía

no solo eso, sino que contribuyan a construir sociedades más democráticas. Estas formas de colaboración son necesarias para el desarrollo de experiencias duraderas y provechosas de producción y aplicación de conocimientos, para el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de destrezas y competencias, y para la puesta en práctica de acciones en beneficio de comunidades de pueblos indígenas y de la sociedad en general, las cuales —no puede omitirse— también benefician a las universidades. Las modalidades de colaboración intercultural a las que hago referencia no son una quimera, existen. Muchas de ellas son características de algunas de las experiencias en este campo actualmente existentes a las que he hecho referencia en la sección 3 de este mismo artículo. Los retos ahora son de dos tipos. Por un lado es necesario diferenciar entre la expresión genérica “diálogo de saberes”, a veces aplicada de manera bastante ingenua y como si con solo invocarla se abriera un espacio de idílica armonía, y la construcción de modalidades duraderas y provechosas de colaboración intercultural, lo cual entre otras cosas demanda reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos. Por otro lado, se trata de lograr la profundización, valoración, apoyo y reconocimiento institucional tanto de las universidades (y otros tipos de IES) indígenas, afrodescendientes, interculturales y comunitarias actualmente existentes, como de los tipos de



acciones que suelen ser impulsadas en el marco de los programas especiales de formación en universidades convencionales a que hemos hecho referencia en la tipología antes presentada, como también en los programas de inclusión de individuos (que algunos actores en este campo llaman “de acción afirmativa”, traduciendo la expresión en inglés *affirmative action*), así como en los proyectos y programas impulsados por cátedras, departamentos, centros e institutos de investigación y en muchos casos incluso por colegas individuales o grupos de colegas, en los cuales —según los casos— trabajan en colaboración con personas, comunidades y/u organizaciones indígenas en labores de extensión, docencia y/o investigación.

Estos variados tipos de experiencias de colaboración intercultural pueden servir de referencia para desarrollar estrategias de trabajo adecuadas a los diversos contextos sociales e institucionales. No resulta recomendable tratar de seguir el formato de supuestas “buenas” o “mejores” prácticas, sino aprender de los logros y dificultades de experiencias propias y ajenas para desarrollar nuevas experiencias, cónsonas con las propuestas de los actores participantes y pertinentes respecto de los contextos específicos en que se procura crearlas. Con estos objetivos en vista, me parece conveniente agregar algunas palabras sobre cuatro de los problemas y desafíos mencionados en la sección anterior:

**i) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria:** los problemas derivados de insuficiencias presupuestarias puede que resulten obvios. Pero quienes no participan directamente de este tipo de experiencias, tal vez no logren dimensionar lo inmensamente dañina que puede resultar la precariedad presupuestaria no solo para cualquier proyecto, sino especialmente para aquellos que se desarrollan en colaboración con comunidades sociales que ya conocen una larga historia de incumplimientos por parte de las instituciones del Estado, universidades incluidas. Que no solo el inicio, sino también la continuidad de las actividades desarrolladas con estas comunidades (sean de formación, extensión, aprendizaje–servicio, o de investigación) dependa de convocatorias anuales de fondos que pueden ganarse o no, dependiendo de evaluaciones que quienes estamos en tema en no pocas ocasiones consideramos cuestionables, que además esos fondos usualmente sean muy insuficientes y que para peor en ocasiones se reciban con atraso, conspira contra cualquier posibilidad de hacer un trabajo serio y de ser dignos de la confianza y el respeto de las comunidades con las cuales trabajamos. Para lograr avanzar en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes es necesario contar con presupuestos suficientes y regulares. Es necesario lograr que los tomadores de decisiones comprendan y valoren la importancia de este tipo de problemas. Este tipo de problemas debe encararse

otorgándole la importancia crucial que tiene y disponiéndonos a llevar los planteos del caso a todas las instancias necesarias. Esto demanda abordarlo con la densidad ética, política y académica que amerita. Es necesario que algunos de nuestros proyectos de investigación y los artículos resultantes se dediquen a hacer visible este tipo de problemas y sus consecuencias. Es necesario formar opinión al respecto, para esto puede resultar provechoso escribir sobre el tema en medios de comunicación universitarios. También puede ser útil enviar comunicaciones directas a los órganos de gobierno universitario y a las agencias gubernamentales que otorgan fondos para Educación Superior y Ciencia y Técnica. El presupuestario no es un problema menor. Debe ser un punto central en las deliberaciones sobre el tema y pasar a formar parte de las agendas compartidas entre quienes trabajamos en estos tipos de experiencias. Si no se logra avanzar en esta materia de poco sirven las reflexiones epistemológicas, éticas y políticas que podamos hacer en las aulas o en nuestras publicaciones.

**ii) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación:**

este es un problema muy importante respecto del cual han venido insistiendo diversos actores significativos. Las universidades indígenas e interculturales, como los programas especiales con/para pueblos indígenas y/o afrodescendientes no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las universidades “convencionales”, sus facultades y carreras. No porque sean de “menor calidad”, sino porque responden a otros objetivos, es decir, porque son cualitativamente diferentes de las “convencionales”. Del mismo modo que las carreras de ingeniería no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las de medicina, o viceversa, ni las derecho con los mismos criterios que las de agronomía, o viceversa. Los problemas radican tanto en los protocolos de evaluación establecidos por las instituciones, como en los frecuentemente escasos o nulos conocimientos de los “pares evaluadores” respecto de asuntos relativos a diferencias y relaciones interculturales, colaboración intercultural y otros conexos, y las consecuentes limitaciones al respecto de su sensibilidad, “visión” y criterios. Un ejemplo significativo puede ser el de las limitaciones impuestas por los protocolos de evaluación de las instituciones que impiden valorar que si bien

las universidades indígenas no suelen contar con bibliotecas poseedoras de grandes colecciones de publicaciones en varios idiomas, en cambio cuentan con los conocimientos de sabios indígenas y otros de tradición oral que circulan en sus respectivos territorios. Estos problemas en general están asociados a las ideas hegemónicas de “calidad académica” que sobrevaloran las publicaciones en revistas académicas, especialmente si son internacionales y de “alto impacto”. En cambio, no valoran la importancia y beneficios para las universidades de las experiencias de vinculación social, como espacios de formación de los estudiantes, y de identificación de temas de investigación y desarrollo de actividades de investigación de docentes, investigadores y los propios estudiantes.

**iii) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación o formación:** este tipo de obstáculos resulta bastante semejante al antes mencionado, pero lo menciono separadamente porque dificulta la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas y/o afrodescendientes que no poseen títulos universitarios, tanto en actividades docentes como de investigación. Este problema no es menor. Refuerza asimetrías de poder, deslegitima los conocimientos de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, al hacerlo respecto de estos especialistas no universitarios, quienes en muchos casos poseen conocimientos tanto o más valiosos que sus contrapartes universitarias. Muchos de quienes trabajamos con estos colegas indígenas y/o afrodescendientes hemos tenido que confrontar respecto de este tema con las burocracias universitarias, y/o de agencias gubernamentales. Este, como los dos tipos de dificultades anteriores, demanda que nos comprometamos proactivamente en hacer investigación que muestre los problemas generados, así como en argumentar sobre el tema en todos los foros posibles. La construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural exige este tipo de labor, no puede ignorarse. La apropiada valoración de este tipo de modalidades que van —digamos— a contrapelo de la institucionalidad establecida y naturalizada como “sentido común” demanda que se realice investigación sobre estos temas. No es algo opcional.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, M.; Marmet, M.; Strada, V.; Zuttió, B. y Cabrera, Z. (2011). Producción de saberes y extensión. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria “Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social”, Santa Fe, 22 al 25 de noviembre.
- Banco Mundial (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI: primera década*. Washington DC: Banco Mundial.
- CIDH–OEA–Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2011). *La situación de las personas afrodescendientes en las Américas*. (OEA/Ser. L/V/II. Doc. 62, 5 diciembre 2011. Original: Español): Washington DC: OEA.
- IICE–UNESCO–Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Buenos Aires: IICE–UNESCO.
- FAUBA (Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires) (2015). *Libro de resúmenes de la VI Jornada de Difusión de Actividades de Extensión en la FAUBA “La extensión y la investigación, procesos que se retro-alimentan”*. Buenos Aires, 6 de noviembre. Disponible en: [https://www.agro.uba.ar/sites/default/files/libro\\_de\\_resumens\\_jornada\\_2015.pdf](https://www.agro.uba.ar/sites/default/files/libro_de_resumens_jornada_2015.pdf)
- Macas, L. (2001). Diálogo de culturas. Hacia el reconocimiento del otro. En: Yachaykuna (Instituto Científico de Culturas Indígenas), 2, 44–55.
- Mato, D. (2013a). Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales, realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, en 2008. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* (Universidad del Pacífico, Perú), XL(72), 33–56.
- (2013b). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Universidade de Sorocaba, Brasil), 18(1), 151–180.
- (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *CPU–e, Revista de Investigación Educativa* (Universidad Veracruzana, México), 20, 132–149.
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF y México DF: Universidad Nacional Autónoma de México–UNAM.
- (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004). *Sumak Yachaypi, Alli Kawsay pish Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

# La extensión universitaria como herramienta de intervención en los conflictos socioambientales

**María de los Ángeles Gutiérrez**  
mariacla\_gutierrez@yahoo.com.ar

**Florencia Yanniello**  
florenciayanniello@gmail.com

**Santiago Elisio**  
santiago\_elisio@hotmail.com

**Darío Andrinolo**  
dandrinolo@yahoo.com

Programa Ambiental de Extensión Universitaria (PAEU) / Centro de Investigaciones del Medio Ambiente (CIMA) – Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 20/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

## Resumen

La contaminación ambiental se ha instalado en las últimas décadas en distintos ámbitos; sin embargo, las conceptualizaciones, las formas de pensar esta problemática transversal y los matices son diversos según los modelos de desarrollo desde donde se la analice. La universidad pública no está exenta de estas tensiones, ya que coexisten en su interior distintas maneras de considerar los conflictos ambientales y de abordarlos desde sus tres pilares fundamentales (docencia, investigación y extensión).

En 2010, la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata creó el Programa Ambiental de Extensión Universitaria como un espacio donde pensar a la Universidad frente a los conflictos ambientales de nuestra región y como un motor en el desarrollo de políticas a través del diálogo con los actores involucrados. Se trabaja en la construcción de posibles propuestas hacia una sociedad más igualitaria, un desarrollo económicamente sustentable, socialmente justo y un ambiente sano.

## Palabras clave

- Conflictos ambientales
- Extensión universitaria
- Programa Ambiental de Extensión Universitaria

## Resumo

A poluição ambiental foi instalada nas últimas décadas em varios campos; no entanto, os conceitos, as nuances e formas de pensar esta questão transversal, são diferentes, dependendo do modelo de desenvolvimento de onde é analisado. A universidade pública não é isenta destas tensões, por que dentro de ela coexistem diferentes formas de pensar os conflitos ambientais e de resolvê-los através do seus três pilares (ensino, pesquisa e extensão).

Em 2010, a faculdade de ciências exatas criou o Programa de Extensão Universitária, como um lugar onde se pensa a universidade frente diferentes conflitos ambientais de nossa região. assim como o motor no desenvolvimento de políticas através do diálogo com diferentes atores envolvidos. Ele trabalha na construção de possíveis propostas para uma sociedade mais igualitária socialmente justa, economicamente desenvolvimento sustentável e um ambiente saudável.

## Palavras-chave

- Conflitos ambientais
- Extensão universitária
- Programa Ambiental de Extensión Universitaria

---

## Para citación de este artículo

Gutiérrez, M.; Yanniello, F.; Elisio, S. y Andrinolo, D. (2017). La extensión universitaria como herramienta de intervención en los conflictos socioambientales. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 204-213. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

### **Línea del tiempo: la extensión universitaria en perspectiva**

La incorporación de la extensión en las universidades latinoamericanas en el siglo XIX ha representado un cambio de ideales educativos, científicos y humanísticos. Sin embargo, su práctica es anterior a su inclusión como una de las bases doctrinarias del Movimiento Reformista.

María Caldelari analiza la historia de la extensión universitaria en Argentina y la define, en una primera etapa llevada a cabo por los reformadores (Joaquín V. González, Rodolfo Rivarola), como una “extensión oligárquica”:

“Las primeras formas de extensión, aquellas ligadas a la acción cultural, están entrelazadas con una concepción de universidad donde una de sus funciones prioritarias es cultural... Y las actividades serán organizadas de manera vertical, manteniendo las jerarquías tanto en lo que se refiere a quienes están autorizados a hablar, como en cuanto a la elección de los conocimientos que serán puestos en circulación”. (Caldelari, 2002:55)

El modelo de extensión reformista sufrió los avatares de los diferentes golpes de Estado, que repercutieron en los objetivos y alcances de las universidades públicas, redireccionándose en cada proceso político.

En la década del '90, el compromiso de la universidad con la sociedad fue a través de las empresas y la ejecución de políticas sociales descentralizadas. Según Argumedo: “El proyecto reformista de formar profesionales comprometidos, es reemplazado por el de producir profesionales altamente calificados para consumo empresarial” (2002:297).

La reforma del estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en su Título VIII, artículo 106° de la extensión universitaria, plantea que: “La Universidad considera la Extensión Universitaria como uno de los medios de realizar su función social” (UNLP, 1996:25). En ese marco se creó específicamente un departamento dedicado a este pilar.

Por otro lado, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en su Acuerdo Plenario N° 262/97, sobre la inclusión de la función extensión en el presupuesto 1998 para el sistema universitario, define a la extensión como:

“un proceso de comunicación entre la Universidad y la Sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social”. (CIN; 1997)

En la actualidad, la reforma estatutaria de la UNLP plantea otro concepto de extensión:

“cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a

través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social”. (2008:5)

Esta visión representa la expresión de un desarrollo integral de la extensión universitaria, superador de la extensión altruista o meramente divulgadora. Esta mirada incorpora el concepto de democratización del saber, asume la función social de contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad y apunta a la transformación social y económica de los pueblos (González y González, 2003).

La visión integral extensionista pone a cada persona en un espacio sinérgico para la consecución de objetivos comunes de desarrollo social, cultural, ambiental y político, donde la universidad no se despoja de sus capacidades sino que las pone al servicio de una causa común.

En este marco, en la UNLP se vienen implementando diferentes herramientas que fortalecen la articulación entre la Universidad, las organizaciones sociales y productivas y los distintos niveles de gobierno (municipal, provincial y nacional). Un ejemplo de esto es el Consejo Social, creado en 2010, un órgano multisectorial dependiente del rectorado de la UNLP que permite planificar acciones para el desarrollo productivo y la recuperación de los derechos esenciales del conjunto de la población. En este sentido, los distintos programas y proyectos de extensión de las facultades representan el vehículo para generar respuestas a las demandas existentes, dentro de los cuales se encuentra el Programa Ambiental de Extensión Universitaria (PAEU).

### **Qué entendemos por extensión desde el PAEU**

Este programa se creó en el año 2010 como un espacio donde pensar y movilizar a la Universidad frente a los distintos conflictos socioambientales de nuestra región y como motor en el desarrollo de políticas que inserten a aquella en estas problemáticas.

La construcción de posibles soluciones y propuestas resulta necesariamente de un proceso de diálogo con los diferentes actores involucrados, desde vínculos igualitarios, incorporando al ambiente como sujeto de derecho y a la sociedad como voz y parte del mismo.

Desde un enfoque institucional, la generación de programas de extensión universitaria ha sido un punto importante en la consolidación de la historia extensionista de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Los programas nuclea proyectos de extensión que comparten afinidad temática, promueven una fuerte interacción entre sus integrantes y mejoran la gestión de los recursos con el fin de elaborar respuestas coordinadas y potenciadas a la comunidad. A su vez, los programas se establecen como lugares y puntos de referencia, de manera de ampliar los espacios universitarios preexistentes desde donde coordinar con la comunidad y otras instituciones.

La dedicación extensionista nos pone continuamente en tensión y reflexión respecto de la función social y ambiental de la universidad pública. Los programas cumplen un rol fundamental hacia dentro de la universidad como expresión legítima de las nuevas formas de producción teórica y práctica de conocimiento, que se centran en la resolución de problemáticas concretas. Este proceso impacta naturalmente en la forma de pensar y hacer docencia y ciencia en la universidad. El PAEU promueve una mirada multidisciplinaria a través de profesionales y estudiantes de distintas carreras de las ciencias exactas, sociales y naturales e ingeniería, en conjunto con los actores sociales e impulsando su participación.

En nuestra experiencia particular como programa ambiental, hemos abordado diferentes problemáticas de la región con el objetivo de participar en el esfuerzo común por alcanzar la soberanía ambiental, es decir, la potestad de los pueblos de decidir cómo habitar sus territorios.

Desde este marco de acción, buscamos una visión más holística del conocimiento, que nos ponga en un plano horizontal con otros tipos de saberes y con la actividad de los docentes–investigadores–extensionistas universitarios.

Compartimos la idea de Gabriela Merlinsky (2009b) de que las disciplinas científicas y técnicas resultan insuficientes para entender al ambiente como temática actual, “asimismo, han surgido nuevas formas de cooperación entre disciplinas intentando dar respuesta a las nuevas preguntas que nos reclama nuestra época” (Merlinsky, 2009:2).

Sobre esta idea señalamos que no solo es objetivo de las disciplinas científicas y técnicas entender al ambiente, sino contribuir a la elaboración de respuestas sobre la base de los saberes técnicos. En esa línea, apuntamos a que la extensión forme profesionales comprometidos con la realidad social, que se sientan interpelados sobre el sentido de la universidad y el vínculo que esta tiene y debe tener con la comunidad.

Así entendida, la extensión universitaria conlleva un proceso de enseñanza–aprendizaje en el sentido en que lo plantea Freire: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1964:7).

Creemos necesario que los grupos extensionistas estén constituidos por trabajadores docentes, no docentes y estudiantes de distintas disciplinas. No solo para mejorar su abordaje epistemológico a la hora de comprender y actuar en realidades complejas, sino también como práctica enriquecedora y solidaria. Consideramos que este es el único modo de poner en práctica una construcción genuinamente horizontal y respetuosa de la diversidad.

#### **Definiciones: los conflictos socioambientales**

Existe consenso en cuanto a caracterizar a los conflictos ambientales como un tipo particular de conflicto social que suele darse en el ámbito público. La noción de conflicto social representa

uno de los conceptos básicos y constitutivos de las ciencias sociales, ya que resulta un aspecto inherente e ineludible de toda situación social. Los conflictos sociales son procesos, es decir, no son estáticos y tienen un desarrollo temporal. Estos procesos tienen lugar en el ámbito público, por lo que se excluyen las disputas del espacio privado. Un conflicto alude a una dinámica de oposición, controversia, disputa o protesta de actores (Santandreu y Gudynas, 1998).

Numerosos autores plantean una diferencia entre lo que se reconoce por conflicto ambiental y por conflicto socioambiental: en el primer caso, se trata de conflictos relacionados con el daño a los bienes naturales, donde la oposición proviene principalmente de actores exógenos, por lo común activistas de organizaciones ambientalistas. En el segundo caso, los conflictos también involucran a las comunidades directamente afectadas por los impactos derivados de un determinado proyecto (Walter, 2009) (Orellana, 1999). Esta distinción ha sido discutida puesto que no existe “conflicto ambiental” sin dimensión social (Fontaine, 2004), es por eso que la categoría de conflicto socioambiental reafirma que el ambiente resulta una construcción sociopolítica. Según Folchi Donoso (2001), los conflictos ambientales no son solo aquellos que nacen de un daño ambiental sino de cualquier proceso de transformación ambiental, independientemente de su valoración. Estos conflictos tienen un mismo origen estructural: son consecuencia del sistema económico de inspiración neoliberal implementado por dictaduras militares que además coincide con el desarrollo de una “conciencia ambientalista” creciente a nivel mundial. Si bien el autor se refiere específicamente al caso chileno, también abarca al territorio latinoamericano, en donde las dictaduras y las políticas económicas neoliberales han profundizado los conflictos ambientales.

La tradición de intelectuales ambientalistas latinoamericanos señala que la expansión del capital lleva consigo un constante deterioro social y ambiental y un aumento creciente de la tasa de explotación de los recursos naturales, que se expresa en una crisis ambiental de orden mundial pero con repercusiones y ejemplos regionales y locales (Leff, 1998).

Esta crisis ambiental es inédita, ya que, en virtud de su carácter global, afecta a todas las sociedades del planeta y se ha venido gestando con intensidad creciente en los últimos 200 años. Además, en el último medio siglo se ha constatado el debilitamiento de procesos ambientales que no pueden simplemente ser sustituidos por otros. Asimismo, como expresa Merlinsky:

“esta crisis hace más visible la estrecha vinculación existente entre las relaciones que los seres humanos establecen entre sí en la producción de sus condiciones de vida, y las que como especie establecen con el conjunto del mundo natural”. (2009:2)

En esta línea de pensamiento se destaca la tesis del “ecologismo de los pobres” o el “ecologismo popular”, que plantea que en el



sur existe una corriente de movilización originada en conflictos socioambientales producidos por el crecimiento económico que conlleva la extracción de recursos, expansión de vertederos y riesgos de contaminación para quienes el ambiente es la base material de sustento (Guha y Martínez Alier, 1997).

En la última década, el surgimiento de protestas en torno a la potestad de decidir sobre el uso del territorio hizo que quedara de manifiesto la dimensión política de este fenómeno. Estos “nuevos movimientos sociales” (Walter, 2009) se caracterizan por el pluralismo de valores e ideas, su orientación pragmática y la propuesta de reformas institucionales tendientes al desarrollo de sistemas que amplíen la participación en las decisiones de interés colectivo.

Esta visión, relatada y analizada por varios autores, incorpora las relaciones de poder dentro del mapa de los conflictos ambientales, ya que pone el acento en los intereses políticos y económicos, que en general tienen una misma matriz y apuntan a un modelo de desarrollo extractivo.

#### **La universidad pública y los conflictos ambientales**

Históricamente, la universidad pública fue considerada una entidad prestigiosa, independiente y capaz de opinar sobre determinados temas; un principio de autoridad fundado en que se trata de un centro de conocimiento y de investigación orientado a la formación de profesionales. Se la reconoce como una institución educativa que busca promover mejoras en la sociedad y generar materiales de divulgación.

Particularmente, el compromiso con el ambiente no ha sido una prioridad en las currículas de la educación superior en Argentina. A pesar de que numerosas universidades trabajan en proyectos de extensión o investigación con estas temáticas, los enfoques no siempre tienen una mirada compleja y transdisciplinar. Sin embargo, existen grupos que desde algunas facultades se vinculan con los movimientos socioambientales y responden a las necesidades de la comunidad a través de proyectos de acción colectiva cuyo objeto es el de contrarrestar las tendencias socialmente negativas del sistema existente y con la perspectiva de fomentar un modelo alternativo. Como ejemplo podemos citar la cátedra de Salud Socioambiental de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, las cátedras libres de Soberanía Alimentaria de la UNLP y de la Universidad de Buenos Aires, el Área de Ecología de la Universidad Nacional de General Sarmiento, el Programa Compromiso Ambiental de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y el Programa Ambiente y Sociedad de la Universidad Nacional del Litoral.

La ciencia moderna occidental entiende al conocimiento como un reflejo objetivo de la realidad que se construye a partir de una racionalidad metodista y sustenta la producción del conocimiento

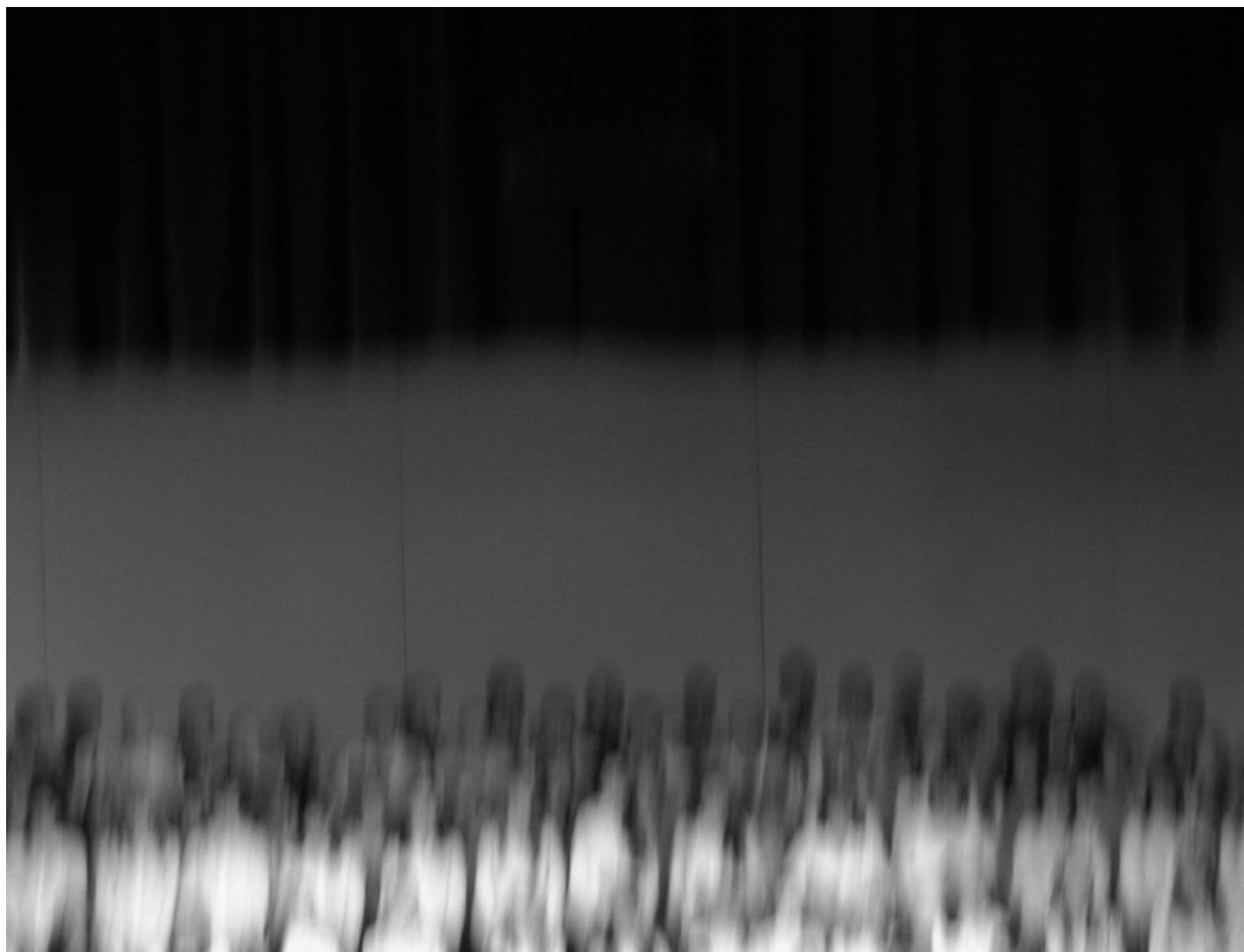
en la relación de dominio sujeto–objeto. El rol de la ciencia y la lógica de producción del conocimiento es funcional a la dinámica económica y, por lo tanto, por más que una comunidad tenga acceso ilimitado a la información, y por muy capacitados que estén sus miembros, no se va a definir la defensa de sus derechos ambientales y sociales en el debate técnico (Zegarra, 2008). Sin embargo, las ciencias ambientales nos plantean una nueva complejidad de problemáticas que precisa nuevos marcos conceptuales para su abordaje. Por un lado, el objeto de estudio y el sujeto se presentan como la misma cosa y, por otro, la infinidad de variables y la multiplicidad de niveles que explican las problemáticas trascienden la visión acotada, materialista y metodista, de las disciplinas científicas. A pesar de que se reconoce que el abordaje de los conflictos socioambientales requiere un enfoque transdisciplinar, todavía las ciencias ambientales se centran en gran medida en considerar al ambiente como objeto de estudio y no se pueden abandonar los resabios de contemplación o simplemente dejar de pensarla como disciplina (Bocero, 2007). Los conflictos socioambientales, como manifestación social y política de las problemáticas ambientales, tensionan el protocolo de abordaje que la ciencia disciplinar presupone para un problema (Merlinsky, 2007). Los mismos plantean la necesidad de estudiar los factores ambientales que derivan en una determinada situación, a la vez que es preciso abordar el problema en relación con la comunidad y con los tiempos que la circunstancia demanda. El trabajo con la comunidad y el respeto a los saberes populares generan una contradicción en el ámbito científico que todavía mantiene su esencia elitista y exclusiva, posicionándose por encima del resto de la sociedad y desde una mirada supuestamente objetiva y exenta de elementos ideológicos y políticos. En definitiva, lo que se disputa dentro del paradigma científico es el reconocimiento de los derechos de la comunidad, no solo a un ambiente digno sino a ser considerada como sujeto capaz de comprender su situación en una relación de igualdad y reciprocidad con el resto de la sociedad.

El proceso histórico de lucha de las comunidades relegadas y puestas en inferioridad, consecuencia del etnocentrismo de los países occidentales, se expresa en la ciencia que sostiene su nicho de ideas fundantes en estas sociedades llamadas centrales (Walsh, 2007). El conocimiento occidental, autoproclamado como universal y superior, constituye la racionalidad discriminante del resto de las sociedades periféricas, consideradas subalternas. En ese marco, “lo ambiental” representa uno de los grandes desafíos que enfrenta la universidad en el siglo XXI y los conflictos socioambientales se configuran, entonces, como un campo de estudio amplio, donde convergen distintas miradas e intereses; es un punto de articulación interdisciplinario, objeto de preocupación y estudio para diferentes áreas de las ciencias (Merlinsky, 2007). Es además objeto de preocupación de distintos ámbitos, entre ellos



“

lo que se disputa dentro del paradigma científico es el reconocimiento de los derechos de la comunidad, no solo a un ambiente digno sino a ser considerada como sujeto capaz de comprender su situación en una relación de igualdad y reciprocidad con el resto de la sociedad



© Laura Hormaeche

las empresas y los gobiernos, los vecinos, las ONG, las asambleas ambientales, los medios de comunicación, además de la comunidad científica y universitaria.

Se plantea así, en el ámbito académico, un nuevo paradigma descrito por Merlinsky:

“lo ambiental no puede reducirse a un problema demográfico, tecnológico, o meramente económico, para dar paso a una visión de creciente complejidad, que nos demanda nuevas formas de colaboración e interacción entre las ciencias humanas y las naturales”. (2009:2)

### **Los desafíos regionales del PAEU**

En nuestra experiencia particular como programa ambiental, hemos ido abordando en conjunto con la comunidad diversos ejes de trabajo que se asocian a problemáticas de la región. Paralelamente, organizaciones, profesionales y grupos ambientalistas de la zona vienen elaborando una Agenda Ambiental con las problemáticas más urgentes a resolver en la región y sostienen en dicho documento que la contaminación industrial, la contaminación electromagnética y la gestión de los residuos son algunos de los temas más preocupantes para el Gran La Plata. En este sentido, la Universidad juega un rol fundamental en la validación de las premisas que surgen de los reclamos de los pobladores. Desde el PAEU propusimos los siguientes ejes de trabajo como forma de organización de los proyectos y líneas de intervención:

**1. Monitoreo Ambiental:** en el Programa se desarrollan monitoreos de agua, aire y de condiciones laborales. Si bien el agua es un elemento imprescindible para el desarrollo de la vida y su acceso es un derecho esencial para el ser humano, existen numerosas zonas de nuestro país en donde esto se ve vulnerado. En especial, en nuestra región, en la zona de humedales periurbanos, y en la desembocadura del Arroyo del Gato sobre el Río de La Plata, se realizan monitoreos de la calidad del agua. Esta zona es ambientalmente crítica ya que en la misma se encuentran el Puerto La Plata, la toma de agua potable y desagües cloacales e industriales.

Por otra parte, se realiza un monitoreo de condiciones laborales en pobladores cercanos a las industrias, dado que nuestra región cuenta con un importante desarrollo industrial y productivo que afecta no solo al ambiente de los trabajadores sino de todos los pobladores que habitan las cercanías de estos emprendimientos. En este sentido, se reconoce como principal actividad industrial la del Polo Petroquímico de Berisso y Ensenada, uno de los más grandes de Argentina. Frente a esta problemática el Programa viene articulando con trabajadores de la Cooperativa Futuro Ensenadense, de la Unión Vecinal Mosconi, quienes poseen una larga trayectoria de lucha por un barrio más saludable.

En este marco se han efectuado diferentes estudios para determinar los efectos que ocasiona la contaminación en la salud, específicamente en la función respiratoria y en la salud ocular.

Los resultados mostraron que la población presenta un desbalance nutricional, hábitos tóxicos (con predominio del hábito tabáquico), alteraciones en los valores de colesterol y triglicéridos, alteraciones en los valores tanto de eritrocitos como de leucocitos, afecciones respiratorias (del tipo irritativas y alérgicas) y afecciones oculares como irritaciones y ojo seco. Esto nos motivó a trabajar en torno a la prevención y la promoción de la salud, tanto con la Cooperativa como con la Escuela Técnica N° 2 de Ensenada — también lindante con el Polo Petroquímico—, en donde llevamos tres años ininterrumpidos de talleres.

En un inicio, nos basamos en las problemáticas encontradas y luego los participantes fueron proponiendo las temáticas para los talleres de su interés, ya sea por situaciones personales o por las de su grupo familiar. Ambas instituciones, la Escuela N° 2 y la Cooperativa, son claves en el cuidado socioambiental del barrio Mosconi de Ensenada. La escuela, además, tiene una tecnicatura en Química y capacidad de monitorear algunas condiciones ambientales del barrio, a la vez que puede desarrollar y proponer mejoras. Del mismo modo, la Cooperativa es un actor fundamental para la realización de cambios y reformas, e históricamente trabaja por mejorar las condiciones ambientales y de habitabilidad del barrio.

**2. Tecnología ambiental:** la tecnología es un aspecto inherente y, de algún modo, identitario de la humanidad. Los procesos sociales siempre estuvieron signados por modos tecnológicos de suplir necesidades desde el surgimiento de la especie, el nomadismo, la revolución neolítica y muy posteriormente la revolución industrial. La hegemonía occidental del conocimiento y de la producción desencadenaron en los últimos 500 años formas de producción y aplicación tecnológica peligrosamente destructivas en nuestra región. En este marco, las tecnologías desempeñan un papel central en los procesos de cambio social, demarcan posiciones y conductas de los actores, condicionan estructuras de distribución social, costos de producción, acceso a bienes y servicios, generan problemas sociales y ambientales y facilitan o dificultan su resolución. Desde el Programa se propone una línea de desarrollo tecnológico con dos ejes: por un lado, tecnologías y estratégicas de recuperación de ambientes acuáticos contaminados y, por otro lado, tecnologías que garanticen el acceso seguro al agua potable, teniendo en cuenta que la mayor dificultad para lograrlo es consecuencia de los actuales modos de producción y actividad industrial que la contaminan.

En función de este primer objetivo, el PAEU está llevando a cabo un proceso tecnológico integral de recuperación de lagunas pampeanas que están afectadas por el enriquecimiento de

nutrientes, o eutrofización, producto de las actividades agropecuarias y el desarrollo urbano. En este marco, se construyó una planta piloto en el Zoológico de la Plata con el objetivo adicional de exponerla públicamente y, de manera explicativa, visualizar una experiencia alternativa de desarrollo tecnológico focalizada en la recuperación de uno de los cuerpos de agua dulce característicos del humedal pampeano. Esto fue posible de construir por la colaboración de Faisán, una Pyme argentina dedicada a dar servicio tecnológico en tratamiento de aguas ubicada en Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. A tal efecto se firmó un convenio con la empresa y con el Zoológico de La Plata.

Con relación al segundo objetivo, se trabaja para la eliminación de nitratos de aguas subterráneas a través de la preparación y caracterización de arcillas aniónicas, del tipo hidrotalcita, para ser empleadas como absorbentes de nitratos en aguas de consumo humano. En las zonas periféricas del partido de La Plata y alrededores no poseen acceso a la red de agua potable y se ha determinado, a través de monitoreos, que los niveles de nitratos presentes en el agua exceden a los permitidos.

En el mismo eje, se desarrollan sistemas de potabilización de aguas superficiales a pequeña escala a fin de garantizar un acceso seguro a familias, productores o instituciones que no tienen acceso a la red. Se implementan y adaptan tecnologías tradicionales ampliamente utilizadas, de modo de refuncionalizar materiales y equipos económicos comercialmente disponibles. En este marco, se está trabajando con tres instituciones educativas isleñas del municipio de Zárate y un productor de Ensenada, en la costa del Río de La Plata, con los cuales se elaboraron propuestas y asesoramientos para su implementación.

La soberanía tecnológica es una de las necesidades más estructurales para pretender alcanzar la soberanía económica y política de nuestro país pero, si implica reproducir el modelo de desarrollo extractivista, se atenta contra nuestras necesidades reales.

**3. Agrotóxicos:** en las últimas décadas se ha intensificado el uso de agrotóxicos en la agricultura, por lo cual es una fuente importante de contaminantes que ingresan al ambiente. En ese sentido, en el PAEU funciona activamente el Espacio Multidisciplinario de Interacción Socioambiental (EMISA), un proyecto de extensión que cuenta con más de 30 integrantes de distintas áreas como la ingeniería, las ciencias exactas, naturales, médicas, humanidades y ciencias la educación, que tiene por objetivo aplicar herramientas de la química ambiental como un aporte a la resolución de conflictos sociales derivados del uso de agrotóxicos.

De esta manera, y a través de la demanda social, se contribuye al diagnóstico ambiental con una herramienta más en pos de la

resolución del conflicto socioambiental en cuestión. A medida que se fue consolidando, se organizó en distintas líneas de trabajo, tales como plaguicidas en alimentos, escuelas fumigadas, campamentos sanitarios, ventana de articulación social y un área de comunicación. Se trabaja con el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE – Vía Campesina), con productores de la Isla Paulino (Berisso, provincia de Buenos Aires) y con el Instituto de Investigación y Desarrollo para la Agricultura Familiar (IPAF), dependiente del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).

**4. Educación ambiental:** es un proceso que nos permite comprender a las sociedades humanas y como individuos en interdependencia con nuestro entorno.

Desde el Programa se trabaja en esta línea con una escuela secundaria y con estudiantes y graduados de diferentes facultades de la UNLP. A comienzo de 2013 se realizó un convenio con la Escuela Técnica N° 2 de Ensenada para que los alumnos del 6° año de la Tecnicatura en Química pudieran hacer las prácticas profesionalizantes necesarias para graduarse en las instalaciones del PAEU.

Ese convenio asegura la formación en cuanto a conocimientos técnicos sobre la correcta toma de muestras de agua en cuerpos superficiales, el almacenamiento de las mismas y el análisis fisicoquímico y microbiológico, lo cual les permitió monitorear los arroyos aledaños a su escuela.

Por otra parte, implica que los alumnos se trasladen a la Facultad y que este sea el primer paso en una institución universitaria, de manera de conocer sus dinámicas y profesionales. A su vez, con los resultados obtenidos, los alumnos pudieron graduarse y también presentarlos en la Feria Provincial de Ciencias y Tecnología.

En cuanto a la docencia puertas adentro de la Universidad, se ha puesto nuestro laboratorio al servicio de tesinas y trabajos para la Licenciatura en Química y Tecnología Ambiental y para otras carreras de nuestra Facultad. A la fecha tenemos una tesina finalizada y dos en vías de desarrollo. De la misma forma, se han realizado tesis doctorales, una finalizada y tres en desarrollo.

**5. Espacio de debate:** en la práctica de cada día nos encontramos con la necesidad de debatir colectivamente. El conocimiento científico en un proceso de creación constante que se logra mediante el trabajo constructivo, en relación continua con otros o con los procesos de la realidad, donde conocer implica interpretar y usar el error como punto de emergencia de nuevos conocimientos. Dentro del PAEU fomentamos las discusiones teóricas respecto de los temas ambientales y generamos espacios de intercambio y debate. En ese sentido, realizamos el curso de posgrado

“Elementos de Ecología Política: Introducción a una práctica multidisciplinaria en áreas suburbanas”, que tuvo lugar del 1 al 5 de agosto de 2015 en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. El equipo docente estuvo encabezado por el Dr. Héctor Alimonda, del Instituto de Investigaciones “Gino Germani” de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, y del CPDA de la Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro. Alimonda disertó sobre la Ecología Política, sus desafíos y perspectivas, la relación histórica entre sociedades y naturalezas y el papel del poder social. Además, problematizó la dimensión latinoamericana de la Ecología Política antes y después de la conquista.

También hicieron sus aportes la Mg. Melina Tobías y las Dras. Soledad Fernández Bouzo y Mariana Schmidt, del Grupo de Estudios Ambientales del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones “Gino Germani”. Las investigadoras aportaron herramientas conceptuales para pensar los conflictos ambientales a partir de estudios de casos.

Con sus exposiciones problematizaron el territorio como escenario de manifestación y como espacio “valorizado” por el conflicto y dieron algunas pistas para la construcción de una sociología de los conflictos ambientales.

El curso incluyó un recorrido por el Gran La Plata y sus problemáticas ambientales, en el cual se reconoció el territorio, su flora y fauna y los conflictos socioambientales en torno a la contaminación industrial, la gestión de residuos, el ordenamiento territorial y los desmontes. Finalizó con las exposiciones del Dr. Darío Andrinolo y la Lic. Florencia Yanniello, ambos del Área de Toxicología del Centro de Investigaciones del Medio Ambiente y del PAEU, quienes realizaron una reconstrucción de la historia ambiental de la región y aportaron algunos ejes sobre cómo abordar el análisis y la divulgación de los conflictos ambientales en el marco de los debates de comunicación, ciencia y sociedad.

**6. Comunicación:** el acceso a la información sobre la calidad ambiental de nuestra región es complejo y limitado. No solo porque la mayoría de los estudios pedidos por entes oficiales o privados goza de cláusulas que impiden la libre divulgación de los datos, sino porque no existen mecanismos de tratamiento y divulgación que informen con el objetivo de entregar herramientas analíticas que posibiliten el empoderamiento por parte de los ocupantes y usuarios de esos espacios.

La información y la comunicación dominantes son parte del paradigma individualista neoliberal que debe ser contrastado con un pensamiento que considere “nuestro” territorio, que nos aúna e iguala en tanto todos somos sus pobladores.

La participación dentro del Programa de una profesional de la comunicación en temas ambientales permitió construir y ahondar en paradigmas alternativos de convivencia en nuestro

ambiente. Por esto, nos propusimos el desarrollo de un sitio web que comunique todas las líneas de acción del PAEU y muestre los resultados obtenidos y proyectos generados. En este sentido, tenemos una página (Portal A: [www.portala.exactas.unlp.edu.ar](http://www.portala.exactas.unlp.edu.ar)) y un perfil de Facebook (Programa Ambiental de Extensión Universitaria) en donde se pueden ver las acciones del PAEU. Actualmente estamos en proceso de generar una plataforma tipo SIG (Sistema de Información Geográfica), de libre acceso, que tendrá la información de los diferentes monitoreos.

Por otra parte, el Programa ha intervenido frente a la demanda de la población en problemáticas socioambientales como la del electromagnetismo en Berazategui, en el conurbano bonaerense sur. Es por ello que se evaluó el impacto de la subestación eléctrica Rigolleau en la salud humana. Desde el PAEU se convocó a especialistas físicos y toxicólogos, quienes analizaron los documentos aportados por los vecinos y durante los años 2012 y 2013 se desarrolló un estudio epidemiológico en donde se demostró el daño de las ondas electromagnéticas en la salud de la población. Este material público, generado en la Universidad, permitió a las poblaciones afectadas poder accionar legalmente frente a las instituciones correspondientes.

Otro caso interesante, fue el del Análisis de Coliformes Fecales en el Arroyo del Gato en las cercanías de la planta depuradora de efluentes cloacales de la empresa Aguas Bonaerenses SA (ABSA) en la localidad bonaerense de Ringuet. El mismo fue solicitado por la Clínica Jurídica de Derecho del Consumidor, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. El informe forma parte de una presentación ante la justicia de la Clínica Jurídica debido al incumplimiento por parte de ABSA del tratamiento de desechos cloacales antes de ser volcados al arroyo del Gato.

De esta forma, mediante la elaboración de informes de carácter público y su difusión en Portal A y nuestras redes sociales, pretendemos contribuir a la divulgación de las temáticas ambientales de manera abierta, pensando en la utilidad de estos materiales para mejorar la situación sociosanitaria de la comunidad.

## Conclusiones

Desde el punto de vista institucional, la generación de estructuras académicas nuevas como los programas extensionistas, deberían potenciar las prácticas integrales, dando lugar a nuevos espacios en donde la docencia y la investigación puedan despegarse de la objetividad y promover activamente transformaciones en alianza con distintos sectores de la población.

A partir de la creación de nuestro programa, se acompañó a una gran cantidad de actores sociales en sus demandas, participando en acciones comunes, destinadas a transformar las propias circunstancias. Tal es así que coordinamos con la Escuela Técnica

N° 2 de Ensenada, con la Cooperativa Futuro Ensenadense, con el Foro por la Salud y el Ambiente de Berazategui, las Clínicas Jurídicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, distintos centros vecinales, municipios, organizaciones barriales y ONG. Para profundizar en esta tarea, vemos preciso mejorar la calidad de nuestras intervenciones e investigaciones extensionista, modificar las formas de gestión de los recursos, enriquecer la comunicación pública de las experiencias y resultados, profundizar en discusiones de forma colectiva, trabajar al unísono desde los distintos programas y proyectos, y fundamentalmente, formar parte activa dentro de cada comunidad.

Hemos notado que los principales conflictos ambientales, muchas veces transformados en candentes temas políticos, están subrepresentados en las líneas de trabajo de la Universidad. La contaminación ambiental, la degradación de los espacios naturales,

el uso indiscriminado de agroquímicos, el derecho a la información y el derecho a la toma de decisiones ambientales por parte de la comunidad, son algunos de los temas que la universidad pública debe abordar desde sus tres pilares. La extensión ambiental es, en este sentido, una posibilidad de incorporar otros temas y actores hoy ausentes o marginados.

En esa línea, una de las mayores contribuciones de la extensión es, entonces, llevar al seno de la universidad las contradicciones que presenta nuestro actual modelo de desarrollo neoliberal, extractivista y basado en los derechos individuales, para contribuir a sociedades más justas y sustentables. De esta forma, la extensión, los proyectos, y programas como formas superadoras, son los espacios necesarios para legitimar nuevas formas de producir conocimiento en pos de resolver problemáticas sociales y ambientales.



© Cecilia Iucci





Hemos notado que los principales conflictos ambientales, muchas veces transformados en candentes temas políticos, están subrepresentados en las líneas de trabajo de la Universidad

## Referencias bibliográficas

- Argumedo, M. A. y otros (2002). Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria en la UNLP. En Prati, M. (Ed.), *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes* (pp. 295–309). La Plata: Ediciones Al Margen.
- Bocero, S. y Natenzon, C. (2007). La dimensión ambiental del territorio en América Latina: aportes para su discusión. En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Ed.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 65–94). Buenos Aires: Biblos.
- Caldelari, M. (2002). Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955–1966. En Prati, M. (Ed.), *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes* (pp. 43–56). La Plata: Ediciones Al Margen.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (1997). Inclusión de la función extensión en el presupuesto 1998 para el sistema universitario. Recuperado de: <http://www.cin.edu.ar/result.php?p=10&offset=25&1=1&palabras=extensi%F3n#> (consultado el 09/12/1997).
- Estatuto Universidad Nacional de La Plata (1996). Título VIII. Capítulo I: De la Extensión Universitaria. Art. 106°. Recuperado de: [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_universitario\\_con\\_diseno.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_universitario_con_diseno.pdf)
- (2008). Título II: Funciones. Capítulo III: de la Extensión. Art. 17°. Recuperado de: [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_2008.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008.pdf)
- Folchi Donoso, M. (2001). Conflictos de contenido ambiental y ecologismo de los pobres: no siempre pobres, ni siempre ecologistas. *Ecología política*, (22), 79–101.
- Fontaine, G. (2004). Enfoques Conceptuales y metodológicos para una sociología de los conflictos ambientales. En Cardenas M. y Rodríguez M. (Ed.), *Guerra, Sociedad y Medio Ambiente* (pp. 503–533). Bogotá: Foro Nacional Ambiental.
- Freire, P. (1964). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- González González, G. R. y González Fernández-Larrea M. (2003). Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 15–26.
- Guha R. y Martínez Alier J. (1997). *Varieties of environmentalism. Essays North and South*. London: Earthscan.
- Leff, E. (1998). *Saber Ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Martínez Alier, J. (1995). *De la Economía ecológica al ecologismo popular*. Montevideo: Nordan Comunidad – ICARIA.
- Merlinsky, M. G. (2007). Conflicto ambiental, organizaciones y territorio en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Sociedad Civil y Desarrollo Local* (pp. 585 – 605). México: Porrúa.
- (2009): Conflictos ambientales y territorio (clase), en el curso “Ecología política en el capitalismo contemporáneo”. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires.
- Merlinsky, M. G.; Herzer, H. M., y Prévôt Schapira, M. (2009). Atravesando el río: la construcción social y política de la cuestión ambiental en Argentina: dos estudios de caso en torno al conflicto por las plantas de celulosa en el Río Uruguay y al conflicto por el saneamiento de la Cuenca Matanza-Riachuelo. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires – Universidad París VIII.
- Orellana, R. (1999). Conflictos... ¿sociales, ambientales, socioambientales?... Conflictos y controversias en la definición de los conceptos. En Ortiz, P. (Ed.), *Comunidades y Conflictos Socioambientales: experiencias y desafíos en América Latina* (pp. 331–344). Quito: Abya-Yala.
- Santandreu, A. y Gudynas, E. (1998). Ciudadanía en movimiento. Participación ciudadana y conflictos ambientales. Montevideo: CLAES, FESUR y Trilce.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102–113.
- Walter, M. (2009). Conflictos ambientales, socioambientales, ecológicos distributivos, de contenido ambiental... Reflexiones sobre enfoques y definiciones. *Boletín de Centro de Investigación para la Paz*, (6), 1–9.



# Espacio de aprendizajes y apoyo escolar. Un recorrido sobre el trabajo extensionista en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Desafíos de gestión

**Paula Castagna**

programascomunitarios@unr.edu.ar

Secretaría de Extensión Universitaria  
de la Universidad Nacional de Rosario,  
Argentina.

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 23/09/17

**Lucila Nepote**

programascomunitarios@unr.edu.ar

## Resumen

El Área de Programas Comunitarios de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) coordina el “Espacio de Aprendizajes” en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti junto a voluntarios de diversas unidades académicas y residentes de cátedras de prácticas no formales.

En este texto daremos cuenta del modo en que se construyó este espacio y del recorrido realizado, poniendo en visibilidad los replanteos teórico-prácticos que se fueron dando desde el comienzo, en 2012, hasta 2016.

En este espacio, destinado a los niños y niñas de las escuelas primarias de la zona, tomamos como ejes de trabajo lo histórico-social, lo artístico-cultural, lo pedagógico y la salud en general, desde una perspectiva de promoción de los derechos.

Nos propusimos una doble misión: por un lado, focalizar acciones sociales comprometidas con la comunidad de la que somos parte y, por el otro, establecer espacios de aprendizajes donde los contenidos son definidos por el trabajo que se hace en el territorio, con acompañamiento del proceso escolar y focalizando en las tareas y actividades de acuerdo con sus necesidades e intereses.

## Palabras clave

- Infancias
- Aprendizajes
- Educación popular
- Extensión crítica
- Cambio social

## Resumo

A Área de Programas Comunitários de Secretaria de Extensão Universitária da UNR coordena o “Espaço de Aprendizagens” na Biblioteca Popular “Pocho Lepratti”, junto com voluntários de diversas unidades acadêmicas e residentes de cátedras de práticas não formais.

Neste texto, tentaremos dar uma conta do curso do espaço e da sua construção com base nas circunstâncias e nos repensamentos teórico-práticos que ocorreram desde o início até 2012 até 2016.

Está destinado às crianças das escolas primárias da região. Tomamos como eixos o histórico-social, o artístico-cultural, o pedagógico e a saúde em geral, desde uma perspectiva de promoção dos direitos.

Proponemos o espaço com uma dupla missão: por um lado, uma atividade que otorgue a possibilidade de focalizar ações sociais comprometidas com o entorno e com a comunidade da qual fazemos parte; por outro lado, propor um espaço de construção de aprendizagens onde os conteúdos são estabelecidos pelo trabalho que se faz em território, acompanhando o processo escolar, focalizando nas tarefas e atividades de acordo com as suas necessidades e interesses.

## Palavras-chave

- Infância
- Aprendizagens
- Educação popular
- Extensão crítica
- Câmbio social

## Para citación de este artículo

Castagna, P. y Nepote, L. (2017). Espacio de aprendizajes y apoyo escolar. Un recorrido sobre el trabajo extensionista en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 214-224. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

El Área de Programas Comunitarios de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR comprende la coordinación de las actividades desarrolladas en el ámbito de instituciones comunitarias e incluye actividades curriculares y extracurriculares, a saber:

- Impulsar la participación de estudiantes y docentes en actividades de interés comunitario.
- Establecer convenios de cooperación, con organismos oficiales y otros, para la realización de actividades conjuntas.
- Coordinar con Unidades Académicas la realización de actividades interdisciplinarias en la comunidad.
- Gestionar, ante otros organismos, financiamiento para proyectos de actividades comunitarias.
- Coordinar criterios de regulación y seguimiento de actividades en la comunidad.
- Promover la presentación de proyectos de actividades comunitarias.

Ante estos lineamientos y objetivos, en el marco de un convenio que se realizó entre la Universidad Nacional de Rosario y la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares en el año 2012, desde el Área de Programas Comunitarios nos acercamos a la Biblioteca Popular Pocho Lepratti con el objetivo de conocer la historia y la realidad institucional para así poder coordinar acciones en conjunto. A partir de este hecho, el área comenzó a coordinar el “Espacio de aprendizajes y apoyo escolar” en la biblioteca, junto a estudiantes voluntarios de diversas unidades académicas y residentes de algunas cátedras de prácticas no formales. En este texto intentaremos dar cuenta del recorrido del espacio y la construcción del mismo a partir de las circunstancias y replanteos teórico-prácticos que se fueron dando desde el comienzo hasta el año 2016.

Para hacer una referencia histórica:

“es necesario reconocer que «extensión universitaria» es un referente nodal de la genealogía del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos (Carlevaro, 2002; Tünnermann, 2000). Y desde esa raíz, en muchas universidades del continente, ‘extensión’ ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad”. (Tommasino y Cano, 2016:8)

Con esta afirmación, sostenemos que hay que salir de la Universidad e inmiscuirse en los territorios, en los barrios y en los espacios populares donde se construye una posibilidad de

desarrollo con los otros, con los iguales y con los distintos, con todo lo que se tiene y con lo que falta. Para dejar de ser claustros cerrados en sí mismos y poder integrar la práctica de extensión con las de docencia e investigación, para poder hacer partícipes a los estudiantes en los cambios que la comunidad procura y demanda, siendo parte, ya que la Universidad tiene que estar atenta a las acciones sociales y en particular anticiparse a las necesidades para que las demandas específicas tengan respuesta por parte de un actor social, que es la universidad comprometida con el medio y el contexto.

## ¿Qué es la Biblioteca Popular Pocho Lepratti?

La Biblioteca Popular Pocho Lepratti se emplaza en el Barrio La Tablada en el sur de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. En la actualidad el barrio presenta una serie de situaciones problemáticas vinculadas, de modo general, a un aumento de la conflictividad y la violencia que impactan fuertemente en jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Situaciones vinculadas a las disputas por territorios marcados por el narcotráfico, la falta de oportunidades, desigualdades sociales, niveles de corrupción y un alto descreimiento. No obstante, hay que destacar que gran parte de los vecinos del barrio siguen creyendo y trabajando por la articulación e integración de los espacios, el compromiso por la educación y la salud, participando y trabajando por el barrio y la comunidad en general. Pero esta situación se remonta al surgimiento del barrio, tal como lo plantean Koldorf, Castro y Tessore en su trabajo “El barrio como espacio de interacción social”:

“Hasta la mitad de los años ‘70 las familias de ambos sectores sociales, aunque sostenían concepciones del mundo disímiles, establecieron una red de vínculos sociales e institucionales, que actuaban como un verdadero tejido contenedor. Con la implementación del sistema económico neoliberal a nivel nacional y, teniendo en cuenta el proceso de reconfiguración que adquiere el Estado, especialmente durante los ‘90, y las transformaciones barriales que se produjeron en este período en Tablada, estas relaciones se fueron desarticulando; disminuyeron lugares y entramados de sociabilidad e intercambio; al tiempo que van surgiendo confrontaciones y fricciones entre los distintos sectores étnicos y de clase”. (2008:2)

“El barrio Tablada se vio particularmente afectado con el cierre y quiebra de numerosas fuentes de trabajo; frigoríficos de la zona que se reconvirtieron con achicamiento de personal; el desmantelamiento de los ferrocarriles, que incluyó a varias generaciones de asalariados; el cese de funciones del puerto y del Ministerio de Obras Públicas (MOP).

La incertidumbre, desconfianza y escepticismo en el porvenir, la falta de pertenencia y de vínculos entre vecinos y allegados transformó el espacio barrial y sus sentidos y representaciones. Los vínculos que solían unir a los habitantes de los asentamientos irregulares con los vecinos del barrio y con el resto de la sociedad, en los diversos períodos de una Argentina en crecimiento socioeconómico, a través de su participación intermitente en el mercado de trabajo y en el sistema escolar, hoy se vislumbran severamente dañados y fragmentados”. (7)

Estas situaciones se enmarcan en un presente en el cual la lógica del mercado se erige paulatinamente como principio central en la regulación de los lazos sociales, subalternizando al Estado y la comunidad. En este marco, son notorias las dificultades de las instituciones, entre ellas la escuela, las organizaciones sociales y la Universidad, para poder dar respuesta a determinadas transformaciones sociales.

En este horizonte de crisis, el carácter homogeneizador de la escuela se presentaría estéril para poder incluir o trabajar con determinadas diferencias ya sean sociales, de género o culturales. Sin embargo, se considera que estas instituciones seguirían ocupando un lugar central en lo referente a la construcción de ciudadanía y subjetividades. En este sentido, Duschatzky sostiene:

“En tiempos estables y de clara hegemonía de los Estados Nación, la relación entre jóvenes, escuela y pobreza se planteaba en términos de posibilidad: mediante la escuela, los pobres pueden acceder a nuevas posiciones sociales; o de crítica: la escuela reproduce las desigualdades sociales existentes”. (2003:1)

Dentro de este contexto y luego de los sucesos ocurridos en todo el país en el año 2001, surge la Biblioteca Popular “Pocho Lepratti”. Es una asociación civil sin fines de lucro inaugurada el 18 de octubre de 2002. Lleva el nombre de Claudio “Pocho” Lepratti, un militante social, exseminarista cristiano, que realizó un intenso trabajo comunitario dirigido a los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social en la ciudad de Rosario. Fue asesinado en las jornadas de diciembre de 2001 cuando increpaba a la policía desde el techo de la escuela donde trabajaba en el comedor para que no dispararan porque allí solo había chicos comiendo. A raíz de esta acción, el cantante argentino León Gieco le dedicó su tema “El ángel de la bicicleta”. La Biblioteca que hoy lleva su nombre se propone recordar su trayectoria y realizar acciones socioculturales desde la óptica de la educación popular, reivindicando la inclusión social desde la perspectiva de un proyecto y de un equipo de trabajo que propicia la participación, el protagonismo popular y la construcción de una ciudadanía plena.

Así es que la Biblioteca ha afirmado en estos 14 años su compromiso con el trabajo y el desarrollo comunitario, se ha propuesto como un espacio de cultura y educación popular, que apunta a recuperar experiencias y promover redes sociales; y

como un espacio de comunicación comunitaria, que ha intentado siempre articular las problemáticas de interés de sus vecinos con el fin de contribuir a hacer del barrio un lugar solidario y organizado, donde sus habitantes puedan apropiarse de cada actividad y sentirse partícipes de cada logro. Como herramienta cultural al servicio del barrio propone talleres de arte, juegos, apoyo escolar, taller de expresión audiovisual, y actividades de programación cultural diversas (música, teatro, muestras, presentaciones). A esto se suma el funcionamiento de un Jardín de Infantes con salas de 2, 3 y 4 años, y del Centro de día destinado a los jóvenes del barrio.

### **Primeros pasos...**

Uno de los talleres que la Biblioteca impulsó desde sus inicios fue el de apoyo escolar, pero en el momento en que la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) se acerca a la organización no se estaba desarrollando por no contar con los recursos necesarios. Ante la demanda de las escuelas y los vecinos, ya que muchos están marcados por condiciones de marginalidad que dificulta el acceso y el tránsito por la escolaridad, se propone en el año 2012 retomar con dicho espacio coordinado desde Área Comunitaria de la SEU.

Este fue el primer acercamiento con la institución y a partir de la firma del convenio marco de trabajo en conjunto se empezaron a diseñar las estrategias necesarias para retomar este taller.

Primero se propuso un recorrido por las Escuelas primarias de la zona en el que, habiendo hablado previamente con la directora de cada institución, se acordó informar a los responsables de los niños y niñas con una nota que cada uno podía llevar a su casa. También se habló con las maestras ya que ellas son las que en el seguimiento diario pueden proponer que se recurra al apoyo escolar como soporte para algunos casos en particular. Al mismo tiempo fuimos haciendo una convocatoria desde la SEU en las distintas unidades académicas y en las redes sociales y contactos con los que contábamos para que tanto los estudiantes como los graduados pueda sumarse como voluntarios en este espacio, ya que consideramos necesaria la integración de los espacios populares y de las prácticas universitarias, pensando que el acceso a una práctica en terreno pone en relación lo académico con lo comunitario.

Así se fue planificando el taller que tiene como destinatarios a los niños y niñas de las escuelas primarias del barrio y se propuso llevarlo a cabo en tres encuentros semanales en un horario en el que puedan asistir tanto los niños y niñas del turno de la mañana como los de la tarde. Esta tarea se fue desarrollando junto con estudiantes y graduados de diversas unidades académicas, así como vecinos interesados en colaborar. En esta instancia se hizo notoria la demanda de este taller ya que casi inmediatamente empezaron a acercarse las madres, los padres o familiares a cargo a anotar a los chicos. El espacio en ese momento se focalizó

en las tareas específicas que ellos traían de la escuela y en las actividades que iban demostrando una mayor dificultad, así como en el estudio para evaluaciones y confección de trabajos prácticos. Al mismo tiempo se realizaba un seguimiento del recorrido de cada materia o asignatura buscando propiciar el interés y la búsqueda de información en los textos, ya sea en los manuales de clase como en los libros de los que dispone la biblioteca, poniendo especial interés en el desarrollo comprensivo de los mismos, ya que consideramos que ese proceso les brindará herramientas para su posterior recorrido educativo, cultural y social.

El objetivo en ese momento se centró en brindar un acompañamiento a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje desde una perspectiva no formal con la finalidad de que pudieran transitar el año escolar siendo partícipes de ese camino, así como fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y la biblioteca.

De allí que pensamos al espacio de apoyo escolar como un escalón más que puede acercar, en este proceso interactivo, a que niñas y niños sean formados en un espíritu crítico, capaces de tomar sus propias decisiones en las diversas situaciones que se presentan en el día a día, interviniendo en el lugar social del que forman parte.

Con la experiencia realizada en este taller durante la última mitad del año 2012 y analizando algunas situaciones particulares durante el desarrollo del mismo, consideramos enriquecedor generar, a partir de 2013, una instancia intermedia que brinde otras posibilidades, un espacio donde se puedan poner en práctica actividades desde una perspectiva lúdica, en la que se combine la participación activa, la integración y la comunicación. Lo que remarcamos es la importancia de acceder al conocimiento como eje que trasciende la pura acumulación de datos, tomando al conocimiento como herramienta para el tratamiento, el análisis y la transformación, tanto de su realidad como de sí mismos, como actores habilitados y habilitantes del cambio social y la construcción de una sociedad justa, equitativa y con posibilidades de acceso y participación. Para ello era necesario revertir



El desafío fue proponer un espacio que combine el juego, el arte y la comunicación, y que permita representar y compartir deseos e intereses de los participantes

actitudes individualistas y competitivas que se destacaban en el grupo por actitudes de cooperación y respeto.

El desafío fue proponer un espacio que combine el juego, el arte y la comunicación, y que permita representar y compartir deseos e intereses de los participantes, mostrar sus debilidades y fortalezas, comprometerse con un grupo, explorar y conocer aptitudes, involucrarse física e intelectualmente para fortalecer lazos, desde el respeto y la integración. Con ese propósito, tomamos como referencia a Winnicott y sus consideraciones sobre el juego como un logro en el desarrollo emocional, ya que sostiene que lo característico del juego es el placer y que esa satisfacción proviene del uso de símbolos. Propone al “juego como elaboración imaginativa en torno de las funciones corporales, a la relación con los objetos y con la angustia” ya que a través del juego como actividad creadora, el niño se ocupa de la realidad exterior y “puede expresar, mediante materiales externos, las relaciones y angustias internas” (2015:80).

Desde este lugar, podemos suponer en el juego la expresión de las identificaciones, de los afectos y el desarrollo de la capacidad de simbolización de las experiencias intersubjetivas. Así fue que en la planificación del taller para el año 2013 se propuso un espacio más al que llamamos “Espacio comodín” en el que tomamos como ejes de desarrollo lo histórico-social, lo artístico-cultural, lo pedagógico y la salud en general, propiciando un espacio creativo, un lugar de expresión donde descubrir lo propio, hablar de las culturas, de la música, promover actividades y gustos propios, lo que puede ser una ventana, un lugar de acceso a lo grupal donde disminuir las actitudes individualistas o violentas sosteniendo normas de convivencia.

A esta propuesta se sumaron practicantes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que estaban realizando las prácticas preprofesionales de la cátedra “Prácticas comunitarias psicopedagógicas”. Este espacio consistió en abordar diferentes propuestas de trabajo entre las cuales podemos destacar: el juego del “dominó matemático” en donde las fichas se unen cuando el resultado de las cuentas coincide; los juegos del “Chanchito va”, “De la memoria”, en el que las fichas coinciden cuando corresponden



© Hugo Pascucci

los dibujos o la palabra con el dibujo, del “Bingo con palabras”, todos realizados artesanalmente. También se generaron visitas de algunos de los profesionales o residentes del Centro de Salud Municipal que queda a pocas cuadras de la biblioteca. En estos encuentros se abordaron charlas en las que mediante el juego y la participación se intentó acercar algunas prácticas de prevención y asistencia de la salud. Además, contamos con la participación de un personaje secreto y misterioso que se hace llamar “el dibujante de la noche” y con el cual los chicos mantienen una correspondencia de cartas y dibujos; visitas de malabaristas o bailarines; visitas y charla con referentes del barrio o de la institución. Es decir, un espacio en el que se intenta combinar lo escolar y el aprendizaje formal con los saberes propios potenciando las aptitudes y haciendo hincapié en el cuidado y el respeto, tanto de uno mismo como del compañero, remarcando la idea de que el dominio de la palabra, el saber escribir, el saber leer, solamente tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre que le hace estar en el mundo, para poder transformarlo.

#### **Cuándo se hace extensión, ¿todo es extensión?**

El momento intermedio entre 2014 y 2015, el espacio-taller compartido con la organización, se complementa con los procesos de formación en extensión en el ámbito de la SEU. Participamos de congresos, jornadas y espacios activos de formación que nos

acercaron a distintas problemáticas y planteos. Vislumbramos que las prácticas integrales y la capacidad de construcción dialógica debían ser parte de nuestra formación y nuestra práctica en y con la comunidad con la que día a día intentamos cambiar algo de la realidad para que sea menos agobiante.

El reflejo de estos planteos los podemos ejemplificar en la implementación de actividades en conjunto entre la universidad y la Biblioteca, al ampliar el espacio de acción conjunta, de visibilización de estas interacciones, de prácticas que trascienden las aulas o los espacios físicos de la universidad. Destacamos los programas de radio, cierres de la semana de la extensión, evaluaciones de proyectos y programas universitarios, participación en congresos y charlas, producción de libros, jornadas en defensa de la educación pública, entre otros.

Fue de la mano de estos nuevos espacios de formación y trabajo en conjunto con la Biblioteca, que se comenzó a implementar este “otro momento”, el *espacio comodín*, como un lugar de expresión, de trabajo distendido, de momento de aprendizaje diferente. Fue una fase intermedia donde pudimos plantear un modo distinto de construcción de saberes, de intercambio de historias, de conocimiento mutuo.

Fue sostenido y pensado como “otro momento” porque veíamos necesario ampliar las estrategias sin abandonar el acompañamiento formal de la escuela.

Al interior del taller podemos destacar que se condensó un espacio común de participación lúdica y promoción de derechos,

que compartimos historias de vidas atravesadas por desigualdades, desafíos, por crecimientos e incógnitas, por violencia y dificultades, por saberes en juego, por decisiones difíciles... ¿Cuál es el planteo o el límite? ¿Son estas actividades de extensión? ¿Cuándo se hace extensión, todo es extensión? En este sentido debemos destacar dos tendencias que pueden identificarse con referencia a la conceptualización de la práctica extensionista; una que considera que todas las actividades que la universidad hace en el medio son "extensión", donde predomina aquí el modelo transferencista; la otra tendencia que desarrollan Tommasino y Cano es la que articula la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (freiriana) y de la investigación-acción-participación (falsbordiana). "Aquí existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y su diferenciación de otro tipo de actividades universitarias en el medio" (2016:12).

Este es el modelo de extensión crítica. Vemos que ambas corrientes se mantienen hasta el presente, con algunas variantes, sobre todo a nivel metodológico. Todos estos procesos y tendencias conviven y se combinan haciendo de la vinculación con el medio y la extensión un campo sumamente heterogéneo, en el que debemos posicionarnos y fundamentar nuestras prácticas y experiencias. Al sostener prácticas transformadoras, asumimos los objetivos que la extensión crítica plantea y considera dialécticamente relacionados y en concordancia con la democratización del conocimiento en un proceso educativo no estereotipado. De estos objetivos:

"El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone, en cambio, trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad «fabrica de profesionales» (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular". (Tommasino y Cano, 2016:15)

Ante estos recorridos, vivencias y perspectiva que nos invitaban a replantearnos la concepción de educación y de extensión, también se puso en evidencia la problemática que surge del recambio constante de los voluntarios y colaboradores. Cada principio de año se propone un lugar, una dinámica, un dispositivo del que se desprenden construcción de aprendizajes y saberes; y se abren las convocatorias para integrar los equipos: el

recambio nos obliga a empezar de nuevo. Con el tiempo, y luego de problematizar-nos consideramos que esta dinámica podría formar parte de la lógica del espacio. Si bien los voluntarios y colaboradores recambian constantemente así también lo hacen en su rol de estudiantes en la Universidad. Entonces nos preguntamos: ¿podemos considerar esta dinámica como parte de la lógica funcional del espacio? Suponemos que si estamos proponiendo una construcción dialógica debemos pensar: ¿qué se juega en estos vínculos? Vemos que es necesario trabajarlos, darles un marco institucional en este proceso. Desde los aportes teórico-prácticos, el tránsito —tanto de los colaboradores como de los niños y niñas que participan— no resultaría una contradicción sino parte de la dinámica del dispositivo. No obstante, lo que sí consideramos una problemática a trabajar es el abandono de los estudiantes y niños y niñas participantes. Si bien en muchas ocasiones el abandono puede estar causado por circunstancias situacionales o personales, lo cual podría considerarse como funcional al espacio, lo problemático sería lo que Dávila de León (2008) llama "abandono disfuncional", que consiste en las razones controlables que podrían depender del tipo de gestión que deriva en desmotivaciones o insatisfacciones con el funcionamiento del dispositivo o con la lógica de la organización. Es por esta razón que en 2016 implementamos una serie de encuentros al inicio y en el transcurso del año, donde se plantean las inquietudes, expectativas y se pone de manifiesto los modos de construcción y participación del espacio.

Otro hecho a destacar en este último año fue la incorporación de la cátedra de "Prácticas No Formales" de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, con el propósito de acercarnos a la curricularización de la extensión. Uno de los principales aportes de estas prácticas fue el acompañamiento de las estudiantes en la planificación mensual de actividades. Este trabajo conjunto conllevó a replantearnos el nombre del dispositivo, que dejó de llamarse "Taller de apoyo escolar" para denominarse "Espacio de aprendizajes y apoyo escolar". Este cambio refleja mejor el quehacer en el espacio, donde ya no solo "hacemos la tarea" sino que se intenta brindar un lugar mucho más amplio en el que se considera al aprendizaje más allá del aula.

El cambio de nombre representa lo que al interior del dispositivo se intenta remarcar, a saber, que no es un maestro particular ni un lugar de trabajo sobre las tareas escolares únicamente; se busca reconstruir dentro del taller y en todo su desarrollo lo que en un principio funcionaba como momento aparte. Ese espacio cómodo que fuera pensado dentro del lugar pero desprendido, ahora pasa a ser la lógica de funcionamiento que delimita y articula todo el tiempo dentro del espacio. Es la estrategia lúdico-pedagógica desde la que se abordan todas las actividades y que propone a la actividad creativa como modo de expresión y apropiación para el desarrollo intersubjetivo.



Siguiendo a Alicia Fernández, consideramos a la modalidad de aprendizaje como una manera personal que tiene cada uno de acercarse y relacionarse con el conocimiento y conformar su saber. Esta modalidad se construye desde el nacimiento y a través de ella nos enfrentamos con la angustia del conocer-desconocer.

“Aprender es apropiarse, apropiación que se da a partir de una elaboración objetivante y subjetivante. La elaboración objetivante permite apropiarse del objeto seriado y clasificándolo, es decir, por ejemplo, reconocer una silla poniéndola en la clase de “silla”, es decir, tratando de tomar lo que la iguala a todas las sillas del mundo. En cambio, la elaboración subjetivante tratará de reconocer, de apropiarse de esa silla a partir de aquella única e intransmisible experiencia que haya tenido el sujeto con las sillas.” (Fernández, 2010:153)

El aprender es una producción deseante y cognoscente a través de la cual nos vamos construyendo como sujetos. No se circunscribe a lo consciente, ni a lo intelectual, ni a lo escolar. Si bien es cierto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existe transmisión de contenidos (información) para que el aprendiente pueda construir conocimientos a partir de las informaciones necesita significarlas, en un trabajo de implicación desde su saber.

Por eso cuando recordamos a nuestros maestros de la infancia, no lo hacemos por los contenidos enseñados, sino que guardamos inscripto dentro nuestro la modalidad propia de aprendizaje, el posicionamiento aprendiente que esos docentes nos posibilitaron. Es así que entendemos al proceso de enseñanza y aprendizaje como un espacio de identificación, de construcción de procesos identificatorios.

En este sentido, Fernández sostiene que

“enseñar y aprender no son dos procesos complementarios como los que se establecen entre un educador y un educado. Entre el enseñar y el aprender se abre un campo de sorpresa, de lo nuevo, un campo de diferencias” (155).

Si concebimos a la educación como una práctica social, podremos comprender mejor la importancia de la educación no formal. La educación no puede circunscribirse a un sólo “objeto institución” (Fernández, 1994) como lo es la escuela, ya que lo disciplinar, la rigidez horaria, el cumplimiento de ritos y hábitos que ella impone, corre a veces al sujeto aprehendiente del lugar de participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el estudio de la educación formal y no formal se requiere, fundamentalmente, una síntesis ya que ambas no solo establecen relaciones de continuidad sino además de complementariedad. Colocar a la educación formal y a la de carácter no formal en posiciones de rivalidad, y de antagonismo acorta las dimensiones que una sociedad tiene para transmitir su legado cultural. La

educación no formal puede adoptar funciones de suplencia de la escuela, pero ello no descalifica a ésta última en su función socializante e integradora.

Es entonces que la educación, desde el punto de vista de sus efectos, es un proceso holístico y sinérgico. Un proceso cuya resultante no es la simple acumulación o suma de las experiencias que vive el sujeto, sino la combinación de cómo tales experiencias se influyen mutuamente; interdependencia que se expresa sincrónica y diacrónicamente en los entornos educativos en los que se participa.

A la educación no formal se la ubica en un ámbito espacial que puede o no ser determinado y durante mucho tiempo se ha caído en el error de afirmar que únicamente es la escuela la que educa. Ahora bien, partimos del concepto de que todo patrimonio cultural debe y puede ser apropiado: tal afirmación nos reposiciona frente a la educación no formal. Es por ello que la proclamamos como uno de los tantos espacios destinados a transmitir las dimensiones fundamentales de la cultura: la transmisión del patrimonio cultural dentro de la sociedad es responsabilidad de toda institución educativa ya sea formal o no formal.

Como resume Paulo Freire (1997) en la contratapa de su libro *Política y educación*, la educación “es un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética... es una práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento y como lucha”.

Pensamos que la educación no formal puede significar la construcción de escenarios diversos que impliquen la integración y aceptación de las diferencias, contribuyendo a esta propuesta. La actual complejidad de las instituciones que formaron parte del proyecto moderno (familia, Estado, escuela) ha empujado a la sociedad toda a generar nuevos ámbitos para la transmisión de los bienes culturales. Por tal motivo es que hay que considerar también a la educación no formal como espacio destinado a transmitir cultura, a educar. Por eso seguimos la concepción de educación freiriana entendiéndola como un “acto pedagógico y político” (Freire, 1970) ya que refiere a que toda educación, formal o no formal, tiene en el fondo una opinión política, y orientaciones ideológicas que organizan las prácticas. A su vez, Freire sostiene que en todo acto educativo se necesita de un educador que sea revolucionario, que debe ir más allá de la educación tradicional, de la “educación bancaria” como él la llama. En función de la práctica de cada educador realiza los siguientes aportes:

“Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar emparentada con una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador”. (1970:83)

### Planteos teóricos y desafíos actuales

Estamos convencidos de que los espacios no formales deben tener presencia tanto de los vecinos como de la sociedad en su conjunto, para que la Universidad y los espacios de formación universitaria dejen de ser claustros cerrados en sí mismos y así poder integrar la práctica de extensión con las de docencia e investigación. Para romper con el academicismo desvinculado, descontextualizado de la realidad social, la Universidad y los estudiantes deben ser partícipes en los cambios que la comunidad procura y demanda, siendo parte. Imaginamos una Universidad atenta a las acciones sociales que logre anticiparse a las necesidades de la comunidad, para que las demandas específicas puedan ser canalizadas por parte de un actor social. Es decir, una Universidad comprometida con el medio y el contexto, implicando y transmitiendo el compromiso social de docentes, estudiantes, y todo actor universitario, para con la comunidad que la sostiene y de la que es parte.

Este propósito no es tarea fácil. Nos encontramos con que las convocatorias no tienen la llegada o la repercusión esperada, a pesar de tener miles de estudiantes; que los docentes no están habituados a pensar en prácticas comunitarias como un terreno posible de formación y trabajo, acostumbrados a reproducir el modelo áulico como único lugar habilitado a la práctica docente; o que los equipos institucionales tienen modos de ser y de hacer instalados y herméticos, o por el contrario cambiante y con resoluciones apresuradas dependientes de disponibilidades y recursos. Las críticas en cualquier caso son producto del choque con la realidad y más que desanimarnos nos desafían a pensar y articular más profundamente, teniendo sumo cuidado en el sentido de la práctica extensionista que queremos sostener y promover desde la gestión.

Actualmente estamos en un proceso de curricularización de la práctica extensionista, en el que se propone visualizarla y valorizarla descartando el presupuesto de que los conocimientos producidos en la academia deben ser transferidos a la sociedad. El fin de legitimar el trabajo en terreno, los conocimientos y valores de aquellos ciudadanos no universitarios, reconociendo los saberes que se traen y los que se producen fuera de las aulas y de los edificios de la Universidad.

Retomando el actual planteo que la Universidad se está haciendo a sí misma y poniendo de relieve que la extensión universitaria va tomando cada vez más una perspectiva integradora es que intentamos guiar las diversas prácticas, en cualquiera de los espacios de participación, bajo la concepción de "integralidad". Es a través de ella que se modifica el acto educativo, porque lo cotidiano y lo concreto se da con estudiantes en terreno y con actores sociales reales; y de esta manera se establece la posibilidad de que exista un diálogo abierto en el acto educativo, más allá del

aula, donde los contenidos no son previamente pautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace en el territorio. Este modelo, tal como lo plantean Tommasino y Rodríguez (2011) en el *Cuaderno de Extensión 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*, implica una enseñanza activa unida a una práctica en situaciones reales que aumenta la posibilidad de apropiarse del acto educativo. No estamos negando que en el modelo áulico se pueden construir procesos activos, pero estamos seguros de que el trabajo en terreno y la extensión en esta dimensión aportan un plus; y la relación dialógica con los sujetos de la comunidad es ese plus. A este respecto, y en coincidencia con dichos autores, sostenemos que:

"De este modo el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un solo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente. Por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio". (Tommasino y Rodríguez, 2011:31)

Aquí podemos destacar que los modos de intervención que nos proponemos abordar en cualquiera de los espacios, territorios e instituciones, tienen como eje posibilitar la socialización, habilitando a la construcción histórica de cada sujeto, a la problematización de aquello que perturba, a la reconstrucción de capacidades, significaciones y expectativas, dando lugar a la construcción de lazos sociales. De este modo apostamos a que la práctica extensionista no sea una intervención asistencial ni hegemónica, de aquellas que obturan al sujeto: deben ser intervenciones construidas en conjunto. Muchas veces nos encontramos ante intervenciones realizadas en espacios comunitarios en donde las definiciones sobre las problemáticas que los afectan son realizadas por equipo que las planifica. Por el contrario, consideramos que en la práctica comunitaria las problemáticas deben construirse colectivamente, en donde las personas sean consideradas sujetos activos y no como objetos de observación.

Ante lo anteriormente mencionado y considerando que el contexto actual presenta grandes retos a las universidades públicas como al tipo de conocimiento que en ellas se produce, es que en nuestras prácticas no podemos dejar de preguntarnos: ¿qué tipo de extensión universitaria sostenemos? Las respuestas posibles nos permiten replantear el accionar del estudiantado, de los equipos docentes, investigadores y extensionistas.

Suponemos que nos acercamos a las concepciones a las que hace referencia Boaventura de Sousa Santos cuando renueva la idea de extensión y educación. Esta perspectiva nos marca que la universidad debe participar de manera activa en la construcción

“

Los dispositivos, estrategias y modalidades de acción necesariamente debemos pensarlos desde la interdisciplina y la integralidad, ya que de por sí las problemáticas no son disciplinadas

de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha por la inclusión social, el cuidado del medio ambiente y en la defensa de la diversidad cultural. Las prácticas extensionistas pueden estar destinadas al trabajo con grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales o regionales, gobiernos locales; lo importante es que la Universidad pueda estar atenta a problemas reales y actuales de interés social. Al creciente proceso de transnacionalización de la educación superior que trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global, se le pone como alternativa lo que de Boaventura de Sousa Santos define como la ecología de saberes que consiste en

“la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales que circulan en la sociedad”. (2007:67)

En otras palabras, se revaloriza el saber puesto en acción, a partir de una nueva metodología que privilegia la interactividad sobre la unilateralidad y propone un intercambio de conocimientos. Esta alternativa propone un diálogo de los diferentes saberes que, a la hora de pensar en acciones e intervenciones, que deberá apostar por una forma de construir conocimientos que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados. Este abordaje permite convertir a la Universidad en un espacio público de “interconocimiento” donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

“De este modo la «ecología de saberes» se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia de cada uno de ellos esté mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales”. (Tommasino y Rodríguez, 2011:37)

Esta es la forma en que nosotros como SEU y Universidad pretendemos concebir al estudiante y a su formación, es la forma en que pensamos al sujeto, porque este no es, no actúa y no aprende de manera fragmentaria, sino que, por el contrario, lo hace de manera integral. Consideramos a la educación integral como propuesta en la que se piensa a la integralidad del otro y con otros, y desde la que tenemos que diseñar los dispositivos y las estrategias. Es así que todas las actividades y trabajos que desarrollamos desde Área de Programas Comunitarios y la Secretaría tienen como eje el concepto de integralidad, teniendo en cuenta que no es una solución en sí misma, sino que es la consigna que nos convoca. Los dispositivos, estrategias y modalidades de acción necesariamente debemos pensarlos desde la interdisciplina y la integralidad, ya que de por sí las problemáticas no son disciplinadas. Tomando el concepto de intervención de Carballeda, quien la considera como “una forma de acercarse al territorio a través de diferentes dispositivos, instrumentos y modalidades de acción” (2008:17). Nos proponemos concebir a las intervenciones como acciones que tienen una intención, que deben ser planificadas, no disciplinadas, con referencia a un sentido que habilite una lectura de lo que acontece. Acciones que nos permitan posicionarnos frente y junto a otros. Debemos preguntarnos, cuestionarnos durante los procesos de planificación de las intervenciones, y las preguntas deben reformularse cada vez, ante y con cada población y ante cada dinámica o modalidad de intervención, lo cual nos posibilitará argumentar nuestras prácticas y darles un sentido que habilite a la inscripción social, cultural y a la producción subjetiva. Las modalidades, formas e instrumentos pueden variar mucho. Destacamos que las demandas de la comunidad son un aporte indispensable al momento de pensar en las intervenciones. Cuando las necesidades de la comunidad nos demandan, nos convocan a pensar en dispositivos, debemos estar atentos y propiciar la participación activa para no obstruir. Los vínculos y las relaciones

que se generan en y con la comunidad permiten reconocer colectivamente problemas y necesidades; identificar posibles soluciones y apostar a la autonomía y el protagonismo de los sujetos participantes. La problematización de la demanda supone, a la vez, un análisis crítico de las situaciones que habilitan procesos interactivos y evitan caer en lo normativizante. El gran desafío es integrar, tanto a la Universidad en sí misma, es decir al interior de esta, así como a la Universidad con el afuera, con la sociedad. Frente a este desafío lo que se propone es una apertura hacia las poblaciones más relegadas, donde los espacios de formación se definen en el lugar en el que se implementa una propuesta de aprendizaje, con lo cual se vuelve a abrir el campo de acción y práctica más allá de los espacios tradicionales asociados al aula. La formación desde la integralidad es el puntapié para el cambio hacia y desde el interior de las universidades. Esta perspectiva tiene que atravesar las formas de articular las funciones y las acciones de todas las instancias, pensando en que desde los dispositivos existentes se pueden crear otras formas de relacionarse con los conocimientos a partir de otras maneras de participar.

#### **A modo de conclusión...**

A partir de todo este recorrido, concluimos que hemos construido un nuevo posicionamiento teórico referido a las concepciones críticas de las prácticas extensionistas que tienen como eje principal la educación transformadora. Es decir, concebimos a la extensión como un proceso crítico, dialógico y político en que la idea es trascender la formación meramente técnica de la universidad y así lograr procesos de formación integral; esto implica sostener que la educación pública genere universitarios comprometidos con los procesos de transformación social, contribuyendo a la organización y la autonomía de los sectores populares vulnerados.



Los vínculos y las relaciones que se generan en y con la comunidad permiten apostar a la autonomía y el protagonismo de los sujetos participantes.

Estos planteos se complementan con la concepción de educación que se encuentra en la contratapa del libro de Paulo Freire *Política y Educación* (1997), donde él sostiene que esta “es un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética... es una práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento y como lucha”.

En este sentido, consideramos que el Espacio de aprendizajes y apoyo escolar en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti es un espacio de educación no formal. La actual complejidad de las instituciones que formaron parte del proyecto moderno (familia, Estado, escuela, universidad) ha empujado a generar nuevos ámbitos para la transmisión de los bienes culturales. Por tal motivo es que hay que considerar también a la educación no formal como espacio destinado a transmitir cultura, a educar.

Es así que pensamos que la educación no formal puede significar la construcción de escenarios diversos que impliquen la integración y aceptación de las diferencias, contribuyendo a esta propuesta. Es posible establecer así relaciones de continuidad y de complementariedad junto a la educación formal.

Este posicionamiento debe verse reflejado en las prácticas que sostenemos al interior del Espacio de aprendizajes y apoyo escolar; aquí se intenta remarcar que no queremos reproducir las prácticas formales desarrolladas en la escuela, es decir que no es solo un lugar de trabajo sobre las tareas escolares; sino que se busca reconstruir el espacio común, pero ya no pensado como momento aparte al final de cada día como en un principio, sino como parte del desarrollo del taller. Ahora pasa a tener una lógica de funcionamiento que delimita y se articula todo el tiempo dentro del espacio, como parte de la estrategia lúdico-pedagógica y abordando todas las actividades con esa perspectiva que propone la actividad creadora como modo de expresión y apropiación para el desarrollo intersubjetivo. Concordamos con Winnicott cuando plantea al “juego como elaboración imaginativa en torno

de las funciones corporales, a la relación con los objetos y con la angustia” (2015:80) ya que a través del juego como actividad creadora, el niño se ocupa de la realidad exterior y “puede expresar, mediante materiales externos, las relaciones y angustias internas” (80). Por esto y porque, como sostiene Fernández (2010), el proceso de enseñanza y aprendizaje es un espacio de identificación, de construcción de procesos identificatorios; es que el juego es la principal herramienta y bisagra para la construcción de saberes y aprendizajes significativos. Podemos concluir entonces, que dentro del espacio se intenta generar un diálogo de saberes, un intercambio y construcción de conocimientos tendiendo a la resolución de problemáticas en conjunto entre todos los actores sociales, los niños y niñas, la organización social, los estudiantes y colaboradores del espacio. De esta manera podemos vincular al espacio con el concepto de “ecología de saberes” propuesto por De Sousa Santos, ya que en este intercambio de saberes puede aterrizar en el aula de la escuela y de la universidad, en el patio, en la vereda, en el barrio, en el territorio.

Todo lo propuesto es parte de un camino del quehacer extensionista en el que seguimos intentando que las prácticas territoriales estén valorizadas curricularmente, dado que consideramos que la excelencia académica no es pertinente sin compromiso social. Por esta razón, en el recorrido de este trabajo damos cuenta de las complejidades de este quehacer en el que aún faltan cátedras que propongan y articulen sus contenidos en contexto. Es decir que este camino no está cerrado sino abierto a la construcción de diversos espacios de prácticas integrales que transversalicen la extensión, la docencia, y la investigación como ejes o pautas históricas de la Reforma Universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, E. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuadernos de Extensión* N° 1. Montevideo: Comisión Sectorial de extensión y actividades en el Medio-CSEAM.
- Carballeda, A. (2004). Capítulo 1. En *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). Capítulo 4. En *Los cuerpos fragmentados*. Buenos Aires: Paidós.
- Dávila de León, M. C. (2008). Abandono del voluntariado. Tasas de abandono y causas más frecuentes. *Comunicación e ciudadanía*. Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/40587/>
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI*. Bolivia: Plural Editores.
- Duschatzky, S. (2003). *Identidades juveniles, escuela y expulsión social*. Buenos Aires: FLACSO.
- Fernández, A. (2010). *La Inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.
- (1987). *La Educación para la práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- (1997). *Política y educación*. Brasil: Siglo XXI Editores.
- Koldorf, A.; Castro, R. y Tessore, V. (2008). El barrio como espacio de interacción social. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-080/110>
- Tommasino, H. y Cano A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67. México: UDUAL.
- Winnicott, D. (2015). Notas sobre juego. Manuscrito sin fecha en *Exploraciones psicoanalíticas I. Biblioteca fundamental de las ciencias de la psicología. Postfreudianos*. Buenos Aires: Paidós.

.3

Intervenciones



# La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral

**Amelia Buscemi**

Área de Internacionalización y  
Redes de la Secretaría de Extensión,  
Universidad Nacional del Litoral,  
Argentina.  
abuscemi@unl.edu.ar

## Resumen

El propósito del siguiente trabajo es reflexionar respecto de los procesos de integración regional que se están desarrollando en las universidades latinoamericanas, en especial desde las líneas de internacionalización de la extensión universitaria.

El artículo resume el trabajo de las redes de extensión universitarias regionales y la promoción de estrategias de integración tanto de áreas de gestión como de intervenciones concretas sobre problemáticas sociales comunes.

Específicamente, se visibilizan las estrategias de internacionalización de la extensión que viene llevando adelante la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en el marco de la política de internacionalización integral que asumió esta universidad. Asimismo, se puntúan los obstáculos y los desafíos que tiene por delante el Área de Internacionalización de la Extensión.

## Palabras clave

- Internacionalización
- Extensión universitaria
- Integración regional
- Redes interuniversitarias
- Universidad Nacional del Litoral

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

## Resumo

O objetivo do trabalho é refletir a respeito dos processos de integração regional que se estão desenvolvendo nas universidades latino-americanas, especialmente a partir das linhas de internacionalização da extensão universitária. O artigo resume o trabalho das redes de extensão universitárias regionais e a promoção de estratégias de integração tanto das áreas de gestão quanto das intervenções concretas sobre problemáticas sociais comuns. Visibilizam-se, especialmente, as estratégias de internacionalização da extensão que vem desenvolvendo a Secretaria de Extensão da Universidad Nacional del Litoral (UNL), no âmbito da política de internacionalização integral que assumiu a universidade. Desta forma se assinalam os obstáculos e os desafios que tem pela frente a Área de Internacionalização da Extensão.

## Palavras-chave

- Internacionalização
- Extensão universitária
- Integração regional
- Redes interuniversitárias
- Universidad Nacional del Litoral

---

## Para citación de este artículo

Buscemi, A. (2017). La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 226-233. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

La Reforma Universitaria de 1918 representa, hasta nuestros días, el programa político que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana y que además ha inspirado a universidades de la toda región. Originado en Córdoba, este movimiento logró propagarse rápidamente a lo largo y ancho de América Latina y respondió a las necesidades y circunstancias similares experimentadas en toda la región. Se trató, entonces, de un movimiento latinoamericano que irrumpió en Argentina dadas las condiciones sociales y políticas de aquel momento y no de una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino. Este movimiento identificó a la extensión universitaria con el compromiso social, con el diálogo con distintos sectores sociales y productivos (en especial aquellos postergados) y con la democratización de los conocimientos, considerando a la educación como un bien público social y un derecho humano fundamental.

Así, la extensión forma parte de la vida académica e institucional de un número importante de universidades latinoamericanas y caribeñas, es una función sustantiva que ha ido adquiriendo un papel cada vez más importante en los instrumentos de gestión, los estatutos y los planes de desarrollo institucional de las universidades de la región, sin perder de vista las singularidades y los sistemas universitarios de cada país. Del mismo modo, se ha ido fortaleciendo por un conjunto de normativas y dispositivos de la gestión universitaria que hacen posible llevar a la práctica los enfoques teóricos conceptuales y metodológicos planteados y definidos por cada institución.

El presente artículo abordará la conceptualización de la internacionalización de la educación superior, luego el alcance de las redes interuniversitarias como estrategias de integración latinoamericana y, por último, se presentará la política de internacionalización de la extensión en la UNL.

## La internacionalización y cooperación regional como política universitaria

La internacionalización se concibe como una de las formas en que la educación superior responde a los desafíos de la globalización. En los últimos años, la necesidad de contar con una mayor presencia en el exterior ha adquirido cada vez más relevancia, fundamentalmente dado el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los sistemas universitarios a nivel mundial han incorporado esta línea como una política institucional, entendida como un proceso en el que las instituciones de educación superior logran una mayor integración y visibilidad internacional y gestan así relaciones de mutuos beneficios que impactarán positivamente en la vida académica e institucional de cada universidad.

En tal sentido, son varios los enfoques desde los que se puede abordar la internacionalización. Una de las definiciones que ha circulado con mayor consenso en los últimos 20 años sobre los alcances del concepto de internacionalización de la educación superior es la de la profesora Jane Knight (1994), quien la describe como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución” (citada por De Wit *et al.*, 2005:7).

Por su parte, con relación al punto anterior, el modelo de internacionalización que propone Jocelyne Gacel-Avila es definido como:

“un proceso comprehensivo e implica integrar la dimensión internacional, intercultural y global en todas las políticas y programas institucionales para que las actividades internacionales logren ocupar un lugar prioritario en el desarrollo institucional”. (2009:8)

Y se coincide con García Guadilla (2010) en que los procesos de internacionalización se explican por:

“i) el papel cada vez más importante que asume el conocimiento a nivel global; ii) un mercado de trabajo para personas cada vez más calificadas; iii) el aumento de la interconectividad entre los productores y consumidores de conocimiento dado por el auge de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Se presencia, así, una ‘nueva geopolítica mundial del conocimiento’ ya que este último ha adquirido un valor económico generado por fuerzas enfrentadas en cuanto a las posibles maneras de relacionamiento entre las instituciones del conocimiento a nivel global”. (citado por Perrota, 2014:70)

Asimismo, es importante señalar la definición respecto de la cooperación universitaria que sustenta el presente trabajo, y para ello se recupera el concepto que presenta el especialista y referente español Jesús Sebastián, quien expresa:

“conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior, que a través de múltiples modalidades, implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico y la contribución a la cooperación para el desarrollo”. (2004:20)

En este contexto, la educación superior de América Latina y el Caribe no puede pensarse de manera aislada. Se trata, fundamentalmente, de apostar a un proyecto político de integración sin perder de vista la complejidad política, institucional, económica y cultural que

caracteriza a Latinoamérica. Esta apuesta supone concebir a la cooperación regional como parte de una estrategia desarrollo y de fortalecimiento de la calidad institucional de las universidades e institutos de investigación y desarrollo.

La II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES),<sup>1</sup> en el punto Redes Académicas, apartado 1, dice:

“La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados”. (2008:21)

En sintonía con este espíritu, la internacionalización integral (también denominada “plena”; “en casa” o *at home*) de la educación superior involucra a todos los actores de la comunidad universitaria, sean estos docentes, estudiantes, graduados, personal no docente y de gestión.

De allí que las políticas de internacionalización fueran adquiriendo un papel cada vez más relevante en los planes de desarrollo universitarios, al mismo tiempo que complejizaran paulatinamente su tarea. El avance progresivo de los procesos de globalización de las universidades fue acompañado tanto por el crecimiento y diversidad de actores que intervienen en programas internacionales, como por los beneficios institucionales que conlleva su implementación.

Desde el punto de vista de la gestión, la internacionalización puede estar focalizada en tres grandes espacios: currículum, posgrado y campus.<sup>2</sup> Su implementación requiere promover una serie de acciones desde el interior de las universidades hacia espacios internacionales, sin que ello suponga, necesariamente, la movilidad de los actores hacia otros países.

Con este marco de referencia, la UNL lleva adelante diversas acciones tendientes a la internacionalización integral enmarcadas

en su Plan de Desarrollo Institucional, 2010–2019: “Hacia la Universidad del Bicentenario”<sup>3</sup> y expresadas de la siguiente manera:

“el proceso de internacionalización se plantea como un eje rector de las políticas institucionales para el decenio. Se pretende así que el proceso de internacionalización de la UNL se constituya en un accionar planificado y globalizador destinado a modernizar y mejorar su calidad institucional lo que redundará en mejoras relevantes referidas a las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión”. (UNL, 2010:s/n)

Si bien en los últimos años hubo avances significativos en torno a los intercambios entre universidades de distintos países vinculados a la formación (trayectos curriculares de grado y líneas de posgrado), a la docencia y a la investigación, no sucedió lo mismo en materia de extensión universitaria.

Se hizo evidente un área de vacancia en función de dar respuesta a problemáticas sociales comunes entre regiones que podrían ser objeto de intervención desde líneas de extensión específicas.

Para subsanar este déficit, la UNL comenzó a definir estrategias de actuación que involucren áreas, programas y proyectos de extensión con líneas similares de universidades extranjeras, agencias de cooperación, fundaciones, redes y organismos multilaterales.

### **Las redes universitarias latinoamericanas como desafío de integración regional**

La CRES 2008, en el punto Redes Interuniversitarias, apartado 2, señala:

“Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la educación superior”. (21)

Las universidades latinoamericanas exhiben diversas y ricas tradiciones en extensión universitaria. Hoy, esas tradiciones se

**1)** La II CRES fue celebrada en junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, con el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO–IESALC). Esta Conferencia ha contribuido a identificar los principales planteamientos

de América Latina y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior, así como las ideas fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la educación superior en la región.

**2)** Entendido como todos aquellos recursos y funciones de la institución,

tanto físicos como no físicos —edificios, servicios, personal de administración, etc.—. “Hacia la Internacionalización Integral de la UNL” (2016:4).

**3)** El Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019 es un documento confeccionado por los diferentes actores participantes del proceso de planifi-

cación en colaboración con el equipo de la Secretaría de Planeamiento de la Universidad. Este mismo documento incluye los Proyectos y Acciones (PyA) impulsados desde distintas áreas centrales y las Unidades Académicas y que poseen una duración de tres años.

recuperan en ámbitos de integración regional. Pueden citarse: la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), la Asociación de las Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), la Asociación de Consejo de Rectores de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (ACRULAC) y el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) creado en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008). Estos espacios, bien coordinados y organizados, contribuyen de manera significativa al diseño de los marcos de institucionalidad de la extensión universitaria y a la búsqueda de la profundización de sus políticas y apuestan a un mayor reconocimiento académico de esta función social. Del mismo modo, promueven iniciativas comunes y la conformación de agendas de temas y problemáticas transversales, que luego se traducirán en ejes estratégicos establecidos en cada universidad como políticas de gestión. En este sentido, se destaca el trabajo que viene realizado AUGM en los últimos años, especialmente desde la Comisión Permanente de Extensión del Grupo, a partir de una nutrida agenda de trabajo que convoca e involucra a las universidades miembros interesadas en participar en este espacio de construcción, reflexión y socialización de enfoques teóricos y experiencias de prácticas de extensión universitaria en la región.

Entre los temas destacados de esa agenda figuran:

- Promover la institucionalización y el reconocimiento académico de extensión como función sustantiva de la universidad.
- Poner en visibilidad y en debate la función de la extensión a nivel de las políticas institucionales universitarias, las líneas estratégicas de gestión y las perspectivas teóricas y metodologías que fundamentan el accionar social de las universidades miembros.
- Fomentar la capacitación en extensión en la comunidad académica.
- Identificar los intereses, preocupaciones, temáticas y problemáticas que puedan ser comunes a las algunas de las



El avance progresivo de los procesos de globalización de las universidades fue acompañado tanto por el crecimiento y diversidad de actores que intervienen en programas internacionales

universidades miembros y que ameriten el abordaje conjunto.

- Impulsar publicaciones sobre el campo de la extensión universitaria.

Como mención especial, se subrayan los aportes realizados desde la ULEU, una de las redes interuniversitarias con mayor trayectoria de Latinoamérica y el Caribe, evidenciados en cada uno de sus congresos, encuentros, seminarios, talleres y declaraciones, que han contribuido de manera significativa al desarrollo y proyección de la extensión en las universidades de la región.

De acuerdo con las agendas que se han ido construyendo en el marco de las redes, las temáticas giran en torno a diversas problemáticas que cada universidad ha ido planteado, y se enfatizaron líneas de trabajo tales como: la institucionalización y reconocimiento académico de la extensión; la integración de la extensión con la docencia y la investigación; la construcción de la agenda territorial con distintos actores y el análisis y aportes a las políticas públicas; los dispositivos de gestión (programas y proyectos de extensión); la formación y capacitación; la internacionalización de la extensión; la consolidación de líneas estratégicas de comunicación y el planeamiento y evaluación de la extensión, entre otros.

#### **La política de internacionalización de la extensión en UNL**

Un acuerdo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el plenario del 26 de marzo de 2012, determinó en su artículo 1º la necesidad de “promover la inclusión de la dimensión Extensión en las políticas de internacionalización de la educación superior en las Instituciones Universitarias Públicas” (CIN, 2012:s/n).

En tanto, la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) indicó avanzar en los siguientes objetivos:

- “- Promover la cooperación y el trabajo conjunto en materia de extensión entre universidades y redes internacionales, con

prioridad en Latinoamérica y el Caribe impulsando desde la REXUNI acuerdos de cooperación y el desarrollo de proyectos conjuntos con otras redes de extensión de países de la región.

- Participar activamente en las redes constituidas y las que se propongan constituir en la región, sumando nuestros aportes en las políticas e instrumentos de gestión en materia de extensión universitaria.
- Formar parte activa de la ULEU en su nueva constitución como Red de Redes de Extensión conjuntamente con las representaciones de las redes de extensión de países latinoamericanos y caribeños". ([www.rexuni.edu.ar/seccion/documentos](http://www.rexuni.edu.ar/seccion/documentos))

A partir de 2014, como producto de estos acuerdos, la internacionalización de la extensión se incorpora como uno de los doce ejes estratégicos de la Secretaría de Extensión de la UNL. El desarrollo de este eje implicará, más tarde, la creación de un área de trabajo específica: el Área de Internacionalización de la Extensión y Redes.

Desde nuestra experiencia institucional, el Plan y Acción (PyA) denominado "La internacionalización de la extensión y redes" promueve diferentes acciones de cooperación e intercambio de experiencias, la movilidad de docentes, investigadores y estudiantes en la temática, la formulación de proyectos de cooperación conjunta con universidades de la región, el voluntariado internacional a través de los dispositivos de capacitación existentes y el fortalecimiento de la participación en las redes nacionales, regionales e internacionales de extensión.

Al tratarse de una política institucional, cuyo proceso es transversal a toda la gestión y en el que interviene una diversidad de actores universitarios, la mayoría de las acciones proyectadas se diseñan y desarrollan de manera articulada con la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad, el Consejo Asesor constituido por los secretarios de Extensión de las Unidades Académicas y las áreas y direcciones de la Secretaría de Extensión de UNL. Asimismo, estas acciones tienen como un objetivo añadido contribuir a dar respuesta a los acuerdos y agendas que se generan en las redes y acompañar los procesos en cada encuentro, reunión y participación activa que se realiza.

Entre las diversas acciones identificadas a partir de lo establecido en el PyA, pueden destacarse las siguientes:

- Promoción de espacios curriculares y extracurriculares de formación pedagógica y académica en extensión universitaria

destinada a estudiantes nacionales e internacionales. Promoción del voluntariado internacional.

- Promoción de cátedras abiertas y libres de extensión a nivel latinoamericano.
- Internacionalización de publicaciones periódicas en materia de extensión universitaria.
- Implementación de nuevos mecanismos de cooperación para la proyección internacional de las universidades argentinas a nivel regional.
- Acompañamiento en los procesos y diseño de las políticas públicas destinadas a la cooperación para el desarrollo que impulsen los gobiernos locales en su participación en redes regionales.
- Fortalecimiento de los vínculos con las redes nacionales, regionales e internacionales afines.

En el marco de la internacionalización del curriculum, se cita como antecedente la realización de las cuatro ediciones del voluntariado internacional y la promoción de escuelas de invierno-verano.<sup>4</sup> La primera edición de la Escuela Internacional de Invierno de Extensión de la UNL, realizada en 2016 y denominada "Fundamentos y desafíos de la misión social en las universidades latinoamericanas y caribeñas", contó con la participación de estudiantes de universidades de Brasil, Uruguay, España y Argentina. La metodología de trabajo contempló el desarrollo de contenidos a partir de poner en juego distintas perspectivas teóricas; las definiciones de la gestión universitaria y algunas intervenciones que actualmente están llevando adelante los equipos de extensión en los espacios territoriales. Es decir, los estudiantes tuvieron la ocasión de interactuar con los diferentes actores universitarios y no universitarios que forman parte de las experiencias de extensión. El objetivo fue poner en diálogo los saberes de estos actores con los contenidos teóricos desarrollados en los módulos y las políticas de extensión instrumentadas en la UNL. Se apuntó a problematizar este diálogo en pos de un análisis crítico de este modelo de gestión de la extensión universitaria. Esta propuesta académica culminó con una jornada de evaluación organizada para la reflexión en grupos, donde se puso en valor el recorrido efectuado durante el cursado.

Las cuatro ediciones del voluntariado internacional que han tenido lugar desde 2014 contribuyen de manera significativa a la internacionalización de espacios curriculares y extracurriculares de formación pedagógica y académica en extensión universitaria, destinada prioritariamente a estudiantes internacionales.

4) Ofertas extracurriculares realizadas en períodos del año en que no hay actividades curriculares es muy habitual en universidades del hemisferio

norte, y buena parte de esta oferta está dirigida a estudiantes internacionales. En su mayoría, las escuelas de invierno-verano han surgido como

una posibilidad de transmitir ciertos contenidos que por sus características particulares no pueden formar parte del currículo para la formación de grado.



es clave la construcción de agendas y la implementación de nuevos mecanismos de cooperación para la proyección internacional de las universidades miembros de cada red

Para ello, se articulan tres áreas y direcciones; el Área de Internacionalización de la Extensión y Redes, la Dirección de Programas y Proyectos, y el Programa del Voluntariado Universitario de la Secretaría de Extensión.

Un ejemplo de ello es el Programa de Voluntariado Internacional de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid,<sup>5</sup> con el cual se firmó un convenio específico de colaboración. Bajo el concepto de Prácticas Académicas Solidarias (definición establecida por el Programa de Voluntariado Universitario UNL), cada año se elige una serie de programas y proyectos de extensión de nuestra Universidad que luego forman parte de una convocatoria impulsada desde el propio programa español a los fines de seleccionar estudiantes de grado y posgrado para realizar un semestre en UNL. La metodología se centra en la integración de los estudiantes a los equipos de trabajo locales. Las actividades se realizan en el territorio y se integran con los espacios de formación conformes a los perfiles de los estudiantes. Al finalizar los seis meses del voluntariado, tanto los estudiantes como los equipos de extensión y los docentes inician un proceso de evaluación que luego es presentado a cada institución participante. Si bien el encuadre está dado desde un programa externo, las experiencias nos indican que es posible diseñar espacios de inserción para los intercambistas de grado y posgrado en nuestra Universidad que desean ampliar sus experiencias en el campo de la extensión universitaria.

En lo que refiere a la internacionalización de publicaciones periódicas de la Secretaría de Extensión, se destaca el alcance internacional que ha adquirido la *Revista de Extensión Universitaria*

+E en las últimas ediciones. Por otra parte, en cuanto a los procesos vinculados a la cooperación para el desarrollo y la gestión de proyectos bilaterales con otras universidades de la región, registramos experiencias que ponen en valor, fundamentalmente, el trabajo realizado desde los programas ligados a la Secretaría de Extensión. En este sentido, como antecedente se citan los Programas de Ambiente y Sociedad, Alimentos de Interés Social, Economía Social y Solidaria, Equidad en Salud y Derechos Humanos. Asimismo, se destaca la participación del Programa Munigestión en el ámbito de Mercociudades.<sup>6</sup>

Y respecto del trabajo sostenido en redes interuniversitarias, es clave la construcción de agendas y la implementación de nuevos mecanismos de cooperación para la proyección internacional de las universidades miembros de cada red.

Desde el punto de vista de las experiencias, el trabajo que viene realizado por la Comisión Permanente de Extensión de AUGM ha contribuido a dar respuesta a la mayoría de los objetivos propuestos. El reciente III Congreso de Extensión de AUGM llevado a cabo en la UNL bajo la temática “Democracia, Derechos Humanos e Inclusión Social. Camino a los 100 años de la Reforma de 1918” es sinónimo del camino recorrido en el marco de la Red. Sus aportes representan los avances en los procesos de internacionalización de la extensión que quedan expresados en la Declaración emitida desde la organización del mismo. Dichos enunciados son consideradas contribuciones valiosas para la confección de la Declaración de la próxima CRES a realizarse en el mes de junio de 2018 en la Universidad Nacional de Córdoba.

5) El Programa (integrado por cinco universidades madrileñas de reconocida trayectoria) ofrece proyectos de voluntariado social o ambiental en países del sur durante tres o seis meses,

entre junio y diciembre. El voluntariado está relacionado con el área académica del alumnado de grado y posgrado de las universidades públicas de Madrid y se desarrolla en una organi-

zación social o en una universidad del sur. Cuenta con la financiación de la Comunidad de Madrid: <https://www.voluntariadoupcm.org>

6) Mercociudades es la principal red de gobiernos locales del Mercosur y una referente destacada en los procesos de integración: <http://www.mercociudades.org>



## Reflexiones finales

Las instituciones de educación superior, fundamentalmente las latinoamericanas y caribeñas, tienen la obligación de impulsar nuevas y mejores estrategias de pertinencia y calidad universitaria y la responsabilidad de contribuir a reducir la brecha entre los distintos países en lo que se refiere al desarrollo.

La internacionalización de la extensión plantea el reto de diseñar estrategias, dispositivos y acciones que permitan integrar a la extensión universitaria como función sustantiva de la universidad dentro de la dimensión internacional de las instituciones de educación superior. Si bien estos desafíos son complejos debido a la diversidad de conceptos y modos de concebir a la extensión universitaria, es posible encontrar una gran cantidad de puntos en común que bregan por el mismo objetivo: la contribución a la solución de problemáticas sociales de los países de la región.

En este sentido, la extensión universitaria tiene mucho por aportar y las experiencias y el camino recorrido hacen al rol que tienen las universidades en la sociedad.

En cuanto al proceso de internacionalización integral de las instituciones de educación superior, es posible detectar que, en comparación con los avances en materia de docencia e investigación, la extensión se encuentra dando sus primeros pasos.

Es decir, tiene por delante la posibilidad de presentar un sinnúmero de acciones por diseñar y construir.

A modo de síntesis de la experiencia que hemos presentado, el Área de Internacionalización de la Extensión y Redes se presenta como un dispositivo incipiente que ha generado un espacio de referencia internacional en la Secretaría de Extensión.

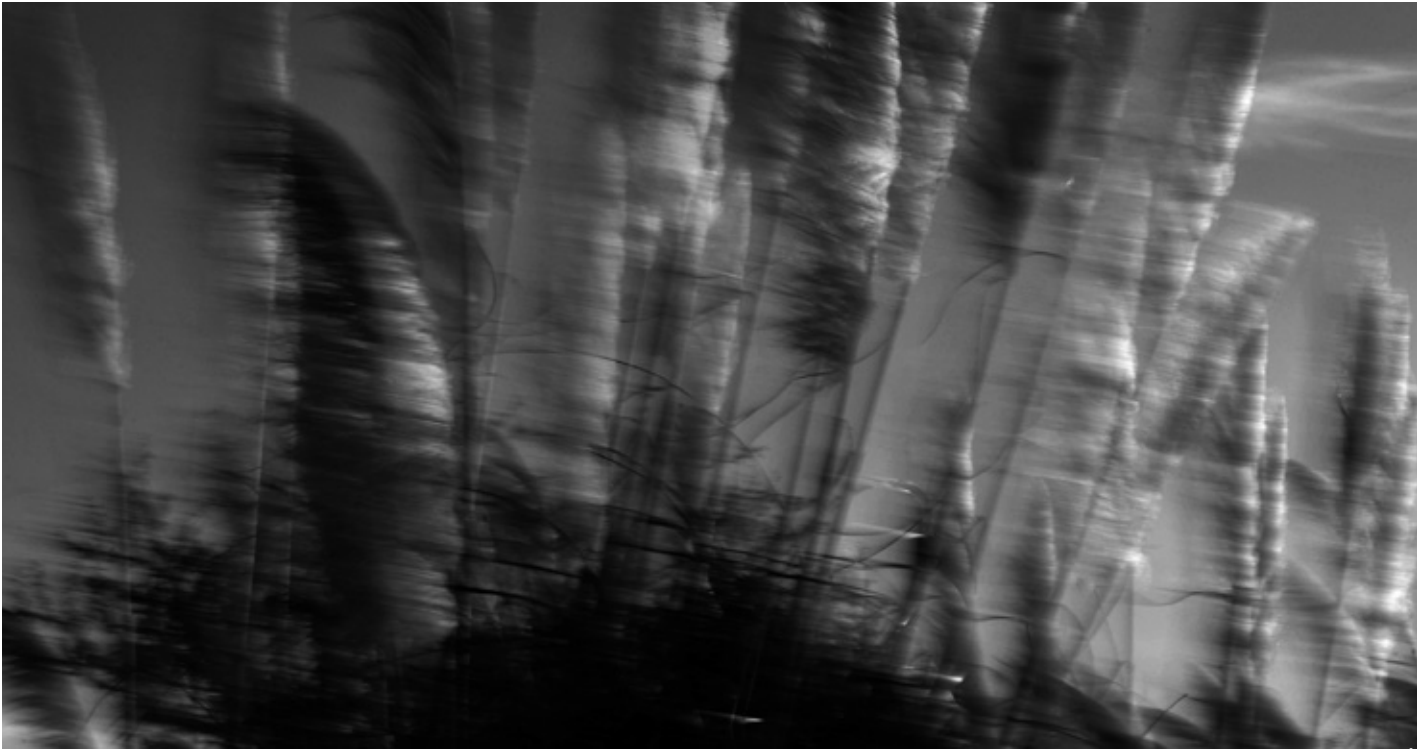
Las acciones realizadas han posibilitado sistematizar, organizar y fortalecer la línea internacional dentro de la misma Secretaría y, al mismo tiempo, integrar nuevos espacios de discusión en el marco de las estrategias proyectadas desde la Secretaría de Relaciones Internacionales de la UNL.

Por su parte, la institucionalización a través del PyA ha dado aún más sustento a la planificación de cada una de las acciones ejecutadas. Con relación al trabajo realizado en el marco de las redes, en particular desde AUGM, cada una de las propuestas programadas y agendas consensuadas se ha podido llevar a cabo satisfactoriamente. Sin dudas, las redes interuniversitarias constituyen espacios fundamentales para la gestión de la internacionalización de las instituciones de educación superior. Hacia el futuro, el desafío es poder continuar con los objetivos propuestos y fortalecer la articulación entre áreas y direcciones de la Universidad, diseñar nuevos escenarios de proyectos internacionales interuniversitarios, en especial en lo que respecta a cada una de las líneas establecidas desde los programas de extensión, ampliar la propuesta de internacionalización del sello editorial UNL y la puesta en marcha de cátedras abiertas de extensión universitaria para Latinoamérica.

Finalmente, creemos que la internacionalización de la extensión debe ser concebida como una integración solidaria, entendida como el conjunto de acciones de cooperación interuniversitaria de mutuos beneficios, en la búsqueda de acuerdos que impulsen nuevos horizontes del conocimiento, el diálogo de saberes y el desarrollo de la región.



La internacionalización de la extensión plantea el reto de diseñar estrategias, dispositivos y acciones que permitan integrar a la extensión universitaria dentro de la dimensión internacional de las instituciones de educación superior



© Oscar Dechiara

## Referencias bibliográficas

- CIN (2012).** *Declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Acuerdo Plenario N° 812/12 "Internacionalización de la extensión universitaria en las universidades públicas argentinas"*. Disponible en: [https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/294\\_internacionalizacion-cin.pdf](https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/294_internacionalizacion-cin.pdf) (consultado el 21 de agosto de 2017).
- García Guadilla, C. (2010).** Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En Mollis, M. (Ed.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas* (pp. 135–164). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gacel-Ávila, J. (2009).** Marco teórico: Modelo de oficinas de relaciones internacionales. En Red SAFIRO II, *Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades* (pp. 6–32). Alicante: Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales de la Universidad de Alicante.
- Knight, J. (1994).** Internationalization: Elements and Checkpoints. [Internacionalización: Elementos y controles]. *CBIE Research. Canadian Bureau of International Education*, 7, 1–14. Recuperado de: <http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/01/Internationalization-Elements-and-Checkpoints.pdf>
- (2005). Un modelo de internacionalización: Respondiendo a nuevas realidades y retos. En De Wit, H.; Jaramillo, I.; Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (Eds.), *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina* (pp. 1–38). Washington DC: Banco Mundial.
- Perrotta, D. (2014).** El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 70.
- Sebastián, J. (2004).** Cooperación e internacionalización de las universidades. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos.
- UNESCO (2008).** *Declaración de la II Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena, 2008*. Disponible en: [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es) (consultada el 20 de mayo de 2017).
- UNL (2010).** *Plan de Desarrollo Institucional, 2010–2019: "Hacia la Universidad del Bicentenario"*. Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/la-institucion/pdi-2010-2019-hacia-la-universidad-del-bicentenario/> (consultado el 21 de abril de 2017).
- (s/f). *Una Nueva etapa del Proceso de Internacionalización de la Universidad Nacional del Litoral. "Hacia La Internacionalización Integral de la Institución"*. Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/internacionales/internacionalizacion-en-carreras-de-grado/> (consultado el 21 de agosto de 2017).
- (s/f). *Política de Internacionalización de la Extensión y Redes. Universidad Nacional del Litoral*. Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/Pol%C3%ADtica-de-Internacionalizaci%C3%B3n-de-la-Extensi%C3%B3n-y-Redes-UNL.pdf> (consultado el 21 de agosto de 2017).

# Experiencias de formación en extensión universitaria. Aportes y desafíos institucionales

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

**Leticia Núñez**

*leticiasoledadnz@gmail.com*

**Georgina Thevenet**

*georginatr89@gmail.com*

**Fernanda Américo**

*famerico@cup.edu.uy*

Centro Universitario Regional Litoral  
Norte. Universidad de la República,  
Uruguay.

**Johanna Arias**

*jarias@cup.edu.uy*

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

## Resumen

En un contexto institucional de curricularización de la extensión desde una concepción de integralidad de las funciones universitarias y de la formación, se desarrollan estrategias pedagógicas a través de experiencias de formación en extensión y de vínculo universidad–sociedad. En este artículo se presentan dos experiencias de formación: por un lado, el Seminario de Formación en Extensión Universitaria y, por otro, el Curso Taller de Procesos Colectivos, Asociativismo y Cooperativismo. La primera experiencia es llevada a cabo por las Unidades de Extensión de las Sedes Salto y Paysandú, y la segunda, por la Unidad de Extensión de la Sede Salto, pertenecientes ambas al Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN), Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.

## Palabras clave

- Formación en extensión
- Curricularización
- Integralidad

## Resumo

Em um contexto institucional de curricularização da extensão a partir de uma concepção de integração de funções universitárias e formação integral, estratégias educativas são desenvolvidas por meio de experiências de formação em extensão e ligação universidade-sociedade. Este artigo descreve duas experiências de formação apresentados, por um lado, o Seminário de Formação em Extensão Universitária, e em segundo lugar, a Oficina Processo Coletivo, Cooperativas e Curso Cooperativo. O primeiro experimento é conduzido pelas Unidades de Extensão Sede Salto e Paysandú, e o segundo pela Unidade de Extensão Sede Salto, pertencente ao Centro Acadêmico Regional Litoral Norte (CENUR LN), Universidade da República (UdelaR), Uruguai.

## Palavras-chave

- Formação em extensão
- Curricularização
- Integração

## Para citación de este artículo

Núñez, L.; Américo, F., Arias, J. y Thevenet, G. (2017). Experiencias de formación en extensión universitaria. Aportes y desafíos institucionales. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 234-243 Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

### **Breve reseña institucional de las prácticas integrales y curricularización de la extensión en la Universidad de la República**

En el contexto de la Segunda Reforma Universitaria de la Universidad de la República (UdelaR), podemos identificar una serie de ideas fuerza que condujeron a un proceso inicial de reforma y que influyeron directamente en el desarrollo de las propuestas pedagógicas que aquí se presentan.

El proceso de descentralización que la UdelaR llevó adelante en los últimos tiempos define la creación de Centros Universitarios Regionales (CENUR) en distintas zonas del país con el fin de desarrollar en cada uno de ellos estructuras académicas y administrativas, propuestas de formación desde los distintos servicios universitarios, así como la creación de nuevas ofertas de enseñanza terciaria. En este sentido, el CENUR Litoral Norte requiere la coordinación de las sedes universitarias presentes en Salto, Paysandú, Artigas y Río Negro.

Los conceptos de integralidad e interdisciplina y la definición político-académica de la curricularización de la extensión han sido también ideas fuerza de este proceso. Para materializarlas y ponerlas en práctica se han generado dispositivos pedagógicos tales como propuestas de cursos para la formación en extensión universitaria desde sus aspectos teóricos y metodológicos, destinados a estudiantes, docentes, egresados y actores sociales extrauniversitarios, y Espacios de Formación Integral en UdelaR:

“dispositivos pedagógicos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular. Buscan ser lugares donde el estudiante desarrolle prácticas integrales desde su ingreso a la Universidad, articulando las tres funciones universitarias”. (2010:10)

Esta coyuntura política y de reformas pretendió revitalizar el valor inspirador del ideal latinoamericano de Universidad, aproximándolo a las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de nuestro tiempo y a la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de actividades definitorias de nuestra institución mediante la curricularización de la extensión.

En los últimos años se ha instalado en la UdelaR el desafío de identificar los formatos pedagógicos e institucionales adecuados y pertinentes que permitan una formación profesional ajustada a la sociedad actual. En ese contexto se han esbozado propuestas que refieren a la integralidad de las funciones universitarias (investigación, extensión, enseñanza) como un punto básico y

fundamental de la formación de grado de las carreras que ofrece la Universidad. La ordenanza de grado de la UdelaR considera clave:

“incorporar en los planes de estudios los cursos optativos o electivos, la posibilidad de cursar unidades curriculares en otras carreras, la incorporación de prácticas de extensión y la participación en instancias a donde se integren funciones y disciplinas”. (2011:5)

Por su parte, la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), en su definición de extensión, la cual fue aprobada por el Consejo Directivo Central en el año 2009, sostiene que la extensión e investigación deberán ser parte de la metodología de enseñanza universitaria integral, en contacto directo con la realidad social.

En el marco del Plan Estratégico de la Universidad (PLEDUR, 2005) se da impulso al desarrollo de programas integrales, tomando en cuenta la experiencia acumulada al respecto de diversos equipos docentes de la universidad. En la región, como parte del Programa Regional de Enseñanza Terciaria (PRET) del CENUR Litoral Norte, las Unidades de Extensión de las Sedes Paysandú y Salto proponen llevar adelante una iniciativa que coordinara acciones y estrategias temáticas y territoriales, tomando a la integralidad como una práctica educativa que articula las funciones, disciplinas y saberes en territorio, a partir de una co-construcción de conocimientos basada en el análisis crítico, que permite aprender haciendo junto a los actores sociales involucrados en las experiencias. De esta manera y en consonancia con la política académica prorectoral, se creó el Programa Integral Temático (PIT) correspondiente a los años 2013 a 2015 articular el quehacer universitario en el territorio y fortalecer el vínculo universidad-sociedad. Como producto de un proceso de construcción colectiva entre docentes de distintos servicios universitarios y de las Unidades de Extensión de ambas sedes, surgieron las temáticas “Educación y comunidad” como ejes centrales del Programa, cuyo objetivo fue:

“Aportar en el marco de las políticas universitarias de renovación de la enseñanza, para la creación de un espacio que propicie el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan la enseñanza activa, la interdisciplina y la integración de funciones universitarias, conjuntamente con los actores sociales en el área de influencia del CENUR Litoral Norte”. (Apezteguía *et al.*, 2013:3)

El PIT se constituyó sobre tres componentes interrelacionados: los Espacios de Formación Integral (EFI), el Seminario de Formación en Extensión y el Tiempo Integral de Campo. Con posterioridad al cierre de este programa, en el año 2015, el Seminario continúa desarrollándose como estrategia de curricularización de la extensión en el marco de distintas propuestas pedagógicas que llevan adelante ambas sedes.

### **Experiencia del Seminario de Formación en Extensión Universitaria**

El Seminario ha sido el ámbito de formación transversal de todos los estudiantes y docentes que participaron de distintas experiencias del PIT. Actualmente, se enmarca en las actividades de promoción de la Extensión y las Prácticas Integrales que desarrollan las Unidades de Extensión del CENUR LN. En la Sede Salto, el Seminario es un componente del Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio (PICASA 2016) que desarrollan docentes y estudiantes de dicha sede de la UdelaR. En la Sede Paysandú, forma parte de las ofertas de formación, abierta a todos los estudiantes de las distintas carreras que ofrece la sede, habiéndose curricularizado en el marco del Espacio de Formación Integral en Salud Comunitaria. El desarrollo del Seminario está a cargo de los equipos docentes de las Unidades de Extensión de las Sedes Salto y Paysandú y se realiza en dos ediciones semestrales, una en cada sede universitaria. Participan de él estudiantes y docentes de las áreas de salud, social y artística, y científico-tecnológica de distintos niveles de formación.

En sus objetivos se plantea:

- i) Sensibilizar a los/as estudiantes en la concepción de extensión universitaria y prácticas integrales.
- ii) Compartir herramientas de extensión que aporten a las prácticas realizadas por los/as estudiantes en el medio.
- iii) Generar un espacio de intercambio entre estudiantes y docentes en el cual se problematice la intervención de la Universidad en el medio.

Se trabaja bajo la modalidad de taller, entendido como metodología y no como técnica, lo cual permite el ordenamiento de las actividades en territorio y evita que se caiga en la espontaneidad y en el voluntarismo. En este sentido, se toma el aporte de Cano, quien entiende al espacio de taller desde una perspectiva de la educación popular, y lo define como:

“un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una

transformación en las personas participantes y en la situación de partida”. (2012:33)

Los contenidos abordados en el seminario se organizan en las siguientes unidades:

- Unidad 1: conceptualización de actividad en el medio, práctica preprofesional y extensión universitaria. Recorrido histórico de la extensión universitaria. Modelos de extensión universitaria en la UdelaR. Presentación de experiencias sobre intervenciones de la Universidad en el medio.
- Unidad 2: herramientas de diagnóstico participativo. ¿Por qué participativo? ¿Cómo? Entrevista y grupo de discusión. Metodologías que promueven la participación. Mapeo de actores. Mapeo de problemas. Observación y cuaderno de campo.
- Unidad 3: herramientas de planificación participativa. Necesidades y problemas. Ordenamiento de problemas. Árbol de problemas. Identificación de áreas de acción. Actividades, valoración y análisis de alternativas. Evaluación. ¿Qué evaluar? ¿Cómo? ¿Para qué?
- Unidad 4: reflexionar sobre nuestras prácticas. Aportes de la Investigación Acción Participativa. Aproximación a la sistematización de experiencias.

Luego de las instancias áulicas de formación, los estudiantes y docentes atraviesan por un tiempo de trabajo a campo, de acercamiento territorial y a la comunidad, adonde se van incorporando aspectos relacionados con la teoría a la vez que se establece un tiempo de reflexión práctica.

En la propuesta de espacio de formación integral que se vincula a este Seminario en la Sede Paysandú se trabaja junto a profesores y estudiantes de ciclo básico liceal en una institución educativa inserta en la ciudad. La línea temática abordada en este contexto es la salud comunitaria. En la Sede Salto se trabaja con la población que reside en el territorio delimitado por la cuenca del arroyo San Antonio, mayoritariamente en el medio rural y en algunos centros poblados.

La propuesta del Seminario se configura como primer antecedente curricular de formación en extensión en la región y marca el comienzo de un trabajo conjunto entre las sedes universitarias. Se presenta como estrategia pedagógica que contribuye a la formación del estudiante universitario y el quehacer docente desde una concepción de integralidad. Desde el equipo docente se lo considera como un espacio que promueve el encuentro de estudiantes de diversas disciplinas, al tiempo que propicia la identificación de aspectos comunes y disímiles de las prácticas desarrolladas y la co-construcción de conocimiento. Se busca que los estudiantes incorporen herramientas para el trabajo en la comunidad y diversas estrategias para la autogestión de sus propios conocimientos a partir de la construcción de un vínculo con los actores sociales con los que trabajan.





© Oscar Dechiara

“

Se busca que los estudiantes incorporen herramientas para el trabajo en la comunidad y diversas estrategias para la autogestión de sus propios conocimientos



### Reflexiones y potencias de la experiencia

Algunos elementos que hacen a la reflexión y análisis de esta experiencia de formación tienen que ver con la planificación dialógica, la dialéctica teoría-praxis y la interdisciplina.

La planificación del Seminario se caracteriza por ser dialógica, dado que la misma incluye un proceso de acción-reflexión-acción de la práctica docente a través del análisis crítico grupal, donde el equipo docente analiza los contenidos y busca generar nuevas estrategias de tratamiento y abordaje de los mismos. La evaluación es un proceso destacable dentro de la planificación e involucra a docentes y estudiantes.

Destacamos las palabras de Luckesi sobre la importancia de la evaluación:

“La evaluación atraviesa el acto de planificar y de ejecutar; por eso contribuye en todo curso de la acción planificada. La evaluación no sólo en la identificación de la perspectiva político-social, como también en la selección de medios alternativos y en la ejecución del proyecto, sin perder de vista su construcción. O sea, la evaluación, como crítica de curso de la acción, es una herramienta necesaria para el ser humano en el proceso de construcción de los resultados que planificó producir, así como lo es el redimensionamiento de la dirección la acción. La evaluación es una herramienta de la cual el ser humano no puede librarse. Ella es parte de su modo de actuar y por eso, es necesario que sea usada de la mejor manera posible”. (1974:118)

La planificación en un curso de formación en extensión se considera como una acción que contribuye a la búsqueda continua de nuevas formas de enseñar, de reconfigurar abordajes desde una dinámica de retroalimentación: docente-docente, docente-estudiante, estudiante-sociedad, docente-sociedad, docente-estudiante-sociedad. De esta manera, la planificación se jerarquiza ante el diálogo y la intención de perseguir el acto crítico de planificar. Cada edición del Seminario ha estado sujeta a los contenidos que se expresan en el programa, pero en la dinámica de planificar se presenta el desafío que impone no solo el hacer extensión sino el aprender a construir aprendizajes desde ella. Respecto de la dialéctica teoría-praxis, el Seminario debe conjugar lo teórico en una práctica situada que redunde luego en la teorización de la misma. En este sentido, cuidar el equilibrio del trabajo intrauniversitario y territorial se vuelve necesario, evitando así procesos endogámicos donde la extensión se deposite en un lugar meramente teórico y de abstracción.

Cabe mencionar que las Unidades de Extensión de las sedes universitarias insertas en el interior del país son transversales a

la estructura académica y oferta educativa que en ellas se ofrece, por lo tanto, la interacción disciplinar y el trabajo interdisciplinar suelen surgir con cierta naturalidad o, al menos, pueden valerse de un terreno propicio para que suceda. Aun así, las disciplinas como compartimentos estancos, la objetividad y las concepciones positivistas de la ciencia están presentes siempre con fuerza. Najmanovich expresa algunos aspectos que hacen al concepto de disciplina:

“es preciso evocar los diversos significados de este término (...) el que atañe al discurso respecto de un área de conocimiento y el que está implicado en el acto de disciplinar, entendido como poner orden, corregir e incluso exigir obediencia (...) Una disciplina, entendida como área cognitiva, implica poner orden, organizar un discurso respecto de lo que se ha dado en llamar ‘su objeto’, recortar un área de pertenencia y construir sus herramientas de abordaje. Es más, las disciplinas no existen en abstracto, sino a través de la acción humana en el seno de una cultura y en un espacio tiempo determinado. Por lo tanto, este proceso tiene lugar en el seno de instituciones: las comunidades científicas. Estas establecen sus formas de comunicación, de validación, de relación tanto interna como con el contexto”. (1998:1)

El equipo docente del Seminario de formación en extensión que es, en principio, multidisciplinar, hace un proceso de construcción colectiva conceptual y metodológica común de la propuesta pedagógica y logra transitar la interdisciplina en procura, a partir de las distintas disciplinas, desarrollar una propuesta desde la diversidad, donde entren en juego perspectivas teóricas y metodológicas no dogmáticas, no acabadas, no unívocas. Ello desde un enfoque complejo y en continua controversia, aportando algunos cuerpos conceptuales y herramientas que permitan la construcción e incorporación de nuevos conocimientos situados en prácticas concretas.

Así como el equipo docente del Seminario se construye de una manera interdisciplinar, los estudiantes que participan en él parten de una acción multidisciplinar que busca horizontes interdisciplinares, que en ocasiones logran revelarse. Estudiantes de distintas carreras y grados de avance en su formación conforman equipos de trabajo que tienen por delante el ejercicio de constituirse como tales en primera instancia, conocer y comprender desde perspectivas de análisis diversas, planificar y ensayar abordajes interdisciplinarios.

### **Experiencias del curso taller de procesos colectivos, asociativismo y cooperativismo**

Este curso es un espacio de formación que surgió en 2012 a partir de un acuerdo realizado entre la Sede Salto y la Unidad de Estudios Cooperativos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) a los efectos de dar respuesta a una demanda del sector asociativo regional, en acuerdo con la Mesa Intercooperativa de Salto. Esta Mesa es una asociación civil que nuclea diversas modalidades de cooperativas con el fin de promover los valores y principios cooperativos en el medio, mediante la presentación de proyectos financiados por instituciones del sector cooperativo, realización de diferentes cursos de información y formación dirigidos a los cooperativistas consolidados o en proceso de conformación de una cooperativa. En 2012, precisamente entre febrero y marzo, se efectuó un llamado para un grado 1 con 10 horas semanales para desempeñar la función docente dentro del curso con la intención manifiesta de extenderla a 20 horas. La titular seleccionada se desempeñó como docente responsable desde mayo de dicho año.

Del equipo docente en ese año, además del grado 1 señalado, han participado integrantes de la Unidad de Estudios Cooperativos de Montevideo, quienes durante 2012 y 2013 estuvieron acompañando activamente en el diseño, planificación y ejecución del curso, además de aportar recursos materiales y financieros para el mismo. En los años siguientes, 2014 y 2015, su participación se redujo a instancias puntuales, con contribuciones en y con clases además de componer “mesas de debates” (presentación e intercambio de experiencias). El objetivo que tuvo la Unidad de Estudios Cooperativos fue la conformación y consolidación de un equipo docente local que pudiera encargarse del diseño y ejecución del curso.

Actualmente, el curso depende institucionalmente de la Unidad de Extensión del Centro Universitario Salto y es llevado a cabo por el grado 1 como responsable del mismo, con 10 horas semanales, recurso que se mantiene desde 2012, en colaboración con un docente grado 2 de la Unidad de Extensión de Salto.

Desde ese 2012 a la actualidad, se ha implementado desde la Unidad de Extensión de la Sede Salto este curso optativo para algunas carreras universitarias, donde la participación de estudiantes es bien disímil, pues tenemos desde carreras universitarias, tanto estudiantes como egresados, docentes, educadores, cooperativistas y trabajadores vinculados al sistema asociativo-cooperativo. El plazo de duración del curso es de abril a septiembre de cada año.

Durante estos años del cursado, se ha apostado a intercambiar y reflexionar colectivamente sobre la importancia de brindar

este tipo de cursos dentro de la academia, pues la participación de actores es diversa; los estudiantes pertenecen no solo a la Universidad sino también al sector cooperativo-colectivo. Esta diversidad de actores es lo que nos permite un enriquecimiento por medio del intercambio colectivo de saberes, experiencias y la posibilidad de producir conocimiento a través de la realización de trabajos de investigación, de intervención o de extensión que los estudiantes en grupos multidisciplinarios deben desarrollar como uno de los requisitos fundamentales del curso. En cada edición, los docentes se plantean objetivos referentes a la promoción del conocimiento, estudio y reflexión sobre el cooperativismo, asociativismo y la economía social y solidaria en el Uruguay desde el abordaje universitario; generar un espacio de formación en el que estudiantes, docentes y trabajadores se vean desafiados por la temática y la construcción de un abordaje integral (enseñanza-extensión-investigación) e interdisciplinario; desarrollar los principales conceptos teórico-prácticos sobre el cooperativismo, asociativismo y la economía social y solidaria; promover debate y nuevas búsquedas a partir del recorte temático seleccionado en los espacios de trabajo en grupos multidisciplinarios; posibilitar, a través del trabajo en grupos, el acercamiento a prácticas de investigación, docencia y/o extensión procurando una aproximación a la temática cooperativa y asociativa y, por último pero no menos relevante, propiciar la práctica colectiva e interdisciplinaria/multidisciplinaria por medio de una reflexión crítica sobre los procesos asociativos, incorporando nuevos abordajes sobre lo “colectivo”. Para cumplir con estos objetivos, es fundamental que exista una apuesta permanente en el compromiso en todo el proceso por parte de los estudiantes y de los docentes en cada edición.

Desde instancias generales y con una modalidad altamente participativa, el curso abarca los asuntos propios del tema: caracterización del cooperativismo en el Uruguay; evolución de los procesos sociohistóricos del sector cooperativo-asociativo; aspectos jurídicos del sector, economía social y solidaria, aportes de la educación popular al cooperativismo, metodologías participativas, entre otros.

Contempla abordajes metodológicos a través de salidas de campo, trabajo en equipos multidisciplinarios y realización de informes de investigación y/o extensión, “mesas de debate” (este espacio articulado en consulta con los participantes del curso a partir del interés general sobre un abordaje determinado) y se culmina con un trabajo de investigación, intervención o extensión, elaborado por los participantes.

La totalidad de participantes en estos seis años fue de 257 y ellos provinieron desde diferentes ámbitos académicos (como estudiantes y egresados de la Universidad y de institutos de formación docente); profesionales (que se desempeñan en el sector cooperativo y colectivo) y cooperativistas (de distintas modalidades de cooperativas).

Luego de finalizada cada edición, los docentes junto a los estudiantes de cada edición se replantean algunas cuestiones metodológicas, a los efectos de mejorar, perfeccionar y consolidar el curso. Luego de esas instancias (individual y colectiva), desde el cuerpo docente se arma un documento a los efectos de que queden allí expresiones, aportes, o simplemente cuestiones realizadas por los estudiantes que son considerados a la hora de implementar otra nueva edición. En esas evaluaciones se han obtenido resultados interesantes, con aportes sustantivos, desde el punto de vista del conocimiento general del tema, reflexiones pertinentes sobre la realidad y actualidad del sector asociativo en el medio local e incluso en torno a la relación cooperativismo, universidad y sector asociativo-cooperativo.

Los trabajos de investigación exploratoria, intervención y extensión que se realizaron estos años fueron bien interesantes y productivos en el sentido de que aportaron desde elementos teóricos y metodológicos no solo al curso en sí sino a la Universidad y a las cooperativas en general. Dentro de los trabajos desarrollados todos estos años, creemos que es necesario hacer mención a los títulos de cada trabajo y con las diversas experiencias asociativas, cooperativas y colectivas en general que han sido llevados a cabo por los estudiantes del curso.

Las áreas seleccionadas por los estudiantes fueron: cárcel, Mesa Intercooperativa, cooperativas sociales, cooperativas de vivienda, cooperativas de trabajo, cooperativas de consumo, sociedad de fomento rural, colectivo de transexuales, colectivos de productores rurales, entre otros. Los trabajos que se mencionan son los efectuados desde 2012 hasta 2016, pues el año 2017 está en curso:

- “¿Y si nos asociamos? Un desafío para el trabajo asociativo en contextos de encierro”
- “Participación en la intercooperación: estudio de caso sobre la Mesa Intercooperativa de Salto”
- “Cooperativas sociales, ¿cuánto de proceso motivacional, autonomía y autogestión?”
- “Prácticas Intercooperativa”
- “Transmisión de valores y principios cooperativos en las cooperativas de vivienda”
- “La educación cooperativista”
- “Igualdad de género en el sistema cooperativo: ¿una situación posible?”
- “Cooperativismo de vivienda y discapacidad”
- “Aplicación de valores y principios cooperativos de los hijos de los cooperativistas de vivienda”

- “Dos modelos habitacionales: semejanzas y diferencias”
- “Si de la tierra depende la vida, luchemos por ella...”
- “Salud en la Lucha”
- “Factores que influyen en la participación de las actividades de la Sociedad de Fomento Rural de Colonia 18 de Julio”
- “Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por ayuda mutua – FUCVAM y las cooperativas de vivienda: dos realidades distintas”
- “Desde la perspectiva joven: el cooperativismo”
- “Aprendiendo vivencialmente que la esperanza es inseparable de la lucha: cooperativa social en formación”
- “Aprender haciendo... cooperativa de vivienda”
- “Apostando al cambio de la realidad productiva de cooperativa YVY (YVY significa Tierra en Guaraní)”
- “Desigualdad de género en el área rural”
- “Desafíos del género femenino en la actualidad”
- “¿Cómo influye el desempeño de los diferentes roles en los mecanismos de participación de la cooperativa de vivienda?”
- “Levantar nuestras casas, el punta pié inicial...”
- “Situación de la unión trans del Uruguay, en Salto”
- “Arte por y para la gente”
- “Percepción de valores y principios cooperativos de los jóvenes”
- “Educación y formación cooperativa”
- “Abordaje colectivo entre el grupo Parada Viña (PV) y estudiantes del Curso de Cooperativismo, frente a la inquietud de conformar una cooperativa por parte del grupos Parada Viña”
- “Cooperativismo, una forma de vida...”
- “Incidencia de los cursos de cooperativismo brindados por la Mesa Intercooperativa de Salto (MIS) y sus efectos”
- “Acercándonos a Cooperativa de Vivienda Azahares, a través del pensamiento de sus miembros”.

Ya sean de investigación exploratoria o extensión, se desarrollan bajo el acompañamiento y supervisión de los docentes, y los realizados en el marco de este curso se diferencian de los de otros cursos que componen las carreras de grado de la Universidad por el hecho de que los estudiantes no son solo de la academia sino que también hay profesionales, trabajadores y cooperativistas en general. Lo interesante y productivo del formato pedagógico de este espacio de formación es el desarrollo de prácticas integrales en el área del sector cooperativo-asociativo en general, donde se producen intercambios de saberes individuales y colectivos, uniéndose para la realización de un proyecto, partiendo de una situación problema seleccionada por los propios estudiantes, con una parte de la realidad del sector asociativo-cooperativo, y en procura de construir en este ámbito conocimiento desde las prácticas, desde las experiencias. En este sentido, se apuesta a los aportes efectuados desde los participantes en una situación particular de esa realidad seleccionada.

### **Reflexiones desde la actividad docente en torno a prácticas integrales en cooperativismo**

La búsqueda de los docentes es motivar una participación más democrática y asociativa, de manera de promover una lógica más coherente entre la forma y el contenido. La idea de abordar lo “colectivo” requiere un aprendizaje compartido, de compromiso y responsabilidad de todas/os quienes participan, tanto estudiantes como cooperativistas, educadores y docentes. También en esta lógica, cada año en una modalidad colectiva, se convoca a actores del sector asociativo-cooperativo con el propósito de conocer las experiencias e intercambiar interrogantes y conocimientos. La convocatoria a esta presentación está en función a lo que año a año los estudiantes eligen como área de trabajo. El objetivo aquí es que los estudiantes conozcan otras experiencias, además de las elegidas por ellos para el trabajo en grupo, dado a que algunos como futuros profesionales y otros ya profesionales trabajarán en algún momento con alguna experiencia asociativa-cooperativa. Y para eso, desde el curso se ofrecen esos espacios para generar un intercambio de saberes y acerca de qué aportes se pueden hacer a la academia desde los que forman parte de cada edición del curso, estudiantes, cooperativistas y profesionales. Respecto de esto, desde el Centro Universitario de Salto se busca satisfacer esta demanda, se hace énfasis en la continuidad del mismo, se fomenta la reflexión y el conocimiento sobre cooperativismo y asociativismo en el departamento de Salto y se promueve una mayor participación de cooperativas o asociaciones, ya que se cree que desde el curso las experiencias y vivencias de las cooperativas o grupos asociados son un elemento que aporta mucho en contenido y favorece el intercambio de aprendizaje de todos los que formamos parte del curso. Como ya se ha expresado, el trabajo que los estudiantes realizan con el sector asociativo-cooperativo, en cuanto a la formalidad de los proyectos y el tiempo, está dado en el marco de duración del curso.

En este ámbito, la UdelaR tiene como responsabilidad formar profesionales que, antes de ser especializados en determinadas temáticas, es necesario que se desarrollen como personas capaces de escuchar al que está enfrente y de esta forma procurar ser cooperativos con los grupos, organizaciones y colectivos en general, con los cuales se trabaja. Sentir la importancia de construir con el otro y, en esa construcción, tanto los actores universitarios y actores colectivos en general, siempre tienen algo para aportar desde lo académico y más desde la experiencia cotidiana, con el propósito de llegar a la meta propuesta. Y se hace mención al cooperativismo y a la UdelaR porque estudiantes y docentes pensamos que cuando vamos a trabajar con un colectivo está todo diseñado, todo claro y, en este caso, ese colectivo también cree que el que puede hablar, o pensar una solución, es el profesional. Pues no, trabajar en cooperación implica que la Universidad aporte su saber académico en complemento con el saber de la gente con

la que se trabaja, porque los profesionales universitarios saben cómo se diseña un proyecto pero la gente con la que se trabaja en territorio aporta el saber de su día a día, en la realidad de sus vidas cotidianas. Y hay que ser capaz de adecuarse, complementarse del modo más asociativo y cooperativo posible.

En este contexto académico, lo que se busca es que, independientemente de lo que dura el curso, es necesario y primordial el vínculo que los estudiantes puedan construir con las cooperativas y colectivos en general. Y en este sentido, se apuesta y se pone el énfasis no solo en el vínculo que se pueda construir más allá del curso mediante los proyectos de investigación, intervención o extensión, sino también en que durante ese proceso de intercambio de experiencias, conocimientos, se produzca un verdadero diálogo de saberes entre universitarios y comunidad. Con referencia al diálogo de saberes, Balbín expresa:

“El diálogo de saberes en educación popular e investigación comunitaria se ha comprendido como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo de acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos participantes en procesos formativos o de construcción grupal de conocimientos”. (1986:1)

Es en este espacio de formación donde se promueven las prácticas integrales, donde se apuesta firmemente desde la convicción de la actividad docente y, por ende, desde una necesidad institucional académica el desarrollo de las funciones universitarias. Es en este espacio en donde se apuesta a que los docentes, estudiantes, cooperativistas y profesionales, desarrollen un verdadero diálogo de saberes. Este diálogo se considera condición indispensable para que se puedan reconocer los saberes de todos los participantes y los aportes que cada uno puede hacer desde distintos lugares. Reconocer, a su vez, que muchas veces se ignora más de lo que se sabe, y por eso se necesitan saberes contruidos con otros. Zambrano (2000), citado por Diego Germán, manifiesta:

“Hay un saber apegado al vivir, a la experiencia, y que tiene que serlo así porque tiene que conectar con la vivencia propia de quien lo comunica, y que tiene que tener la posibilidad de conectar también con la vivencia propia de quien lo escucha”. (2016:85)

### **Reflexiones desde la práctica docente y algunos desafíos**

Curricularizar conlleva el desafío de igualar la extensión al nivel de las demás funciones universitarias, lo que exige la renovación de la enseñanza, la reformulación de los planes de estudio y de las prácticas docentes. Esto implica a su vez, considerar la polisemia de la noción de extensión según los marcos de concepción que cada docente tiene y la heterogeneidad de actividades, proyectos



© Laura Hormaeche

“

La coordinación docente y de las prácticas en terreno ante la masividad estudiantil, así como la construcción del vínculo con otros actores sociales e institucionales, implica procesos complejos



y programas que bajo esta función se enmarcan. Las formas de entender y hacer extensión están vinculadas a concepciones de universidad. La yuxtaposición de distintos modelos de universidad coexistentes genera la polisemia en torno a la concepción de extensión. Estos aspectos hacen a una discusión más amplia que involucra el debate político y epistemológico del modelo de universidad que pretendemos.

Gestionar la función de extensión en este marco de curricularización constituye otro engranaje de tipo metodológico. La coordinación docente y de las prácticas en terreno ante la masividad estudiantil, así como la construcción del vínculo con otros actores sociales e institucionales, son algunos de los componentes de la gestión que implica procesos complejos, donde se pone en juego la dimensión ética y se procura evitar formas de invasión cultural.

Las propuestas de formación en extensión en el contexto institucional actual son intervenciones educativas de gran relevancia y necesarias para dar a conocer a estudiantes y docentes el recorrido histórico que la extensión ha tenido en el contexto latinoamericano y nacional y en su proceso de institucionalización. Así como para acercar a los universitarios las orientaciones estratégicas definidas, las distintas concepciones de extensión, el papel de la teoría en los proyectos y los problemas éticos de la intervención en el desarrollo del vínculo universidad–sociedad.

Otro de los desafíos que tenemos como docentes que formamos y nos formamos, a la vez, junto con el resto de los colegas universitarios y con los estudiantes, por supuesto, en el área de la formación en extensión universitaria, es la sistematización de experiencias. En ese encuentro de diálogos de saberes dentro de la Universidad y de esta para con la sociedad, es fundamental la sinergia entre la teoría y la práctica pero, dentro de ello, es necesario saber y entender que la teoría tiene que ser acorde a la realidad, o el recorte de realidad que queremos conocer e intervenir, con el propósito de ejercer una acción transformadora. A propósito de ello, resulta relevante citar a Freire cuando señala:

“cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así fue, también, como nunca dicotomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual”. (1994:125)

### Referencias bibliográficas

- Apezteguía, M.; Benelli, L.; Morales, S. (2013). Programa Integral Temático Educación y Comunidad. Sedes Salto y Paysandú, CENUR Litoral Norte, UdelaR.
- Balbín, J. (1986). Diálogo de saberes; una búsqueda. Cinep, Bogotá. En Ghiso, A., *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Recuperado de: [bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/) (consultado el 16 de junio de 2017).
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22–51. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf) (consultado el 20 de junio de 2017).
- Germán, D. (2016). Aportes de la Educación Popular al Cooperativismo. Documento de creación para una clase dentro del Curso de Asociativismo y Cooperativismo. Centro Universitario de Salto. UdelaR.
- Freire, P. (1994). Educación en la ciudad. México: Siglo XXI Editorial.
- Luckesi, C. (1974). *Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica*. São Paulo: Centro de Referência em Educação. Recuperado en [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir\\_a.php?t=015](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=015)
- Najmanovich, D. (1998). Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. *Tramas*, (IV), 4. Montevideo: Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares.
- UdelaR (2005). *Plan Estratégico de la Universidad*. Montevideo.
- (2010). La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. *Hacia la reforma universitaria*, (10). Montevideo.
- (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programa de Formación Terciaria. Recuperado de: [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy)



# Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

**Daniel Hugo Suárez**  
dhsuarez@filo.uba.ar

**Yanina Caressa**  
ycaressa@gmail.com

RECEPCIÓN: 29/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

**Paula Valeria Dávila**  
paulavdávila@gmail.com

Universidad de Buenos Aires,  
Argentina.

**Agustina Argnani**  
agustina.argnani@gmail.com

## Resumen

El Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFYL-UBA) "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" se teje en torno de relatos de experiencias producidos a través de un dispositivo de investigación-formación-acción docente en red: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Dicho dispositivo supone la indagación de las propias experiencias pedagógicas en procesos de formación horizontal entre colegas por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero al mismo tiempo, este proceso supone la reconstrucción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos.

## Palabras clave

- Formación docente
- Documentación narrativa
- Trabajo en red
- Investigación (auto)biográfica y narrativa

## Resumo

O Programa de Extensão Universitária (FFYL-UBA) "Rede de Formação Docente e Narrativas Pedagógicas" se constrói em torno de relatos de experiências produzidos por meio de um dispositivo de pesquisa-formação-ação docente em rede: a documentação narrativa de experiências pedagógicas. Tal dispositivo envolve a indagação de suas próprias experiências pedagógicas em processos de formação horizontal entre colegas, por meio da escritura, leitura, conversação, publicação e da circulação de seus relatos da experiência. Isto constitui uma estratégia de formação na medida em que permite resignificar e reorientar as práticas de forma sistemática, reflexiva e crítica. Mas, ao mesmo tempo, este processo envolve a reconstrução, disposição pública e deliberação coletiva em torno do saber pedagógico colocado em jogo nas práticas dos docentes e dos outros atores educativos.

## Palavras-chave

- Formação docente
- Documentação narrativa
- Trabalho em rede
- Pesquisa (auto)biográfica e narrativa

---

## Para citación de este artículo

Suárez, D. H.; Dávila, P. V.; Argnani, A. y Caressa, Y. (2017). Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 244-253. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Intervención, formación e investigación pedagógica desde la extensión universitaria

En este artículo nos interesa ofrecer algunas coordenadas, perspectivas y pistas para pensar la extensión universitaria como parte constitutiva, como dimensión integral del trabajo académico de docencia e investigación que venimos desarrollando algunos de los que habitamos y transitamos esta institución. Este escrito incluye la revisión de la idea de “función” como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Desde el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” de la UBA<sup>1</sup> se propone una reformulación de estas nociones: a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de coproducción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la Universidad no se hace sobre los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos) sino junto con ellos.

El Programa enlaza una red de colaboración y trabajo coparticipado a colectivos de docentes narradores<sup>2</sup> situados en diferentes espacios institucionales, organizacionales y sociales (que denominamos “nodos”).<sup>3</sup> Esta “red de redes” permite generar espacios de confluencia y articulación, promoviendo así la transmisión e intercambio de saberes pedagógicos con vistas a fortalecer y potenciar los procesos formativos de los actores individuales y colectivos involucrados en cada uno de sus nodos. La Red se orienta a activar y recrear la memoria pedagógica de las prácticas escolares mediante la producción, circulación y publicación de relatos de experiencia pedagógica escritos por docentes, estudiantes y educadores. Esos documentos narrativos elaborados desde la investigación del propio mundo escolar permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos por los docentes se inscriban e intervengan en el debate público y

especializado sobre la educación y la escuela. Al mismo tiempo que investiga, la Red de docentes narradores despliega trayectos de formación entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional docente centrado en la indagación narrativa y (auto) biográfica de la práctica y el trabajo docente.

Desde una perspectiva particular de investigación–formación–acción,<sup>4</sup> la Red se sostiene como una iniciativa de intervención político–pedagógica de formación e investigación orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos. Y posibilita, a su vez, la disposición pública de un corpus de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública. Para ello, desarrollamos e implementamos un dispositivo de trabajo que genera relaciones horizontales entre docentes e investigadores y se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2009). Dicho dispositivo propone la indagación de las propias experiencias pedagógicas, en procesos de formación horizontal entre colegas, por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero a la vez este proceso supone la reconstrucción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos. Una vez que estos relatos circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores–escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en documentos pedagógicos.

1) Programa aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Resolución N° 1425 del año 2010).

2) Denominamos de este modo al conjunto de docentes que participa de instancias de escritura, lectura, intercambios y reflexión pedagógica en el marco del dispositivo de DNEP. La cantidad de integrantes, las formas de coordinación y las modalidades de encuentro y trabajo varían en función de las definiciones de cada colectivo y del Nodo al que pertenecen, en caso de formar parte de la Red en cuestión. Consideramos que dichos colectivos pueden ser pensados como formas organizativas de investigación, forma-

ción e intervención en el campo de la pedagogía pública.

3) Los Nodos que actualmente componen la Red son: Instituto Superior de Formación Docente N° 100 Unidad Académica ENSPA, Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente N° 54 de Florencio Varela; Instituto Superior de Formación Docente N° 11 de Lanús; Centro Universitario Municipal San Fernando; Colectivo de Docentes Narradores de la Facultad de Periodismo de la UNLP; Colectivo de directivos de Centros de Formación Profesional; Programa de Desarrollo Profesional Docente en Formación Profesional (ODET–UOCRA y FFyL/UBA); Colectivo de Graduados en

Técnicos en Recreación del Instituto Superior de tiempo Libre y Recreación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Colectivo de docentes narradores de La Matanza; Colectivos de docentes narradores de Quilmes; Dirección General de Educación, Municipalidad de Avellaneda; Región 4. Berazategui. Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires), Región 4. Berazategui.

4) Como antecedentes que conjugan la producción participativa de conocimientos críticos con procesos de desarrollo profesional podemos identificar las propuestas de investigación educativa y pedagógica que se apoyan

en los principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Geertz; Batallán), de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar; Connelly y Clandinin; McEwan; Gudmundsdottir), de la investigación (auto)biográfica (Delory–Mombberger; De Souza, Josso; Passeggi y De Souza; Pineau y Le Grand), de la investigación acción docente y de la investigación participante (Carr y Kemmis; Kincheloe; Anderson y Herr); estrategias de sistematización de experiencias (Jara) y de formación horizontal entre docentes (Suárez).

En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y los interpelan como habitantes del mundo educativo. Los colectivos de narradores discuten los términos y promueven la recreación del pensamiento pedagógico. De este modo, generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que significan el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado, y producen comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos que amplían, profundizan y ponen en tensión la reconstrucción de la memoria docente y el patrimonio pedagógico (Suárez, 2011 y 2014). Como señalábamos, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas deviene de un conjunto de hilos, de hebras y de nudos que se van entramando, que forman un “tejido” de relatos de experiencias, y estos relatos son originados a través de un dispositivo específico que recorre un itinerario: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como modalidad particular de investigación–formación–acción coparticipada. Ahora bien, ¿por qué encarar el reto de instalarla como un programa de extensión universitaria? La propuesta era crear un espacio protegido de las dificultades que muchas veces condicionan el desarrollo y permanencia de redes por falta de reconocimiento institucional o de recursos y, a su vez, conformar un espacio al interior de la FFyL de la UBA que permitiera el encuentro, la escucha y el trabajo en colaboración entre docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes. Otro motivo tenía que ver con que el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico; de trabajar *con* otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente; de generar relaciones de colaboración y de espacios coparticipativos (como otro modo de debatir y discutir acerca de la especificidad del trabajo docente) y de promover otras posiciones que

disputen la configuración de las relaciones y jerarquías político–institucionales establecidas en el campo educativo. En América Latina se vienen acrecentando las experiencias de este tipo, y se advierte en la actualidad un significativo impulso del desarrollo de movimientos de docentes decididos a intervenir en el campo pedagógico a fin de ensayar nuevas formas para transformación democrática en educación a través de la reconstrucción del saber pedagógico y la construcción de conocimiento. En Argentina, por su parte, se están desarrollando desde el año 2000 diversas formas de organización y de trabajo pedagógico entre educadores orientadas a la investigación, la formación y la elaboración colectiva, descentrada y plural de nuevos discursos para la educación y la pedagogía. Redes y colectivos docentes diseñan y llevan a la práctica líneas de acción diversas y articuladas y estrechan vínculos de trabajo colaborativo con otras instituciones y organizaciones (Suárez y Argnani, 2011). Sin embargo, las iniciativas en que la Universidad compromete su participación decisiva desde una lógica de coformación con otros sujetos y actores del campo pedagógico han sido escasas. A partir de nuestro propio proceso de experimentación metodológica y de una serie de estudios llevados a cabo en sucesivos proyectos de investigación UBACyT,<sup>5</sup> hemos identificado múltiples dificultades y obstáculos relacionados con la habilitación de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre diversos actores del campo educativo y la Universidad. Muchos docentes y educadores consideran a la mayor parte de la investigación educativa desvinculada de las preguntas y problemas surgidos en las prácticas escolares. En este sentido, resulta limitada la articulación entre la investigación educativa desarrollada desde ámbitos académicos y el mundo de las prácticas pedagógicas y entre sus habitantes, es decir, investigadores y docentes. Maestros y profesores no ven en la investigación científica ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación e interpelación, ni la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan día a día. Frente a este tradicional “divorcio” entre investigación académica y experiencias y prácticas educativas, consideramos que resulta necesario fortalecer y desarrollar aquellos espacios destinados a poner en marcha procesos colaborativos y de articulación entre

5) Nos referimos a los siguientes proyectos, que hacen parte de la programación científica de la UBA: Proyecto de Investigación “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” (UBACyT 2014–2017 Grupos Consolidados).

Director: Dr. Daniel H. Suárez; Proyecto de Investigación “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” (UBACyT 2011–2014 F194). Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “La construcción social

del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar” (UBACyT 2008–2010 F028). Directores: Dr Daniel H. Suárez y Lic. Dora González; Proyecto de Investigación “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y

experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional” (UBACyT 2008–2010 F096). Directores: Dra. Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez, todos ellos desarrollados en Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL–UBA).



Muchos docentes y educadores consideran a la mayor parte de la investigación educativa desvinculada de las preguntas y problemas surgidos en las prácticas escolares

docentes, educadores, institutos de formación docente, ámbitos municipales, comunitarios y la Universidad.

Como veremos más adelante, en un proyecto desarrollado en La Matanza, provincia de Buenos Aires, hemos tenido la oportunidad de repensar, tensionar y conmover la distancia entre la investigación académica y las prácticas educativas. Allí, docentes, directivos y supervisores/as junto a un grupo de investigadores/as de la Red se lanzaron a la tarea de co-construir conocimiento acerca de lo que acontece en las aulas del distrito con el impulso, el apoyo y el sostenimiento del gobierno local. En efecto, este proceso ha significado la confluencia, encuentro y disposición de diversas condiciones políticas, teóricas y metodológicas para su desarrollo como proyecto coparticipado. Esto ha implicado pensar las instancias de producción de conocimiento de manera colaborativa al involucrar activamente a los docentes en la reconstrucción de la propia palabra, de la memoria pedagógica vivida de la escuela y de las experiencias docentes y escolares que resultaron pedagógicamente significativas (Suárez, 2014). De este modo, se pone en tensión y se busca reformular las políticas de conocimiento y de reconocimiento pedagógicos articulando investigación educativa, práctica escolar, políticas educativas y formación docente.<sup>6</sup>

Pero, además, el desarrollo de la propuesta de la Red en el marco de la extensión universitaria ha permitido problematizar y revisar aspectos teórico-metodológicos de los dispositivos de

investigación y formación que el equipo venía implementando para captar con mayor sutileza las tensiones, dificultades y demandas de los sujetos e instituciones participantes, así como las recreaciones y adaptaciones que los mismos realizaban al dispositivo de documentación narrativa al momento de ponerlo en marcha para el trabajo con sus colectivos docentes. Asimismo, los debates y desarrollos teórico metodológicos desplegados fueron insumos importantes para reformulaciones sucesivas del programa de la materia de grado “Educación II. Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal. Problemas Pedagógicos Contemporáneos” de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y han sido incorporados como parte del encuadre teórico-metodológico en seminarios, créditos de investigación y créditos de práctica profesional para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Por su parte, las instancias de formación de posgrado (en maestrías y doctorados) hicieron posible para integrantes del equipo llevar adelante tesis<sup>7</sup> centradas en el trabajo en el Programa de Extensión y, de esa manera, enriquecer las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que contribuyeron a generar conocimiento productivo para repensar el trabajo de extensión. Al mismo tiempo, el trabajo de extensión contribuyó a cuestionar e interpelar el trabajo académico de investigación y el de formación en el posgrado. De este modo, la línea de investigación, el trabajo en la Red y las prácticas docentes que venimos desplegando se encuentran

6) Solo para tomar otro ejemplo de tal articulación, en el Nodo Sur de la Red, las propuestas y experiencias de documentación narrativa con diversos colectivos de esa zona (Ex Libris, Mirar la Escuela con Perspectiva de Género, Grupo en la Escuela 78, Docentes Jubilados, Colectivo de Equipos

de Orientación Escolar) han sido desplegadas en articulación con la Subsecretaría de Educación, Políticas del Cuidado y de Género del Municipio de Quilmes (2011–2015), y el impacto en el desarrollo de políticas de esa subsecretaría ha sido de un importante alcance territorial.

7) Se trata de las tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL/UBA) de Agustina Argnani: “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso”; de

Paula Dávila: “Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas” y de Yanina Caressa: “Inspectores, investigación-formación-acción docente, red escolar y cambio educativo. Un estudio en caso en la Provincia de Buenos Aires”.

estrechamente vinculados y son insumos permanentes que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo como un conglomerado en el que no es factible operar distinciones tajantes entre las tres tareas fundamentales a las que son llamadas las universidades. Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno del establecimiento de relaciones de colonialidad con los otros. Desde un lugar de presunta superioridad cultural, que suponía una preeminencia ética y prioridad política, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía en la comunidad leiga que la rodeaba —y que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación— parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía. Por el contrario, entendemos que el Programa plantea una perspectiva integral de las prácticas de extensión, investigación y docencia en vistas a desarrollar nuevas formas de enseñar, aprender e investigar en contacto más directo con los actores educativos, sus problemas, demandas y necesidades (Suárez, Dávila y Argnani, 2015).

#### **La formación docente desde la extensión: redes, territorios y escenarios dinámicos en permanente reconfiguración**

Las redes pedagógicas que vienen conformándose en nuestra región son espacios de construcción de saberes y de sujetos en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros. La heterogeneidad, como elemento constitutivo de las redes, se enlaza en una trama de voces plurales, en una malla de nudos y nodos, de identidades en construcción, de procesos colectivos en desarrollo, de prácticas y conocimientos en constante revisión, de formas organizativas flexibles, que teje una comunidad pedagógica entre los sujetos e hilos que la conforman (Universidad Pedagógica Nacional, 2002; Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009).

A partir de la puesta en marcha del programa en el año 2010 hemos visualizado una mayor apropiación del dispositivo de trabajo por parte de las instituciones y organizaciones participantes,

favorecido por un espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de indagación–formación–acción sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, el interés por conformar nuevos colectivos de docentes escritores/lectores y la efectiva incorporación de nuevos nodos y colectivos a la Red dan cuenta de ello. En tanto que favorece el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre colectivos de docentes narradores, redes educativas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios, la Red es percibida como un espacio de coinvestigación y formación que potencia el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización (Dávila y Argnani, 2015 y 2017).

El trabajo en red dio lugar a que los docentes narradores involucrados participaran de diversas modalidades de encuentro, fueran presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que impulsaron la circulación de los relatos y el intercambio de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico con integrantes de otras redes. Se esperaba que, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, la Red permita a cada uno de los nodos extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y generar a la par nuevos espacios, tiempos y producciones. Acciones que difícilmente hubieran sido posibles de ser desarrolladas por cada institución de manera individual o por fuera del espacio de la Red, fuertemente apoyada en la generación de lazos y articulaciones. Es altamente valorada la posibilidad que ofrece el ámbito de la Red de participar e involucrarse en las líneas de acción y de investigación que llevan adelante otras redes que se encuentran en funcionamiento a nivel nacional y regional, como es la participación en encuentros, jornadas y actividades promovidas por otros colectivos y redes.<sup>8</sup> Desde esta propuesta, la investigación–acción docente se plantea no simplemente como insumo para la investigación educativa sino, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes y como un espacio de coformación y ecoformación<sup>9</sup> e intervención en el debate pedagógico público. Ahora bien, en tanto consiste en una modalidad de producción colectiva de saberes, se requiere de criterios de validación distintos a los de las ciencias sociales tradicionales. Tales

**8)** Por ejemplo, la red participa del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (integrado por más de diez redes nacionales), que a su vez participa de la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad, en

la que se congregan redes de España, Argentina, Colombia, Venezuela, México, Perú y Brasil.

**9)** Partiendo del abordaje biográfico y experiencial de la formación, el autor francés Gaston Pineau aborda los conceptos de autoformación, ecoformación y heteroformación como tres movimientos propios de la formación:

el primero (auto–) remite al papel del sujeto en el proceso de formación, el cual es continuo y constante en la historia de la vida de cada individuo; (hetero–) refiere a la acción de los otros y la sociedad y (eco–) al medio ambiente y sus dimensiones físicas y naturales (De Souza, 2011). En nuestra propuesta retomamos la idea

de ecoformación en vinculación a la de coformación (entendida esta como la formación junto con otros pares en relaciones de colaboración) para abordar los procesos formativos en tanto situados, anclados en territorios y espacios institucionales/organizacionales específicos.

“

esta propuesta, enmarcada en la extensión universitaria, pretende abrir una conversación entre los actores participantes en el debate pedagógico público



© Laura Malachesky



criterios de validación, en los que el equipo está actualmente profundizando su exploración, se vinculan con la resolución de los problemas abordados, con la posibilidad de generar mayores comprensiones y conocimientos sobre las problemáticas y temas a trabajar, y conciernen también a las relaciones generadas entre los investigadores y todos los participantes involucrados en el proceso (Anderson y Herr, 2007).

Respecto de las dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia de la Red desde el año 2010, están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas (por ejemplo, el desarrollo de los proyectos UBANEX<sup>10</sup> se limita a un año de duración). Sin embargo, la propuesta de organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos, universidades) tensiona la idea de acompañar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas.

Asimismo, el proceso de institucionalización de las relaciones de la Red a través de un programa de extensión universitaria planteó tensiones vinculadas a las posiciones de los sujetos en el campo pedagógico, puso sobre la mesa las diversas demandas e intereses de cada uno de los nodos, y a la vez explicitó dificultades y disputas que planteaba el desarrollo de un proceso de organización colectiva frente a las reglas de juego y la cultura institucional universitaria.

### **La Red desde uno de sus nodos: reconstruyendo un proceso de investigación coparticipada en La Matanza**

Con un camino de experiencias compartidas con la Región Educativa N° 3 de La Matanza, provincia de Buenos Aires, entre los años 2011 y 2013,<sup>11</sup> comenzamos a desplegar el proyecto denominado “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación–formación–acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional N° 3 del Municipio de La Matanza”, que tendría por objetivo reconstruir la memoria pedagógica del sistema escolar del distrito a partir de los relatos de experiencias a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas pedagógicas. El eje articulador de la propuesta consistió en la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, la reflexión individual

y colectiva en torno a ellos, y su interpretación a través de la construcción colaborativa de tematizaciones. La convocatoria fue llevada adelante por las supervisoras y directoras de todas las modalidades y niveles del sistema escolar de La Matanza, quienes asumieron la posición de coordinadoras del proceso. Durante el transcurso del mismo, los y las docentes participantes se abocaron a la escritura de sucesivas versiones de sus relatos de experiencias pedagógicas. La modalidad que adoptaron dichos encuentros, el lugar y la frecuencia fueron cuestiones acordadas al interior de cada pequeño grupo (conformado por entre cinco y ocho docentes), teniendo en cuenta que el apoyo de la Jefatura Regional habilitó la disposición de tiempos y espacios que, de otro modo, hubieran sido difíciles de establecer.

En cada sesión del dispositivo de documentación narrativa, a partir de la guía de las coordinadoras, se dispusieron rondas de lectura de los relatos en sus diferentes versiones y de comentarios de pares a estas producciones, a fin de ofrecer preguntas, comentarios y sugerencias, para enriquecer las decisiones de escritura y profundizar en la indagación de la experiencia identificada y seleccionada con vistas a avanzar en la reescritura del relato. Fue así que, para mediados del año 2013, eran más de 80 los docentes y directivos de La Matanza que narraban sus experiencias pedagógicas. Y también lo hacían las 22 coordinadoras, quienes habían comenzado a reflexionar acerca del proceso de reposicionamiento que implicaba asumir esa posición en el proyecto de investigación–formación–acción docente. Dichas reflexiones pudieron ser compartidas en el marco de las sesiones de un seminario–taller en el que las supervisoras, junto al equipo de coordinación general, formularon interrogantes con relación a la función del coordinador de procesos de documentación narrativa. En este sentido, se planteó la importancia de su papel para propiciar lecturas y comentarios entre los docentes y, al mismo tiempo, cuidar el modo en que ellas mismas hacían comentarios sobre los comentarios de los colegas para evitar “moldear”, desde la “investidura del cargo”, las reflexiones de los narradores. Las narrativas de los docentes permitieron capturar las decisiones, los afares y los saberes que ellos ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, como también mirar de cerca lo que se enseña y se aprende en los espacios de formación que habitan junto con sus alumnos, con otros docentes, directivos

10) Programa de Subsidios para Proyectos de Extensión Universitaria cuya implementación data del año 2006 en la UBA.

11) Se trata de tres proyectos sucesivos coordinados por integrantes del

Programa de Extensión, implementados en articulación con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIFE), la Dirección Provincial de Nivel Inicial y la Dirección General de Investigación Educativa de la

Provincia de Buenos Aires: “Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial” (2011), “Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar” (2012)

y “Memoria pedagógica e innovación educativa en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación–formación–acción entre docentes” (2013 y 2014).

y supervisores. Los relatos fueron un medio formidable para que los docentes socialicen los saberes que construyen en sus experiencias pedagógicas, y también una vía para comprender lo que les sucede cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos institucionales y culturales.

Los relatos de los docentes trazaron un posible mapa de la forma escolar a partir de la descripción de los modos en que viven y transitan por ella. Lo escolar se configura como “territorio” en tanto construcción que en la práctica adopta características singulares. Un territorio en disputa con sentidos heterogéneos, inclusive al interior de cada relato. Asimismo, las narraciones dan cuenta del desafío permanente que asumen los docentes al buscar conformar una escuela abierta como espacio compartido, transitado y apropiado por la comunidad (de y para ella), por los vecinos, por el barrio. El adentro y afuera no encuentran muros definidos y las dinámicas escolares acontecen en tiempos y espacios plurales: se abre lugar a la novedad, se crean otras formas de transmitir la cultura y de alojar a los y las estudiantes y sus realidades complejas, heterogéneas y situadas.

En otro conjunto de relatos aparece el proyecto como “forma de organización” de la intervención pedagógica, como motor

de cambio, como potencia. En dichas narraciones, el currículum se hace presente como instancia relacional, flexible, abierta.

Los docentes dan cuenta del “currículum vivido”, nos hablan de ámbitos de creación, recreación y resignificación que configuran una trama, donde lo emergente cobra un lugar fundamental como disparador del proyecto. El currículum es pensado y transitado como experiencia. Por último, encontramos que las producciones nos relatan los desafíos asumidos ante la irrupción de “nuevas presencias” en el cotidiano escolar. En tanto experiencia, el oficio de enseñar se ve interpelado por el Otro. Los docentes nos invitan a revisar las tensiones intrínsecas a la heterogeneidad de las constituciones grupales. Nos hablan de una escuela que se ensancha, se expande y se dirime entre sus marcas fundacionales y las diversidades que ingresan sin golpear a la puerta.

Es posible advertir que los relatos son parte fundamental del proceso, pero su escritura no fue un acontecimiento aislado de lo que el dispositivo propuso como recorrido que persigue el desarrollo profesional de los docentes. Partimos de la premisa de que esta modalidad de trabajo colectivo, con y entre docentes, permite incorporar nuevas miradas y enfoques acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en determinados contextos y bajo ciertas



© Laura Malachesky

circunstancias, sin que esto implique necesariamente agregar a sus repertorios de estrategias y formas de pensamiento conceptos abstractos, desprendidos y de la propia experiencia, sino más bien generar y ayudar a resolver nuevas inquietudes, preguntas y recursos en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras y modos de nombrar y pensar la experiencia educativa. A su vez, el dispositivo habilitó para los docentes una posición distinta de la habitual: la de actores centrales de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias pedagógicas. Es posible concebir a los relatos como materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser copiados y puestos a circular, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela (Suárez, 2011).

Para la Red, esta experiencia significó el desarrollo de un proceso de investigación–formación acción coparticipado que involucró a dos nodos con lógicas político–institucionales heterogéneas: una región educativa entramada con el sistema educativo local y una universidad. Concebir este proyecto implicó tejer vínculos dispuestos a la negociación de las decisiones acerca de aquello que iba aconteciendo en territorio, activó desplazamientos, movimientos y reposicionamientos de los sujetos involucrados en tanto el dispositivo tensionó las habituales relaciones jerárquicas del aparato burocrático escolar y universitario al fomentar lazos horizontales, que lejos de negar las diversas posiciones de poder y saber, las problematiza y reflexiona críticamente sobre ellas (Suárez *et al.*, 2014).

#### **Un cierre que abre nuevas reflexiones: hacia otra pedagogía de la extensión universitaria**

Como consecuencia del trabajo de la Red, cada vez más docentes se han interesado en contar lo que (les) sucede con la enseñanza, en preguntarse y conversar sobre lo que hacen y piensan, en



© Laura Hormaeche

reflexionar e indagar sobre sus mundos pedagógicos y lo que interpretan de ellos. Y junto con ese número creciente de docentes narradores e indagadores, el volumen y la densidad del corpus de relatos de experiencias también se fue multiplicando, diversificando, ampliando. Y también los espacios de encuentro, debate y discusiones pedagógicas, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, a través de la participación de diversos actores de una conversación, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

Desde esta experiencia podemos sostener que la universidad no solo se ocupa, en algunos casos, de la formación inicial de docentes sino que también, a través de la extensión, puede ocuparse de la formación permanente de maestros y profesores. En este sentido, entenderla de modo “en-redado” nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente, más allá de las clasificaciones mediante las que se organiza e institucionaliza la educación, y así trazar otros territorios y visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto.

El ámbito de las redes resulta un espacio privilegiado para construcción de saberes en tanto configura una comunidad pedagógica entre los sujetos que la conforman y tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productora y portadora de saberes pedagógicos. De este modo, los colectivos y redes de docentes pueden resultar un espacio propicio para que tenga lugar la discusión en torno a nuevos criterios para la producción del saber pedagógico, su validación y puesta en circulación desde modalidades colectivas.

A partir del camino recorrido, de los lazos tejidos con los participantes, de las dificultades y los desafíos planteados, destacamos el papel preponderante de las prácticas extensionistas en la visibilización de experiencias, sujetos y saberes en el campo pedagógico. Y sostenemos la necesidad de ampliar y profundizar el debate en torno de la extensión universitaria como ámbito de enseñanza, formación, intervención y producción de conocimientos críticos desde los territorios. Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en y hacen el territorio; esto es, en un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, G.; Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dávila, P.; Argnani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Linhas*, Dossiê “Narrativas, (auto)biografías e educação”, 16(32), 72–92. doi: 10.5965/1984723816322015072.
- Dávila, P.; Argnani, A. (2017). Tejiendo lazos y articulaciones: formación, investigación e intervención desde la extensión universitaria. En *Memorias de las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista OSAL*, (16, enero-abril), 273–283. Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez Boom, A.; Peña Rodríguez, F. (2009). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Souza, E. C. de (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Educación y Pedagogía*, 23(61, septiembre-diciembre), 41–56.
- Suárez, D. H. (2009). Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires.
- (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En Alliaud, A.; Suárez, D. H. (Coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 763–786. México DF.
- Suárez, D. H.; Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, 20(36), 43–56. Salvador.
- Suárez D. H.; Dávila, P.; Argnani, A. (2015). Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la red de formación docente y narrativas pedagógicas. En *Actas del III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina: “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Suárez, D.; Vassiliades, A.; Dávila, P.; Argnani, A.; Caressa, Y. (2014). Una experiencia colectiva de formación, investigación e intervención en el campo educativo: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. En *Actas del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional de Rosario.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta, Colombia.

# La universidad pública y su contribución a la formación de líderes *guaraníes*. El caso de los maestros bilingües de Salta

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Salta, Argentina.  
anita.desafio@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo indaga la injerencia de la universidad pública y los proyectos de extensión en la formación de líderes comunitarios y gestores de la lengua nativa a partir de tres casos registrados en las comunidades originarias de la región del umbral al chaco salteño (Argentina): Yacuy, Tuyunti y Misión Cherenta. En primer lugar, hacemos referencia a los pueblos guaraníes de la región señalando algunos aspectos etnohistóricos y los procesos recientes de reconfiguración étnica; en segundo lugar, reseñamos el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los principales actores involucrados; y en tercer lugar, presentamos las experiencias de tres líderes originarios y su vinculación con la universidad pública y los proyectos de extensión. Finalmente, realizamos aportes al debate sobre la extensión universitaria y los liderazgos indígenas desde una propuesta orientada a la disminución de las brechas de desigualdad entre los diferentes actores, de modo de fortalecer los esfuerzos colectivos y el trabajo en red.

## Palabras clave

- Universidad
- Extensión
- Líderes guaraníes
- Educación intercultural bilingüe

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 / Intervenciones

RECEPCIÓN: 29/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

## Resumo

Este artigo investiga a interferência dos projectos universitários e extensão públicas na formação de líderes comunitários e gerentes da língua nativa, a partir de três casos em comunidades indígenas da região limiar do Chaco salteño (Argentina): Yacuy, Tuyunti e Missão Cherenta. Primeiro, nós nos referimos aos povos *Guaraní* do etno-histórica região apontando alguns aspectos e processos de reconfiguração étnicos recentes; em segundo lugar, rever o desenvolvimento do EIB e as principais partes interessadas; e em terceiro lugar, apresentamos as experiências de três líderes indígenas e as suas ligações com os projetos universitários e de extensão públicos. Finalmente, fez contribuições para o debate de extensão universitária e líderes indígenas a partir de uma proposta destinada a reduzir as desigualdades entre os diferentes atores, fortalecendo os esforços coletivos.

## Palavras-chave

- Universidade
- Extensão
- Líderes guaraníes
- Educação bilingue intercultural.

---

## Para citación de este artículo

Casimiro Córdoba, A. V. (2017). La universidad pública y su contribución a la formación de líderes guaraníes. El caso de los maestros bilingües de Salta. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 254-269. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



## Introducción

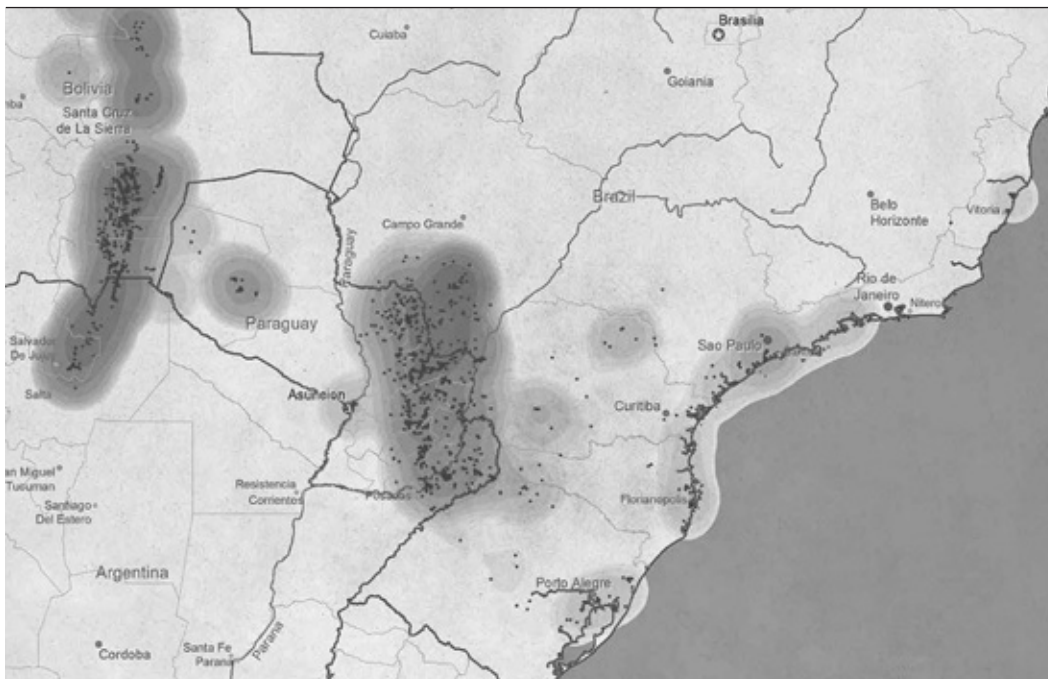
El presente trabajo indaga la injerencia de la universidad pública y los proyectos de extensión en la formación de líderes comunitarios y gestores de la lengua nativa a partir de la descripción y análisis de algunos aspectos de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tres comunidades de origen guaraní del departamento San Martín de la región norte de la provincia de Salta. En primer lugar, se hace referencia a los pueblos guaraníes de la región señalando algunos aspectos etnohistóricos y los procesos recientes de reconfiguración étnica que influyen en las prácticas y discursos vinculados a la EIB. Luego se reseña el desarrollo de la (EIB) en Argentina y se focaliza en la provincia de Salta, se señalan los principales actores involucrados (comunidades, organizaciones intermedias, las ONG, universidades y maestros bilingües), se describen algunos entramados sociales y se identifican las problemáticas generales. En tercer lugar, se presentan las experiencias de tres líderes originarios, se describen algunos hitos en sus trayectorias personales y educativas que nos permiten indagar su vinculación con la universidad pública y los proyectos de extensión. A modo de cierre, realizamos aportes al debate sobre la extensión

universitaria y los liderazgos indígenas desde una propuesta orientada a la disminución de las brechas de desigualdad entre los diferentes actores, de modo de fortalecer los esfuerzos colectivos y el trabajo en red.

## Espacio, etnohistoria e identidad

Desde tiempos prehispánicos, el pueblo guaraní se ha expandido desde la selva amazónica hasta llegar al piedemonte andino, donde entabló relaciones políticas y de parentesco con las poblaciones locales, dando lugar al surgimiento de nuevos grupos “mestizos”. A mediados del siglo XVI, los chiriguano<sup>1</sup> ya se habían conformado como un grupo étnico diferenciado que habitaba el piedemonte andino y mantenían relaciones conflictivas con el Imperio Incaico al que resistieron. La ocupación guaraní del espacio es, como vemos, previa a la formación de los Estados nacionales y la conformación de una frontera argentino–boliviana. En la Figura 1 se observa con claridad que esta región constituye actualmente una de las tres grandes áreas del territorio guaraní continental.

Figura 1: Guaraní Retã (EMGC, 2016)



Se observa con claridad el corredor cultural desde el norte de Santa Cruz, Bolivia, hasta las provincias de Salta y Jujuy, Argentina.

Referencia:  
• Asentamiento Guaraní

1) Más allá de la discusión acerca del origen del término, este parece haber designado a un grupo mestizo entre tupi guaraníes y pueblos chaqueños

(guaraníes y chané) que conservaba la lengua guaraní pero con nuevas pautas culturales.



En Argentina, los guaraníes chiriguano se instalaron en el piedemonte o umbral al Chaco, en las provincias de Salta y Jujuy muy vinculadas con las poblaciones bolivianas, conformando un corredor cultural que conecta a su vez las tierras altas y bajas. Dentro del territorio argentino se pueden identificar tres procesos sociohistóricos que configuran la distribución actual de los pueblos guaraníes. En primer lugar, la migración laboral hacia los ingenios, que contrajo la instalación de una gran cantidad de población en los márgenes de las ciudades a lo largo del siglo XIX. En segundo lugar, la instalación de misiones franciscanas desde fines del siglo XIX y hasta primera mitad del XX,<sup>2</sup> las cuales trajeron aparejada una transformación profunda de una serie de pautas socioculturales, como la sedentarización, la cristianización, la escolarización, la castellanización y la pérdida de la lengua nativa. En tercer lugar, la Guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay (1932–1935) produjo el desarraigo de muchísimas familias que, finalmente, terminaron refugiándose en Salta y Jujuy.<sup>3</sup> Finalmente, luego del auge de los ingenios la mano de obra se ha volcado principalmente a la producción maderera y porotera. La circulación entre ambos países es constante, y se sostiene en redes de parentesco, la unidad lingüística y la conciencia común de una identidad compartida. En efecto, en el transitar entre Bolivia y Argentina los pueblos se reconocen como hermanos bajo la macrocategoría “guaraní”, aunque conservan algunas diferencias. Con el paso del tiempo se dieron procesos de organización comunitaria, coexistiendo la generación de nuevas categorías étnicas con procesos de negación de la identidad originaria.<sup>4</sup> Actualmente, en el lado argentino existen cuatro grupos de lengua guaraní: ava guaraní (llamados chiriguano o guaraníes en Bolivia), tapiete, chané y tupi guaraní. Para el caso del departamento San Martín, debemos remarcar la relación histórica establecida entre las etnias chané, isoseños y ava guaraní. Muchas de las familias que viven en comunidades a la orilla de la ruta nacional 34, provienen de la zona del Isozo (Bolivia) antiguamente región chané (del tronco arawak) que atravesó un proceso de guaranización lingüística y cultural. Cuando los guaraníes isoseños migraron al departamento San Martín (Salta, Argentina) no emplearon la identidad étnica chané ni se adscribieron al

término ava guaraní, sino que recurrieron a un neologismo, tupi guaraní, que ya ha sido reconocido por el Estado nacional. Los tupi guaraní y los chané de Argentina, si bien hablan la lengua guaraní, mantienen fronteras étnicas con los ava guaraní, por lo que se trata de tres grupos cultural y lingüísticamente emparentados pero étnicamente diferenciados.

### **Educación Intercultural Bilingüe, el caso de tres comunidades guaraníes**

La EIB se desarrolló en Argentina a partir de experiencias aisladas tales como las desarrolladas en las provincias de Chaco (año), Salta (año) y Formosa (año) (Serrudo, 2011), luego inició un proceso de institucionalización que tiene su punto más álgido en la Ley de Educación de 2006 que la instituye como modalidad educativa.<sup>5</sup> En líneas generales, la aplicación de la EIB en el territorio nacional presenta varias problemáticas estructurales tales como a) la disparidad entre lo rural y lo urbano, b) la discontinuidad entre niveles educativos primario/secundario, c) el lugar secundario de la lengua indígena frente a la castellana dentro del aula, d) las tensiones entre maestros bilingües y el equipo docente no indígena, e) la poca participación de las comunidades en la toma de decisiones, f) la falta de presupuesto y de material pedagógico (Casimiro Córdoba y Flores, 2016).

Según el Relevamiento Anual de la Red Federal de Información Educativa, las áreas del sur andino, noroeste argentino (NOA) y noreste argentino (NEA) son las que más establecimientos concentran.

La provincia de Salta, perteneciente a la región del NOA, fue pionera en el desarrollo de la EIB<sup>6</sup> y en la incorporación de maestros bilingües en las escuelas. Las escuelas públicas con modalidad EIB se han concentrado en la región norte (departamento de Irutya, Santa Victoria, Orán, San Martín y Rivadavia), la cual posee la mayor población indígena y la mayor diversidad lingüística de la provincia. Las tres comunidades que aquí analizaremos pertenecen a la región norte de la provincia de Salta y se caracterizan por su rol protagónico en el desarrollo de la EIB, tanto por los intelectuales

2) En 1923 se creó la Custodia Provincial de Misioneros franciscanos de Salta que estableció misiones en la zona, algunas dieron lugar a comunidades actuales tales como: Río Carapará (1933), La Loma (1942), Tuyunti (1944), San José de Yacuy (1952), Piquirenda (1964) y San Francisco de

Pichanal (1964).  
3) Durante la Guerra del Chaco (1932–1935), los guaraníes ayudaron a sus hermanos guaraníes paraguayos, repitiendo la historia de sus luchas históricas contra los incas, se volvieron enemigos de la población boliviana que hablaba quechua y aimara. En

este contexto muchos guaraníes de Bolivia huyeron a la Argentina.  
4) De acuerdo a técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia, etnógrafos y las comunidades ava guaraníes, la zona de Acambuco, limítrofe con Bolivia, está poblada por guaraníes aunque estos no se reconozcan como tales.

5) Algunos hitos legales en EIB son: en 1993, la Reforma Educativa que comenzó a dar nuevas pautas para la educación indígena; en 1997, el proyecto de Atención de las Necesidades Educativas de la Población Aborigen; en los años 2002 y 2003, la constitución de un equipo específico para la

indígenas y la producción de materiales, como por la articulación que han establecido con las organizaciones intermedias indígenas y no indígenas, estatales y no estatales.

La Comunidad de Yacuy se ubica en un entorno rural dentro del municipio de Tartagal, la misma se autoconsidera tupi guaraní, sin embargo, es reconocida por las otras comunidades como guaraní isoseña. En efecto, esta comunidad mantiene relaciones de parentesco con comunidades del Isoso (Bolivia) y suelen intercambiar visitas, en una identificación geográfica que traspasa las fronteras (Hirsch, 2004). La variante guaraní que hablan es minoritaria en la zona pero posee una gran vitalidad en todos los grupos de edad. Yacuy cuenta con una Escuela y varios maestros bilingües que se desempeñan en el nivel primario. La comunidad ha sido destinataria y partícipe de una serie de proyectos de investigación y extensión universitaria como de la intervención de técnicos y las ONG, muchos de los cuales estuvieron vinculados a la EIB. Estas articulaciones han fortalecido los vínculos intercomunitarios marcando la emergencia de jóvenes líderes e intelectuales originarios de amplia trayectoria.

La Comunidad Tuyunti de la etnia Chané pertenece al Municipio de Aguaray y forma parte del ejido urbano. Cuenta con una escuela y un equipo de maestros bilingües desde fines de los '80. La influencia de los franciscanos y Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) fue muy importante en la formación de los jóvenes líderes como educadores y difusores de su cultura. Si bien la lengua chané es muy vital, en los últimos años presenta un problema en la transmisión intergeneracional, pues los padres más jóvenes no la transmiten a sus hijos. Los alumnos ingresan a la escuela siendo bilingües en castellano y chané, aunque hay un fuerte avance de monolingüismo castellano en las nuevas generaciones. Tuyunti ha sido objeto y partícipe de muchas investigaciones y proyectos, a partir de los cuales se ha convertido en una de las comunidades más influyentes en temas educativos y sus intelectuales originarios son muy reconocidos.

Misión Cherenta por su parte es una comunidad periurbana de Tartagal, que se conformó como un desprendimiento de la comunidad urbana 9 de julio (Tartagal, Salta). La mayoría de su

población se considera y es considerada por otros como ava guaraní, esta variante es la más extendida en la región. Al igual que otras comunidades rodeadas por barrios criollos, Cherenta presenta un proceso muy marcado de pérdida de la lengua puesto que solo es hablada por los adultos y mayores. Los niños ingresan a la escuela siendo monolingües en castellano aunque conociendo algunas palabras y frases en guaraní. Si en Yacuy se habla de una educación bilingüe orientada a alfabetizar en ambos idiomas, el caso de Cherenta implica el aprendizaje del guaraní como segunda lengua y el aprendizaje de su sistema de escritura con fines de comprensión básica orientado a la traducción.<sup>7</sup> De hecho, en Cherenta los maestros bilingües hablan de un proceso de "mantenimiento" de la lengua, es decir, de darla a conocer en sus rudimentos "para que no se pierda", pero sin pretensiones de que sea incorporada en el habla cotidiana.<sup>8</sup> A diferencia de Tuyunti y Yacuy, Misión Cherenta no ha sido el foco de las intervenciones de actores externos, sin embargo, cuenta con un equipo de maestros bilingües sumamente activo y en la actualidad atraviesa un proceso muy peculiar de formación y empoderamiento de los maestros a partir de la autogestión colectiva.

De Yacuy y Tuyunti surgieron los representantes guaraní y chané del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) y de Misión Cherenta el presidente de la recientemente creada Confederación de Docentes Guaraní (CDG). Estas organizaciones intermedias son claves para la implementación de la EIB.

### La EIB desde las organizaciones intermedias

Cuando se produjo discusión de la Ley de Educación N° 26.206 del año 2006, el Estado nacional argentino creó un Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación. El CEAPI se define en sus constituciones como un espacio autónomo y autárquico para la toma de decisiones participativas y consensuadas en materia de educación,<sup>9</sup> en el marco formal posee un rol consultivo, brindando consejo a los encargados oficiales de la aplicación

Población Intercultural; en el año 2004, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) y en 2006 la transformación de dicho programa en Modalidad Educativa.

6) En 1983–1984 la provincia ya contaba con un Consejo General de Educación de Salta que implemen-

tó el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen (PREPARA) orientado hacia una Educación Bicultural. Luego, en 1995 se comenzó a implementar, un proyecto de educación bilingüe auspiciado por el Ministerio de Educación de la Provincia y ENDEPA (Equipo Nacional

de Pastoral Aborigen). Finalmente en el año 2008 la Ley N° 7.546, siguiendo la legislación nacional, estableció la EIB como modalidad del sistema educativo provincial.

7) Las diferencias entre estas comunidades son explicadas por Hirsch (2004) como consecuencia de las relaciones

diferentes que los ava y los isoseños mantuvieron con la Iglesia, el Estado y el poder económico.

8) Entrevista a Gabriel, Misión Cherenta, abril de 2016.

9) Constitución del CEAPI disponible en página web oficial: <http://www.ceapi.info/>

de la EIB, quienes definen los marcos formales y los contenidos curriculares y, en última instancia, toman las decisiones. El CEAPI ha iniciado recientemente un proceso de ampliación, por una parte, incorporando nuevos representantes de provincias y pueblos que inicialmente no fueron convocados, y por otra, incluyendo una mayor proporción de mujeres (sector históricamente minoritario en las esferas de poder indígena). Pese a estos procesos, luego de diez años de gestión, la entidad presenta tanto una crisis institucional vinculada a las dificultades logísticas y materiales como una crisis de representatividad asociada a los mecanismos de elección de los referentes nacionales del Consejo, y a procesos más generales de distanciamiento de los intelectuales orgánicos respecto de las problemáticas locales y los problemas de comunicación con sus principales interlocutores: los maestros bilingües y la comunidad. El proceso de provincialización del CEAPI, ya iniciado por Córdoba, Jujuy, Chubut y aún en marcha en Salta,<sup>10</sup> se presenta pues como una necesidad interna de la entidad. La coexistencia de un CEAPI nacional con los CEAPI provinciales busca mejorar la llegada de la organización a las localidades fortaleciendo la comunicación entre los referentes y las comunidades.

En este contexto, un grupo de maestros bilingües guaraníes de los departamentos San Martín (Tartagal, Aguaray y Salvador Maza) y Orán (Pichanal) con demandas, intereses y expectativas comunes se reunieron para conformar la Confederación de Docentes Guaraníes en EIB de San Martín y Orán (CDG). Se trata de un proceso de organización colectiva y autogestionada que cuenta con el apoyo del Instituto Provincial Indígena de Salta (IPIS), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG–Sede Argentina) y con el acompañamiento de dos investigadoras de la Universidad Nacional de Salta. La emergencia de la CDG apunta a democratizar el acceso a la información, canalizar las demandas del sector y gestionar nuevas estrategias de trabajo en temas educativos. La función de la misma no es meramente consultiva, ya que entre las primeras actividades propuestas por la entidad se encuentran las capacitaciones dirigidas a los propios maestros, en áreas tales como gramática, medicina, literatura, música y gastronomía guaraní, como así capacitaciones hacia la comunidad educativa y el público general. Otra de las actividades propuestas es recopilar el material pedagógico (cartillas, libros, planes de trabajo, programas,

contenidos audiovisuales, etc.) realizado de manera individual y grupal en diferentes y dispersas comunidades, para generar un fondo común y línea de base para la construcción de un currículo guaraní, la publicación de libros y cartillas para todas las escuelas de la región.

Mientras el CEAPI fue creado desde el Estado hacia las comunidades, la CDG fue construida en sentido inverso, justamente con el objeto de transformar los lugares de enunciación de los maestros bilingües y las condiciones de participación frente al Estado (provincial y nacional). Ambas se han apropiado de la normativa vigente que ampara los derechos constitucionales de los pueblos originarios a recibir una educación intercultural bilingüe. Más allá de las concepciones académicas y estatales de la EIB como paradigma o modelo educativo, estas organizaciones la consideran un verdadero proyecto político. Desde algunos sectores del CEAPI se ha planteado que la EIB puede ser el inicio de un camino hacia la Educación Autónoma de los pueblos originarios, señalando su lugar en la construcción de una nueva ciudadanía que contemple la diversidad cultural y las identidades múltiples, en definitiva, nuevas ciudanía interculturales (Machaca, 2011). La CDG, por su parte, ha comenzado a ejercer el derecho a la interculturalidad, concebido como una *praxis* de autogestión colectiva, se trata de construir la EIB a la medida del pueblo guaraní y desde los saberes culturales y las competencias educativas adquiridas por los propios maestros bilingües a lo largo de tres décadas.

La articulación de ambas organizaciones es una tarea que los maestros bilingües de la zona han comenzado a encarar, en un contexto nacional de retroceso en materia de derechos y políticas públicas.<sup>11</sup> En este sentido, estas organizaciones se han constituido en voces defensoras del derecho constitucional a la EIB, postulado como un derecho eminentemente indígena.<sup>12</sup>

### **Las ONG y las universidades públicas. Contribuciones a la EIB**

Además del Estado provincial y nacional, dos actores externos a las comunidades destacan por su injerencia en el desarrollo educativo y cultural de la región: las ONG y las universidades públicas. Ambas fueron fundamentales en la activación y fortalecimiento de los tejidos sociales y la generación de líderes originarios.

**10)** El Ministerio de Educación de la Provincia, desde la Coordinación de la Modalidad EIB ha iniciado las gestiones necesarias para conformar un CEAPI.

**11)** Desde el gobierno nacional se orquestó una reestructuración del

Ministerio de Educación y una redefinición de la partida presupuestaria para educación, lo cual hizo clara la intención de suprimir la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y puso en riesgo los derechos constitucionales de los Pueblos Originarios.

**12)** Los sentidos sociales de la interculturalidad se encuentran en pugna entre los pueblos originarios y otros actores en el contexto nacional; la apropiación de los primeros se vincula a sus luchas históricas y a la experiencia boliviana.



© Cecilia Iucci

Son varias y variadas las ONG que trabajan en la región,<sup>13</sup> las mismas entablaron relaciones duraderas con las comunidades. Castelnovo Biraben (2010) ha señalado un primer momento en esta interacción caracterizado por una lógica de dar y recibir que asignaba a los “blancos, educados y occidentalizados” el rol de dadores y a los “indígenas pobres e ignorantes” el de receptores. Este modelo asistencialista tuvo una recepción ambigua en las comunidades, si por una parte fue percibida como una ayuda importante para la transformación social y cultural de las comunidades; por otra, fue considerada como una estrategia que generaba la dependencia de las comunidades de los conocimientos técnicos y los proyectos de desarrollo (Castelnovo Biraben, 2010). Pese a las limitaciones, los espacios generados por estas organizaciones constituyeron para las comunidades instancias claves de aprendizaje y de formación, en las que adquirieron habilidades y capacidades nuevas para manejar los discursos estatales y no estatales. Asimismo, las primeras experiencias de los maestros bilingües fueron sustentadas por las ONG y los primeros materiales pedagógicos en educación intercultural. Cuando los pueblos originarios aprendieron a manejar diversas herramientas para la formulación y puesta en marcha de proyectos, comenzaron a demandar una participación más horizontal, y las ONG han debido dar respuesta a estas demandas, generando nuevas estrategias de trabajo.

En cuanto a las universidades públicas<sup>14</sup> nos centraremos en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), la cual tanto en su Sede Central (Salta Capital) como en la Sede Regional Tartagal recibe una creciente matrícula de alumnos pertenecientes a comunidades originarias, particularmente esta última corresponde a la región con la mayor población y diversidad étnica de toda la provincia. En temas de memoria, historia, educación e identidad destacan la labor del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de ambas sedes, de las carreras de Antropología de la sede central y Ciencias de la Educación (ambas sedes) y recientemente del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET) de la Sede Central. Desde estos espacios se han propuesto diferentes proyectos de extensión, voluntariado e investigación.

Históricamente las relaciones entre la Universidad y las comunidades indígenas en Argentina han transitado entre un paradigma clásico (verticalista, jerárquico, objetivista) y un

paradigma del “buen salvaje” (paternalista, relativista, militante), expresado en los discursos institucionales, las lógicas de financiamiento, la formulación y puesta en práctica de los proyectos (Casimiro Córdoba, 2016). Lamentablemente, en ambos casos, la práctica investigativa responde a un modelo de extracción de datos sin mayores devoluciones a la comunidad, mientras que la extensión supone la escasa participación de las comunidades en el diagnóstico social y la formulación de las actividades, puesto que los proyectos suelen llegar a las comunidades con propuestas construidas desde la Universidad. Estas posturas tradicionales dificultan el intercambio entre pares, y son pocos los casos en los que las comunidades se involucran en el proceso de investigación o escritura.

Sin embargo, existe una tercera posibilidad de trabajo que busca romper con la categorización vertical científico-centrista y con el relativismo inocente para avanzar hacia un trabajo en red para la coproducción de conocimientos colectivos y críticos. Este modelo se apoya en la metodología de la Investigación Acción Participativa, IAP, (Fals Borda, 2009; Montero, 2007)<sup>15</sup> y en la ecología de saberes (Santos, 2006)<sup>16</sup> que habilitan un diálogo más horizontal entre los saberes occidentales y los comunitarios. Bajo esta luz, las relaciones de extensión se entienden como una negociación de saberes y haceres, una co-construcción de conocimientos y estrategias, donde la universidad sugiere y acompaña, pero no decide verticalmente qué es lo mejor o deseable para los/as otros/as.

### Tres experiencias de extensión universitaria

Seleccionamos aquí tres experiencias que ilustran el trabajo extensionista de la UNSa, en las que se busca revertir las relaciones tradicionales de extensión partiendo de necesidades y demandas previamente identificadas y formuladas por la propia comunidad. En estos casos, la Universidad se enfocó en gestionar recursos y estrategias para acompañar los procesos comunitarios. Una experiencia arquetípica se realizó en 2001 en la Comunidad de Yacuy en articulación con el CISEN (de la UNSa Sede Tartagal y Central) la Iglesia local a través de ENDEPA, el Ministerio de Educación de la provincia y Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). En este proyecto participaron docentes universitarios, técnicos del Ministerio Provincial, agentes de la Iglesia, jóvenes, ancianos y maestros bilingües de la comunidad. El trabajo incluyó talleres

**13)** Entre las vinculadas a la Iglesia Católica, como ENDEPA y la Fundación para el Desarrollo en Justicia y Paz (FUNDAPAZ), y las creadas por la iniciativa de técnicos o profesionales, tales como el Instituto de Desarrollo Social y Promoción Humana (INDES),

Instituto de Cultura Popular (INCUPO), Asociación para el Desarrollo (ADE) y Asociación Regional de Trabajadores en Desarrollo (ARETEDE), entre otras. **14)** Cabe mencionar la presencia de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y de la Universidad

de Buenos Aires (UBA) a través de sus investigadores y algunos proyectos de extensión.

**15)** La IAP es modelo de investigación que se basa en la acción en tanto apunta a la transformación de la realidad poniendo la ciencia al servicio

de las comunidades y en la participación dado que existe un proceso de co-construcción del conocimiento que involucra tanto a los investigadores como a las comunidades, desde el punto de vista epistemológico la IAP supone dos sujetos de conocimiento



de apoyo escolar por tutorías para los alumnos de la escuela de la comunidad y la capacitación de maestros, auxiliares bilingües y jóvenes bilingües. A través de diferentes actividades tales como entrevista a los ancianos, relevamiento de croquis, leyendas, cuentos, etc. se logró reconstruir la historia comunitaria. Los resultados de este trabajo se vieron plasmados en el libro “Todos juntos busquemos nuestra historia” (2009), publicado en castellano y guaraní con el apoyo de YPF. El libro contribuye a la etnohistoria guaraní y a la revitalización de la lengua nativa, y en ese sentido, marcó un modelo a seguir para otras comunidades e inspiró proyectos posteriores.

La articulación de varias instituciones locales le dio continuidad a esta iniciativa, luego de un segundo proyecto el tejido social conformado continuó formulando actividades educativas y ampliando sus redes hacia actores nacionales e internacionales. Los jóvenes guaraníes que participaron fueron reconocidos por su comunidad y los maestros bilingües se vieron fortalecidos en su formación, algunos de ellos comenzaron a dictar cursos y charlas en lengua y cultura guaraní en espacios universitarios y no universitarios. Yacuy ha logrado un diferencial en términos organizativos respecto de otras comunidades, es así que ha participado de muchos proyectos posteriores como de investigaciones académicas.

Desde 2009–2011 se desarrolló el proyecto “Tendiendo puentes. Escuela, Comunidad y Universidad” financiados por el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de la Nación y coordinado por docentes y estudiantes de la carrera de Antropología de la UNSa (Sede Central). Del mismo participaron alumnos criollos, guaraníes, chané y wichí del último año de secundaria de la Escuela Familiar Agrícola (EFA) N° 8178 (Aguaray, Salta). El proceso de trabajo incluyó una fase de diagnóstico realizado con la comunidad educativa a partir de la cual se registraron las demandas estudiantiles vinculadas a las dificultades de expresar su identidad originaria dentro de la escuela (no hay maestros bilingües en el nivel secundario). A lo largo del proyecto se desarrollaron talleres artísticos y recreativos con los estudiantes tendientes a recrear la memoria e identidad desde la perspectiva juvenil. A través de los autorretratos los alumnos plasmaron en el papel la representación de sí mismos, la identidad étnica–comunitaria se trabajó a través del croquis y la historieta de sus pueblos y la identidad juvenil a través de un boletín escolar.

en interacción (Montero, 2007).

**16)** La ecología de saberes es una propuesta epistemológica que supone que no hay ignorancia ni saber en general, sino que toda ignorancia desconoce cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia

en particular. De este modo, todos los saberes (académicos, comunitarios, instituciones, culturales, etc.) se nutren en un reconocimiento mutuo e intercambio horizontal. El conocimiento se produce entonces en un diálogo y traducción intercultural.

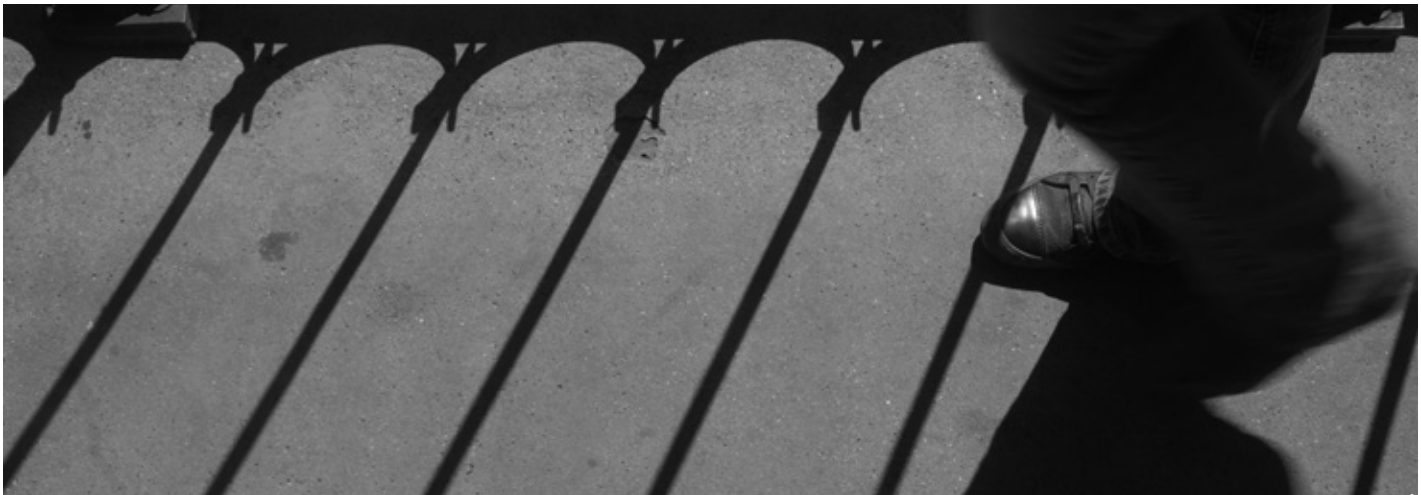
Debido a las complicaciones presupuestarias y a la distancia geográfica (de 5 a 6 horas de viaje) el proyecto se fue desarrollando de forma intermitente con pocas intervenciones al año que concentraban muchas actividades. Al finalizar este proyecto se formuló otro que buscara continuar la línea de trabajo, pero en una tercera convocatoria se optó por espacios más acordes a los presupuestos.<sup>17</sup> En este caso, una vez terminado el último año del secundario, los jóvenes iniciaban sus familias, carreras y/o trabajos y no volvían a la escuela; por su parte, los estudiantes universitarios, continuaban sus caminos académicos y laborales. Una vez terminados los proyectos, los tejidos sociales no continuaban retroalimentándose y, sin embargo, esta experiencia marcó y acompañó los procesos de acercamiento a la cultura y la memoria de los estudiantes y una instancia de inflexión en la formación de los estudiantes universitarios.

Una tercera experiencia (en curso) se denomina “Encuentro de saberes entre maestros bilingües guaraníes. Formas de enseñar la lengua y la cultura” financiada desde la Secretaría de Extensión de la UNSa. El antecedente inmediato de este proyecto es el “Primer Taller de Lengua y Cultura guaraní, la perspectiva de los maestros bilingües” desarrollado en 2016 a partir de la articulación entre la Universidad Nacional de Salta, la Comunidad Guaraní de Peña Morada y un grupo de maestros bilingües guaraníes autoconvocados. Allí se comenzó a generar un nuevo tejido social entre estudiantes, investigadores, maestros y caciques, en el cual se volcaron las problemáticas y demandas concretas respecto de la EIB. El proyecto de extensión fue una de las estrategias elegidas para generar respuestas colectivas, junto con determinaciones como la conformación de la mencionada Confederación de Docentes Guaraníes (CDG) de los Departamentos de Orán y Tartagal y la escritura de una historia regional. El proyecto de extensión, del que algunos de los maestros son coescritores, se propone acompañar el proceso organizativo de la CDG, aportar a la reactivación y fortalecimiento de la lengua y cultura del pueblo guaraní en la región, y contribuir al desarrollo de la EIB.

La primera actividad del proyecto de extensión es el curso de capacitación en Lengua y Cultura Guaraní destinado a docentes y estudiantes de Salta capital que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación de la provincia, la escuela de Antropología y el ICSOH–CONICET. Está a cargo de dos maestros bilingües guaraníes del departamento San Martín y busca cuestionar la lógica

**17)** Pese a las mejoras en la última década, los programas de voluntariado y de extensión poseen escasos recursos, las condiciones materiales no son un tema menor, muchas veces producen dificultades que desgastan los tejidos sociales.





© Hugo Pascucci

tradicional de las capacitaciones: ¿quiénes capacitan y quiénes “reciben” las capacitaciones? Que sean los propios maestros bilingües quienes impartan sus saberes lingüísticos y culturales, cambia los lugares de enunciación de estos actores y estimula el dialogo intercultural. El trabajo en red es una de las estrategias para gestionar espacios y recursos (dado el limitado presupuesto del proyecto), y se planifican otros cursos y talleres a ser dictados en las propias comunidades articulando con los caciques, organizaciones, las ONG, maestros bilingües y jóvenes de la región. Estas experiencias ilustran las condiciones de trabajo en proyectos de corto y largo plazo, sus logros y sus limitaciones, en líneas generales las relaciones de la Universidad con las comunidades son difíciles de sostener, particularmente en los casos en que los investigadores, extensionistas o voluntarios no habitan en la región. En efecto, son los proyectos que articulan con actores locales los que mejores resultados logran, puesto que acompañan tejidos sociales que luego pueden seguir operando. Sin embargo, pese a que la presencia de la universidad pública es limitada en el trabajo territorial, cumple un rol muy importante en la acumulación de experiencias sociales, la activación y fortalecimiento de procesos individuales y colectivos, la articulación de actores y la gestión de respuestas colectivas.

#### **Los maestros bilingües: normatividad y roles sociales**

Un actor social clave tanto en las comunidades y la escuela como en las organizaciones intermedias es el maestro bilingüe, categoría social que desde su emergencia hasta la actualidad ha atravesado procesos de normativización y de resignificación social. En la provincia de Salta las primeras experiencias de incorporación de traductores indígenas en el aula datan de la década de los '80, sin embargo, recién en 1991 fue oficialmente instituido bajo la figura de Auxiliar del Docente en Lengua Aborigen a través del Decreto Provincial N° 1.488, que lo entendía como un actor que conecta y traduce dos mundos. En 2008 la Resolución N° 460 redefinió el cargo como Docentes Auxiliares en Cultura y Lengua Aborigen, bajo el modelo de pares pedagógicos, es decir, dos docentes en el aula: uno indígena hablante de lengua nativa y uno no indígena hablante de castellano.<sup>18</sup> Este cambio de nombres no fue inocente, sino que buscaba redefinir el perfil del maestro bilingüe, pasando desde un rol técnico circunscripto a la traducción, hacia un rol docente más involucrado en la enseñanza y el aprendizaje ya no solo de la lengua sino también de la cultura nativa. Este giro discursivo del Estado provincial dio un nuevo marco de acción para el trabajo áulico, sin embargo, no fueron determinadas con claridad las tareas y funciones concretas de los maestros bilingües

18) No obstante, el “par pedagógico” se caracteriza por una relación asimétrica entre el docente no indígena y el indígena. Este último desempe-

ña un rol subalterno, “mero auxilio frente al docente criollo portador de la jerarquía y el saber” (Bonillo, Jalil y Quiroga, 2011).



© Hugo Pascucci

ni los contenidos específicos que deben desarrollar. Es por ello que aún existe cierta ambigüedad respecto de su rol concreto, siendo las dinámicas sociales locales las que finalmente lo han definido. De aquí que, a pesar de su denominación legal como docente auxiliar, utilizamos en este trabajo la categoría social de maestros bilingües reivindicada por los mismos actores.

A lo largo de tres décadas se pueden identificar algunas instancias generales del proceso de inserción de los maestros bilingües en el sistema educativo. Un momento “fuera de las aulas” en el que éstos no podían trabajar debido a los prejuicios de los docentes no indígenas acerca de su presencia y pertinencia en el aula; y luego una instancia “dentro del aula” que transitó desde un rol de meros traductores de consignas hacia la asistencia en clases y el dictado de una materia propia. Estas fases no se sucedieron de manera acabada en todas partes, puesto que las condiciones concretas de trabajo dependen de la mayor o menor disposición de cada comunidad educativa.

En la actualidad algunos maestros siguen “fuera del aula” realizando funciones de ordenanza y a otros se les asigna tareas no docentes “están para cuidar los chicos cuando la maestra no viene”.<sup>19</sup> En algunas escuelas los maestros bilingües trabajan en el nivel inicial y básico (hasta 3° grado) en otras lo hacen hasta el

7° grado, pero en ningún caso se desempeñan en el nivel medio. Los permisos para capacitaciones, las posibilidades de inferir en los contenidos dictados, la participación en las carteleras, los actos y demás actividades cotidianas de la escuela, varían de acuerdo a las relaciones entre los docentes indígenas y no indígenas. Permeadas por la discriminación, la estigmatización y las luchas por el prestigio, estas relaciones suelen tener instancias de conflicto. No obstante, hay algunos casos de articulación y solidaridad entre los docentes e incluso la producción conjunta de materiales pedagógicos. Este es el caso de las tres comunidades aquí estudiadas, en las que los equipos de maestros no solo han podido desarrollar experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura guaraní, sino que además han podido producir materiales pedagógicos. A su vez, fuera de la escuela estos maestros cumplen funciones muy diversas vinculadas a la vida comunitaria y la cultura. De esta forma, el rol que los maestros bilingües cumplen en las comunidades y escuelas se va dibujando a partir del entramado social cotidiano. En líneas generales, hemos detectado algunos campos de intervención fuera del aula:

a) El maestro bilingüe como líder comunitario, puesto que es canalizador de las demandas colectivas a través de la gestión institucional, entablando comunicación entre las comunidades

<sup>19</sup> Comentario registrado en el marco del “Primer Taller de Lengua y Cultura guaraní, la perspectiva de los maestros bilingües”, Peña Morada, septiembre de 2016.

y actores, políticas y discursos estatales. En este sentido, se orientan las participaciones activas de los maestros en las organizaciones intermedias vinculadas a la educación tales como el CEAPI o la CDG, algunos maestros fueron reconocidos como *mburivichas* (líderes) en sus comunidades y otros llegaron a ocupar el rol de caciques (autoridad o jefe comunitario).

b) El maestro como promotor de la lengua y cultura guaraní, porque su participación en actividades de gestión, promoción y valorización de la lengua y la cultura ha sido patente en espacios tales como los centros comunitarios, los medios de comunicación local, las fundaciones y las universidades.

c) El maestro como escritor, productor de material pedagógico tanto destinado a las aulas como de difusión general, productores de discursos acerca de “lo guaraní”, escritores de la historia comunitaria, narradores de los memoria colectiva e intelectuales de la lengua que se orientan a fijar las formas de escribir, los modos de decir y los contenidos para la enseñanza.

De esta manera, el maestro bilingüe se encuentra en una posición privilegiada para la transformación educativa de su pueblo, pudiendo articular con actores de diversos espacios, tales como la Universidad, las ONG y el Estado.

### Tres maestros bilingües de Salta

Presentamos aquí las experiencias educativas de tres maestros bilingües (a los que llamaremos Adrian, René y Gabriel) que actualmente ocupan lugares estratégicos dentro de la enseñanza de la lengua nativa en las mencionadas comunidades de Yacuy (Tartagal), Tuyunti (Aguaray) y Cherenta (Tartagal). Buscamos aquí trazar los caminos individuales y colectivos y mostrar cómo estos intelectuales originarios, gestores y promotores de la EIB, interactuaron con diversos actores, particularmente con la universidad pública.

\* *Adriana*

Adriana es de la comunidad chané Tuyunti (Aguaray, Salta), su madre es guaraní y sus abuelos eran aymaras. El grupo familiar migró hacia la Argentina en busca de trabajo y se quedó a vivir en Tuyunti. Allí su joven madre conoció a un hombre mapuche y tuvieron a Adriana. Para ella su historia familiar da cuenta de la interculturalidad de nuestro país y de cómo las historias de los pueblos están conectadas.<sup>20</sup>

La educación formal en su comunidad inició con los franciscanos, quienes llegaron en 1930 y fueron los primeros en alfabetizar a la población de la zona. En 1947 se abrió la primera escuela del pueblo; cuando Adriana ingresó a la misma tenía ya 6 años, su lengua materna era el guaraní y fue allí donde aprendió el chané, pues todos sus compañeros de la escuela lo hablaban. En esa época primaba un modelo castellanizante y la repitencia entre los niños de pueblos originarios era muy común. Esto preocupó a la Hermana Micaela, quien convocó a ENDEPA para iniciar el camino de la EIB en Tuyunti.

Adriana inicia su trayectoria en EIB como traductora cuando todavía iba al colegio secundario, al egresar comienza a trabajar como maestra bilingüe en la escuela de Tuyunti San Miguel Arcángel N° 4736 (Aguaray, Salta). Por entonces la lengua chané no tenía una escritura, por lo que fue necesario elaborarla a partir de un trabajo con los ancianos de la comunidad, contaron para ello con el apoyo de docentes y expertos llegados de Bolivia y Paraguay. Adriana participa de estos procesos y gracias al apoyo de ENDEPA comienza a realizar cursos de capacitación y formación en EIB que la llevan a intercambiar y aprender del pueblo Qom del Chaco. Esas experiencias son volcadas en el trabajo en su comunidad. Para 1994 el equipo de maestros bilingües del que Adriana forma parte edita un libro para el primer ciclo de la primaria “*Jekue jaiko jev. Volver a vivir*”, escrito en castellano y chané este libro compila cuentos y leyendas: “la idea era escribir sobre aquellos elementos de la cultura chané que pueden ser alfabetizados, por eso seleccionamos los aspectos más folclóricos que podían ser atractivos para los mas pequeñitos”.<sup>21</sup> Adriana continúa su formación en la UNSa (Sede Tartagal), allí estudia la licenciatura en Ciencias de la Educación donde accede a herramientas conceptuales y metodológicas que le permiten complejizar su mirada acerca del contexto educativo chané. Sus preocupaciones la llevan a relacionarse con el CISEN, del cual es miembro actualmente, y entra en contacto con proyectos de investigación y extensión y la bibliografía académica sobre su pueblo y sobre la EIB.

En el año 2013 Adriana presenta su tesis de grado “Propuestas didácticas en la práctica pedagógica de EIB frente a la ausencia de saberes ancestrales en el espacio curricular de Ciencias Sociales”, la defiende en castellano y en chané. Al poco tiempo es elegida Directora de la escuela de su comunidad donde comienza a aplicar diferentes estrategias pedagógicas para fortalecer la lengua y la

20) Entrevista a Adriana, Tuyunti, septiembre de 2016.

21) Ídem.

cultura chané en los niños, tales como cursos de cocina tradicional, artesanía y folclore chané. Los alumnos tienen cartillas de medicina ancestral como una forma de afianzar su identidad y los adolescentes chanés tienen una atención especial, porque por años sufrieron discriminación a tal punto que dejaron de hablar su lengua materna. Así en la escuela se refuerza “lo chané” como identidad cultural diferenciada, no obstante también se realizan actividades interescolares durante la semana del aborigen tendientes a tender puentes con el mundo guaraní del cual son parte.

A lo largo de su trayectoria Adriana se convirtió en un referente comunitario, en el año 2007 recibió el premio “Maestro Ilustre 2007” otorgado a nivel nacional en reconocimiento por sus aportes a la EIB. Asimismo, es integrante del CEAPI como representante del pueblo chané. Junto con otros maestros bilingües ha participado de la producción de materiales pedagógicos locales, en coautoría con investigadores ha escrito artículos científicos y con el apoyo del Ministerio de Educación de la Nación ha publicado materiales de difusión. Su comunidad sigue siendo foco de proyectos e intervenciones de diferentes actores, entre los que destaca el proyecto “Comunidades de aprendizaje” llevado a cabo en colaboración entre investigadores del CISEN (Sede Tartagal), técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y la empresa brasilera Natura.

\* René

René es de la comunidad Tupi guaraní San José de Yacuy en el área rural de Tartagal, la misma se conformó por refugiados de la Guerra del Chaco provenientes del Isoso boliviano, región en la cual aún conservan parientes con quienes mantienen fluidas relaciones. La comunidad de Yacuy se encuentra en un entorno rural, mantiene muchas prácticas del ñande *reko*<sup>22</sup> tradicional guaraní y realizan el *arete guasú*,<sup>23</sup> la fiesta más importante del pueblo guaraní que muchas comunidades vecinas ya han dejado de celebrar. La lengua es sumamente vital y allí René aprendió el guaraní isoseño o tupi guaraní como lengua materna. En la década de los '50 se instaló la escuela de la comunidad y en ella los niños aprendían a hablar y escribir en castellano. Hacia los años '80 el modelo educativo hegemónico era muy cuestionado desde varios sectores y, como mencionamos anteriormente, fue ENDEPA quien inició las primeras experiencias hacia una educación intercultural en esta región. En los '90 se logró el nombramiento

del primer auxiliar bilingüe de Yacuy y en los años 1991 y 1993 se realizó allí una serie de capacitaciones para docentes y auxiliares bilingües organizadas por ENDEPA. Entidad que también organizó en 1994 un encuentro clave en la comunidad de San José de Yacuy que convocó a otras comunidades ava guaraní y chané de la región y contó con la presencia del jesuita Bartolomeu Melia, reconocido antropólogo y lingüista del Paraguay. Asimismo, Yacuy fue el lugar elegido para encuentros con especialistas en EIB del Chaco en 1997 y de un curso de capacitaciones en guaraní con técnicos de EIB en Bolivia e investigadores del Consejo de Investigación de la UNAS. René, junto a los primeros maestros bilingües, se formó entonces en un contexto sumamente activo en el que los intercambios trascendían las fronteras provinciales y nacionales.

Como hemos señalado, a partir de 2001 se ejecutó en Yacuy un proyecto paradigmático en el que se desarrollaron capacitaciones a docentes, auxiliares y jóvenes guaraníes y se logró la publicación de un libro en castellano y guaraní. René fue el responsable de enseñar el guaraní a los técnicos del Ministerio e investigadores que participaron. Gracias a su experiencia y formación comenzó a integrar el equipo de investigación y actualmente es miembro del CISEN Sede Tartagal. Asimismo, ha realizado estudios terciarios y diversas capacitaciones en EIB.

Su experiencia docente abarca no solo el nivel primario y secundario sino también el superior, pues ha dictado cursos de Lengua y Cultura guaraní en un Terciario y en la UNSa (Sede Tartagal). René es un gran promotor de la lengua guaraní y ha impartido cursos y charlas fuera del sistema educativo, en sus cursos emplea materiales provenientes de Bolivia y Paraguay, junto con apuntes propios, pues sostiene que “todos somos hermanos y a pesar de las diferencias cuando hablamos nos entendemos, entonces a mí me gusta hablar de una sola gran familia guaraní”.<sup>24</sup> Actualmente, Yacuy sigue participando de diferentes proyectos y vinculando diversas instituciones; es una de las tres comunidades elegidas para el desarrollo del modelo educativo alternativo español “Comunidades de aprendizaje” junto con Tuyunti y Pichanal. La comunidad es gestora de numerosas iniciativas y algunas son extendidas a otras comunidades de la zona con el objeto de afianzar los lazos del pueblo guaraní.

La familia de René siempre ha estado vinculada al liderazgo comunitario, su abuelo fue el cacique fundador de Yacuy y sus hermanos son líderes reconocidos, y esto ha marcado su trayectoria

22) El término ñande *reko* se puede traducir como “nuestro modo de ser” o “nuestro modo de vida”.

23) El *arete guasú* o fiesta grande en

el tiempo verdadera es una celebración de los pueblos guaraníes en la que se agradece la cosecha del maíz y el fin del año agrícola, en ella cobran

importancia los antepasados de la comunidad, la música y la danza grupal.

24) Entrevista a René, Tartagal, abril de 2016.

personal como referente guaraní en el área de educación. En efecto, René ha formado parte del CEAPI desde su fundación y actualmente participa activamente en la conformación de un CEAPI Provincial:

“Ya es tiempo de una organización provincial, donde podamos tener más representantes indígenas por pueblo y que puedan articular con sus pares del CEAPI nacional”.<sup>25</sup> Desde este lugar ha convocado a Adriana y a otros maestros bilingües para traducir canciones, leyendas, cuentos, recetas, etc., publicados por el Ministerio de Educación de la Nación en la serie “Con nuestra voz cantamos: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas” (2015). En coautoría con otros investigadores, René ha publicado artículos tanto sobre la lengua y cultura guaraní como también acerca de la EIB.

\* *Gabriel*

Gabriel “Tito” Domínguez es de la comunidad ava guaraní Misión Cherenta (Tartagal, Salta), allí aprendió guaraní y castellano. Realizó la primaria en su comunidad, en esa época no contaban con un maestro auxiliar y las clases se dictaban en castellano. Luego viajó a la vecina provincia de Jujuy para completar los estudios secundarios y fue allí donde entró en contacto con las comunidades guaraníes de la zona en pleno proceso organizativo. Esa experiencia lo llevó a capacitarse en Educación Bilingüe en Camiri, Bolivia, donde se formó con el modelo educativo, los materiales pedagógicos y las organizaciones bolivianas. Al regresar a la Argentina realizó sus primeras experiencias docentes en Yacuy (Tartagal) para luego retornar y comenzar a trabajar como maestro bilingüe en la escuela de su comunidad.

En el marco del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), Tito participó junto a otros maestros bilingües y docentes de la elaboración del primer material pedagógico de la escuela de Cherenta. Es así que, en el año 2008, luego de muchos esfuerzos, se imprimió un libro: *Tëtaguasú guaraní itekoasa vae, Historia de un pueblo guaraní*, y un diccionario: *Ñande miari icavi vaëra, Para expresarnos mejor en guaraní*. Durante el año 2012, con el apoyo económico del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se produjo un nuevo material destinado al trabajo áulico, *Ayemboe amongeta jare aikuatia ñande ñee pe, Aprendiendo a leer y escribir en guaraní*. En el año 2015, el mismo equipo de maestros bilingües emprendió la grabación de un CD con historias y relatos de los ancianos de la comunidad y el Himno Nacional cantado en ava guaraní por los niños de la escuela.

Por otra parte, Gabriel ha participado, junto a otros maestros bilingües, en la traducción de algunos cuentos y leyendas

publicados por el Ministerio de Educación y ha contribuido con investigaciones científicas en la zona. Sin embargo, su contacto con la Universidad ha sido escaso debido a que investigadores y extensionistas suelen llegar a Cherenta para realizar breves entrevistas y desarrollan su trabajo más fuerte en las comunidades rurales. Aunque en 2016 Gabriel comenzó a interactuar con investigadoras de la UNSa (Sede Central) en talleres, entrevistas e intercambios que desembocaron en la formulación del mencionado proyecto de extensión “Encuentro de saberes...” del cual es coescritor y miembro activo. Desde estos espacios, Gabriel, junto a su colega Guillermo, dicta un curso de capacitación en “Lengua y cultura guaraní” en la ciudad de Salta y proyecta cursos similares en el interior. Desde ese curso, estos maestros abogan por una escritura unificada del guaraní sin desconocer las variantes regionales.

Este acercamiento con la Universidad se da en paralelo al proceso organizativo de los maestros bilingües guaraníes de la Ruta 34, que tiene como puntos clave un encuentro desarrollado a mediados de 2016 con el apoyo del Instituto de Pueblos Indígenas de Salta (IPIS) y el mencionado “Taller de EIB la perspectiva de los maestros” en articulación con la Universidad. Todos estos espacios contribuyeron para estimular un nuevo tejido social. Para febrero de 2017, los maestros autoconvocados conformaron la Confederación de Docentes Guaraníes CDG (Orán y Tartagal), Tito fue elegido su primer presidente y desde ese momento inició una nueva etapa en su trayectoria, comenzó a caminar por las comunidades charlando con los caciques, visitando las escuelas y reuniendo a los maestros bilingües. Con el acompañamiento de las investigadoras de la UNSa empezó a visitar instituciones tales como la coordinación de EIB de la provincia de Salta o el ICSOH-CONICET. Sus expectativas están enfocadas en la recopilación de los materiales pedagógicos y las experiencias en función del armado de un currículo guaraní.<sup>26</sup> Estos maestros bilingües han articulado con la Universidad desde diferentes lugares, ya en el ámbito de la formación (alumno o docente) como en el de la investigación (en tanto objetos y sujetos de conocimiento) y en el de la extensión (como destinatarios e integrantes de los proyectos). La presencia y agencia de la Universidad en cada caso es diferente; sin embargo, observamos un proceso de subjetivación caracterizado por la adquisición de nuevos saberes y capitales culturales, la incorporación de un lenguaje específico y de la lógica y códigos del ámbito intelectual. En ese sentido, la Universidad ha tendido a reproducir sus esquemas al incorporar a nuevos sujetos dentro de sus lógicas. Si bien estos maestros bilingües se empoderaron, lo clave ha sido el

25) Ídem.

26) Entrevista a Gabriel, Salta capital, marzo de 2017.



“

Las relaciones entre la Universidad y las comunidades indígenas en Argentina han oscilado desde un modelo clásico–objetivista a uno relativista–paternalista, atravesado por estructuras de clasificación social y racial

proceso de socialización de los aprendizajes, es decir, la capacidad de volcar sus conocimientos y experiencias a la comunidad. Como hemos visto, la comunidad universitaria contribuyó a la formación de estos líderes e intelectuales indígenas con quienes estableció lazos duraderos, pero esto generó dos tipos de problemas: a) una concentración de proyectos en las mismas comunidades y b) una relativa desigualdad entre los actores que logran insertarse en la lógica universitaria y aquellos que quedan por fuera de esta red. En ese sentido, podemos cuestionarnos: ¿la Universidad es capaz de gestar dispositivos que generen un impacto comunitario e intercomunitario sin reproducir desigualdades?

### ¿El cierre? La Universidad para pensar las estrategias colectivas

La propia noción de extensión ha sido ya muy debatida en Latinoamérica, especialmente en los años ‘60 y, sin embargo, continúa siendo utilizada dada la fuerza política que posee particularmente en relación con la investigación más academicista. Desde el retorno a la democracia (1983), este ha sido un campo de intervención asociado al compromiso social de la universidad pública con la comunidad. En el último período (2003–2015) destacan las políticas sociales del kirchnerismo<sup>27</sup> y se activaron procesos de resemantización tanto de la universidad pública y la extensión como de la ciencia pública. Desde un lenguaje político propio fueron emergiendo discursos asociados a la “inclusión social”, la “ampliación de derechos” o la “democratización de la educación”. Las relaciones entre la Universidad y las comunidades indígenas en Argentina han oscilado desde un modelo clásico–objetivista

a uno relativista–paternalista, atravesado por estructuras de clasificación social y racial. En este trabajo sostenemos que la extensión puede ser resignificada en un tercer modelo de trabajo basado en la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 2009; Montero, 2007) y en la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2006) que habilitan un intercambio de saberes y haceres en la co–construcción de conocimientos y estrategias colectivas. Las experiencias reseñadas van en esa línea de trabajo hacia una universidad pública participativa y acompañante de procesos que ya están dados en el territorio.

Las trayectorias educativas de los tres maestros bilingües nos muestran que la Universidad es un actor más en el terreno que aporta tanto a la formación de recursos humanos y líderes, como al acompañamiento de procesos colectivos en marcha. Comprender el entramado de actores e instituciones de los contextos locales, permite posicionar a la universidad pública y analizar el campo de sus intervenciones. Esto ha permitido identificar algunos procesos globales tales como la reproducción de la lógica académica, que incorpora a los intelectuales originarios dentro de la misma. Si postulamos que la relación Universidad–comunidad debe pensarse en los términos de intercambio y negociación de saberes, cabe indagar acerca de los mecanismos que se pueden generar desde la Universidad para incorporar y socializar los saberes culturales originarios.

Otro punto de indagación tiene que ver con los procesos de concentración de las investigaciones y proyectos de extensión en algunas comunidades. Ciertamente esto ha contribuido al

27) Movimiento político que emerge luego de la crisis económica de 2001 cuyos líderes principales fueron

los expresidentes Néstor Kirchner (2003–2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007–2010 y 2011–2015).



empoderamiento de los pueblos originarios, pero al mismo tiempo ha generado diferenciales de poder, en términos organizativos, de algunas comunidades respecto de otras. Al momento de ingresar al terreno cabe a los investigadores indagar estos aspectos, siendo consciente de que sus intervenciones tienen consecuencias sociales, y en muchos sentidos pueden estar reproduciendo desigualdades intercomunitarias.

Asimismo, las trayectorias excepcionales de los maestros bilingües que hemos expuesto aquí los sitúa actualmente en lugares estratégicos para el desarrollo de la EIB, lugares desde los cuales disputan los sentidos sociales de lo guaraní y lo chané frente a la sociedad mayoritaria. Los capitales sociales y culturales que estos actores manejan les permiten interactuar con discursos estatales y no estatales e intercambiar fácilmente con investigadores, a la manera de informantes clave. La transferencia de esos saberes hacia la comunidad no ha sido acompañada por la Universidad, proceso central que permitiría inyectar a la comunidad saberes, habilidades e información sumamente útiles. Se han registrado casos de distanciamiento de estos actores respecto de sus comunidades, en efecto, la CDG ha surgido justamente en tensión con el CEAPI nacional, cuestionando los procesos de circulación de saberes y los mecanismos de participación indígena en los asuntos educativos. Nuestra propuesta es contribuir a la disminución de las brechas de desigualdad entre los diferentes actores, fortaleciendo los esfuerzos colectivos y el trabajo en red. Desde este lugar, podemos pensar la extensión universitaria como espacio de intercambio y producción de conocimientos sociales tendiente a generar horizontalidad inter e intracomunitaria. El desafío es sistematizar las experiencias acumuladas en el área de extensión e investigación, orientando el trabajo hacia el diseño de políticas estatales que emerjan de un trabajo de base comunitaria. Se trata de co-construir respuestas colectivas a las problemáticas y demandas que la comunidad identifica como conflictivas, importantes o críticas. De esta manera,

el objetivo es generar un impacto más global en el tejido social como tal y no enfocado en actores o comunidades en particular. El sentido estratégico de ello es sumar los esfuerzos colectivos, articulando los saberes y retroalimentado una red de actores que se impulsen los unos a los otros.

El rol de los extensionistas puede ser justamente propiciar estos espacios de ensayo y co-construcción de respuestas sociales, tendiendo puentes entre las distintas instituciones del espacio social (Estado, escuela, comunidades, etc.). En el caso específico que hemos tratado, resulta inminente aportar a la reactivación y fortalecimiento de la lengua y cultura del pueblo guaraní en la región, y contribuir al desarrollo de la EIB desde un paradigma popular, que apueste a la participación indígena en la toma de decisiones y en la producción de contenidos y materiales pedagógicos, considerando los conocimientos y saberes ancestrales. El objetivo es transformar los lugares de enunciación que actualmente tienen los pueblos originarios frente al Estado nacional y provincial, contribuyendo al empoderamiento de múltiples actores y sectores.

Acompañar los procesos organizativos implica necesariamente un trabajo en red con actores locales, en este sentido, la Universidad puede facilitar estos contactos y velar por intercambios más horizontales. Ello permitiría no solo visibilizar las problemáticas locales en la implementación de la EIB, sino también ampliar las condiciones de posibilidad de estas demandas. La articulación de las organizaciones intermedias indígenas, permitiría sumar experiencias y saberes intercomunitarios, estimular espacios de reflexión intercultural, ampliar la autocrítica del camino andado y generar nuevas propuestas de trabajo que puedan ser aplicadas a todas las comunidades. Acompañar y activar los tejidos sociales en el terreno permitiría, en última instancia, estimular un proceso espiralado ascendente orientado a la revalorización de la lengua y cultura guaraníes.

“

El desafío es sistematizar las experiencias acumuladas en el área de extensión e investigación, orientando el trabajo hacia el diseño de políticas estatales que emerjan de un trabajo de base comunitaria

#### Referencias bibliográficas

- EMGC, Equipo Mapa *Guaraní Continental* (2016). *Cuaderno Mapa Guaraní Continental: Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay*. Campo Grande, Brasil: MS. Gráfica Mundial.
- Bonillo, M. B.; Jalil M. L. y Quiroga A. del P. (2011). Atravesando el bosque: tramas escondidas de la formación docente regional. En Bazán, M. D. (Comp.), *Exploraciones de frontera. (Esbozos pedagógicos interculturales)* (pp. 45–56). Salta: Hanne.
- Casimiro Córdoba, A. V. (2016). Extensión Universitaria, Comunidades Indígenas y Estado. Trabajo final de la Diplomatura no publicado. CLACSO, Buenos Aires.
- Casimiro Córdoba, A. V. y Flores M. E. (2016). La Lengua Guaraní en el umbral al Chaco salteño. Diagnóstico y propuestas. *Tramas/Maepova*, 5(1), 19–38.
- Castelnuovo Biraben, N. (2010). Tensiones, contradicciones y disputas: *guaraníes* y ONG's de desarrollo en el noroeste argentino. *Avá*, (18), 43–59.
- De Sousa Santos, B. (2006). Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. En De Sousa Santos, B., *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política* (PP. 87–125). Porto: Afrontamento.
- Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En Moncayo, V. M. (Org.), *Una sociología sentipensante para América Latina. Orlando Fals Borda* (pp. 253–301). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Hisch, S. (2004). Ser guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, LXIV(230), 67–80.
- Montero, M. (2007). *Hacer para transformar. El método en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- Machaca, R. (2011). El camino de la participación indígena en la gestión de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En Serrudo, A. (Coord.). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino* (pp. 11–16). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Serrudo, A. (2011). De Programa a Modalidad: reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación. En Serrudo, A. (Coord.). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino* (pp. 11–16). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

# Fortalecimiento de las capacidades organizacionales mediante el conversar liberador<sup>1</sup>

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

**Gilda Cecilia Chosco Díaz**  
cdiaz@ungs.edu.ar

Instituto de Industria, Universidad  
Nacional de General Sarmiento,  
Argentina.

RECEPCIÓN: 29/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 02/10/17

**Jorge Raúl Camblong**  
jcamblong@ungs.edu.ar

## Resumen

En Argentina, durante las últimas décadas, se desarrollaron experiencias universitarias de fortalecimiento a incubadoras productivas, sociales y tecnológicas. En este sentido, el artículo tiene por objetivo describir una experiencia de fortalecimiento de las "capacidades organizacionales" de las cooperativas de trabajo que conforman el Centro Demostrativo de Indumentaria (CDI). Las mismas están conformadas por migrantes bolivianos y ciudadanos argentinos que fueron rescatados de talleres de costura clandestinos. Frente a este contexto, el Centro se ha constituido en una incubadora social que impulsa la generación de cooperativas sustentables. Teniendo en cuenta esta finalidad, y mediante el acercamiento entre docentes y actores del CDI, en el año 2016 se realizaron encuentros de diagnóstico y acciones colectivas, siguiendo el enfoque del "aprendizaje servicio solidario" y la metodología del "conversar liberador". Esto posibilitó la generación de conocimiento y saberes para la mejora organizacional de las cooperativas y el aprendizaje colectivo entre docentes, profesionales, estudiantes y cooperativistas.

## Palabras clave

- Capacidades organizacionales
- Cooperativas de trabajo
- Conversar liberador
- Mejora organizacional
- Sustentabilidad

## Resumo

Na Argentina, durante as últimas décadas, foram desenvolvidas experiências universitárias de fortalecimento a incubadoras produtivas, sociais e tecnológicas. Neste sentido, o presente trabalho tem o intuito de descrever uma experiência de fortalecimento das "capacidades organizacionais" das cooperativas de trabalho que conformam o Centro Demostrativo de Indumentaria (CDI). Elas estão integradas por migrantes bolivianos e cidadãos argentinos, que foram resgatados de oficinas de costura clandestinas. Perante este quadro o Centro, constituiu-se como uma incubadora social, que impulsiona a geração de cooperativas sustentáveis. Levando em consideração esta finalidade, e por meio da aproximação entre docentes e atores do CDI, no ano de 2016, foram realizados encontros de diagnóstico e ações coletivas, seguindo a abordagem da "aprendizagem serviço solidário", e a metodologia do "conversar liberador". Isto possibilitou a geração de conhecimento e saberes para a melhora organizacional das cooperativas, e a aprendizagem coletiva entre docentes, profissionais, estudantes e cooperativistas.

## Palavras-chave

- Capacidades organizacionais
- Cooperativas de trabalho
- Conversar liberador
- Melhora organizacional
- Sustentabilidade

## Para citación de este artículo

Chosco Díaz, G. y Camblong, J. (2017).  
Fortalecimiento de las capacidades  
organizacionales mediante el conversar liberador.  
*Revista +E versión en línea*, 7(7), 270-279. Santa  
Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Presentación general

El presente artículo tiene por objetivo describir una experiencia de fortalecimiento de las “capacidades organizacionales” (Ackoff, 1995; Oszlak y Orellana, 2000, Schlemenson, 1990) de las cooperativas de trabajo que integran el Centro Demostrativo de Indumentaria (CDI). Este tipo de incubadora social emergió en Argentina como respuesta a las necesidades de generar condiciones laborales dignas para quienes eran rescatados de talleres de costura clandestinos.

Paulatinamente, este centro ubicado en el barrio de Barracas se fue constituyendo en un espacio de aprendizaje y de prestación de servicios ciudadanos mediante la acción congruente de diversos actores. En la actualidad, representa una novedosa organización que opera en el mercado textil, brinda servicios sociales, oportunidades laborales dignas y calidad para competir en el mercado.

Ahora bien, en el año 2015, mediante el acercamiento de docentes del Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento y profesionales del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), se fueron evaluando posibles alternativas de acción para contribuir en el fortalecimiento de la autogestión y la sustentabilidad de cada cooperativa. En esta dirección, se propuso una metodología particular para realizar las actividades en el CDI. Primero se llevó a cabo un diagnóstico a través de entrevistas grupales a los cooperativistas y a los profesionales del INTI. Segundo, se implementaron conversatorios y encuentros de intercambio de saberes.

La experiencia realizada estuvo basada en el enfoque “aprendizaje-servicio” (Tapia, 2008), una forma de aprendizaje activo y significativo, situado en el contexto de una comunidad que se convierte en lugar de participación y también en lugar de aprendizaje. Este enfoque es superador de los esquemas de intervención tradicionales, ya que confluyen dos tipos de experiencias educativas que generalmente se desarrollan aisladamente. Por un lado, actividades en función de un aprendizaje interdisciplinario y, por otro, actividades solidarias de una causa de la propia comunidad u organización. Por lo tanto, entendemos que existe un aprendizaje-servicio cuando se genera la intersección entre la intencionalidad pedagógica y solidaria. Por supuesto, esto posibilitó otras maneras de generar conocimiento sobre las cooperativas a partir de reinterpretar las teorías, a la luz de las experiencias y vivencias de referentes.

Así también, para el desarrollo de los encuentros, los orientadores siguieron la metodología del “conversar liberador”

(Maturana, 1997; Maturana y Dávila, 2006), donde se pone en movimiento la dinámica relacional reflexiva entre las personas, opera de manera inconsciente, hace emerger y fluir diversos problemas y conflictos ocultos.

Ambos enfoques resultan ser complementarios y apuntan a la generación de nuevas modalidades de acercamiento y creación de conocimiento entre cooperativistas, docentes, estudiantes y profesionales.

Con relación a la estructura del artículo, en primer lugar se realiza una breve descripción de los antecedentes de las incubadoras y se propone un modelo conceptual para el abordaje analítico del CDI. En segundo lugar, se presenta el diagnóstico efectuado de las cooperativas y del Centro, y las propuestas de acción colectivas que fueron implementadas. Por último, se expone la reflexión sobre los alcances de la experiencia y sobre las propuestas de acción territorial que se promueven a nivel gubernamental para el desarrollo de incubadoras de cooperativas de trabajo orientadas a la industria textil.

## Antecedentes de las incubadoras

Las incubadoras surgen en Europa y Estados Unidos a partir de los años 50 y toman impulso en la década de los '70. Las mismas fueron pensadas como instituciones orientadas a facilitar el desarrollo de las nuevas unidades productivas mediante gestión en la búsqueda de recursos financieros, la generación de contactos comerciales y la asesoría integral.

En Latinoamérica, las primeras incubadoras comenzaron a desarrollarse en la década de los '80 como instrumentos para dinamizar la economía de los países y fomentar la creación de empleos. Se iniciaron en Brasil, a diferencia de Argentina, que empezaron una década más tarde. Diversas investigaciones (Bollati, 2015; Logegaray, 2003; Versino, 2000) coinciden en que fueron introducidas en el marco del Proyecto Columbus del Foro de Rectores de Universidades Europeas, que tuvo como objetivos promover la creación de empresas de base tecnológica desde las universidades a través de la implementación de incubadoras de empresas para crear, posteriormente, una red latinoamericana de incubadoras universitarias.

Asimismo, se asocia el inicio de las incubadoras con las actividades desarrolladas en el vivero de empresas Fray Luis Beltrán, en la Municipalidad de General San Martín, de la provincia

1) La experiencia se desarrolló en el marco del programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad, de la Secretaría de Políticas Universitarias. Asimismo, guarda relación con el proyecto de investigación “De

empresas recuperadas a cooperativas de trabajo. Caracterización de la transición organizacional”, integrado por Claudio Fardelli Corropolese y Cecilia Chosco Díaz.

de Buenos Aires, que actualmente tiene un programa conjunto de incubación de empresas de base social con la Universidad Nacional de San Martín y una ONG italiana. Entre los años 1995 y 2005 se fueron diseñando diversos programas estatales que promovieron la creación e instalación de incubadoras en universidades nacionales. Y esto fue acompañado por la creación de organismos científicos y tecnológicos.

Estas políticas públicas de transferencia de tecnología, que tenían como foco a la universidad pública, se iniciaron para fortalecer la creación y vinculación con las empresas (Estebanez y Korsunsky, 2004). Pero con el correr de los años y de las necesidades territoriales la universidad empezó a involucrarse en otro tipo de actividades enfocadas a la transferencia universitaria solidaria con proyectos y demandas dirigidas desde diversos sectores sociales, en especial, para los más vulnerables en términos de su inserción socioeconómica y laboral (Llomovatte, Juarros, Naidorf y Guelman, 2006). En este sentido, Domecq (2005) plantea que hacia los '90 se observa la necesidad de un tipo de universidad que, si bien debe conservar ciertos componentes anteriores necesarios para su funcionamiento, tiene que incorporar o mejorar otros: una interacción aún mayor con el medio, capaz de responder a las demandas sociales y ser, además, competente para procesar las nuevas realidades que vive nuestro país.

Ahora bien, en el caso de las incubadoras no lucrativas impulsadas por la sociedad civil, centros de investigación, y entidades públicas estatales, no han enfatizado en prácticas de eficiencia y resultados sino en ampliar las oportunidades de empleo, más aún en épocas de crisis. Promediando fines de la década del '90 aparecen las incubadoras de base tecnológica y sociales vinculadas con alguna universidad u organismo de la sociedad civil que se encuentra especialmente interesado en generar desarrollo en alguna área específica de conocimiento (Bollati, 2015; Logegaray, 2003).

Al respecto, es inexistente la evidencia empírica y teórica de las incubadoras o centros no lucrativos; debido a ello, a continuación proponemos una estrategia conceptual de abordaje para el análisis del CDI.

El Centro es un ente público autárquico, sin fines de lucro, fue pensando como una solución para erradicar los talleres de costura clandestinos. Aunque atraviesa su décimo ciclo, aún no ha logrado consolidarse por varias razones. Una de ellas es la naturaleza de los emprendimientos, ya que se originan por la asociación

de los trabajadores que son “rescatados” de las condiciones de esclavitud,<sup>2</sup> a veces voluntaria y otras no. El desafío mayor es crear el compromiso entre ellos. Esto se suma a la difícil tarea que representa orientar a las personas para constituirse en cooperativas de trabajo cuando solo conocieron condiciones de encierro forzado como relación de dependencia. Incluso resulta complejo cuando son personas que no finalizaron los estudios primarios y deben gestionar su propia cooperativa (aprender de la gestión de la producción, la comercialización de la indumentaria, cuestiones contables e impositivas, y la búsqueda de clientes, etc.). Por último, la lógica interna del Centro, en donde intervienen y operan diversos actores estatales, sociales y políticos, se torna compleja e impredecible.

Por lo antes señalado, es necesario observar al Centro como un lugar gobernado por diversas lógicas políticas, sociales, de productividad e identidad, gestionadas de manera compartida debido a que profesionales de INTI, la Fundación La Alameda y los cooperativistas, se reúnen para prestar servicios ciudadanos. Entre estas acciones estatales y no estatales se evidencia la construcción de una gestión compartida (Poggiuese y Redín, 1997) que se expresa en redes de acción territorial.

En términos teóricos, estas redes pasan a formar parte de la “paraadministración” (Ramió, 2000) o bien son considerados Organismos “*ad hoc* o paraestatales” (Oszlak, 1984), que no se encuentran formalmente incorporados en la estructura de la administración pública y su objetivo es resolver demandas críticas que, supuestamente, las unidades preexistentes no están en condiciones de afrontar. Asimismo, el modelo de gestión del Centro se inscribe en la propuesta de Brugué y Gomá (1994). Estos autores identifican la existencia de sistemas complejos e innovadores que enfrentan el reto de encontrar continuamente vías de impulso hacia el cambio que les exige el territorio. Estas prácticas organizacionales siguen los principios de diversidad, cambio y gestión flexible.

El principio de diversidad abre la posibilidad de atacar problemas con estrategias emergentes, capaces de responder a las situaciones de incertidumbre; el principio de cambio hace referencia a las principales características del contexto como lo son la turbulencia y la incertidumbre. Las necesidades y las soluciones cambian rápidamente, y la organización debe ser capaz de asimilarlo mejorando su capacidad de aprendizaje y

2) Dado que la temática excede los objetivos del trabajo, sugerimos la lectura Barattini (2010), donde se analizan de

manera crítica las actividades ilegales de la industria textil, que utilizan mano de obra esclava de migrantes.



Entre los años 1995 y 2005 se fueron diseñando diversos programas estatales que promovieron la creación e instalación de incubadoras en universidades nacionales

adaptación; el principio de gestión flexible hace a la intervención sobre cuestiones problematizadas a partir de la participación articulada de distintos actores.

Entonces, la creación de lugares públicos co–construidos, cristalizados en sistemas decisorios dinámicos y complejos, cuyo funcionamiento depende de la postura adoptada por los actores estatales y no estatales que lo constituyen. Esto significa que todos ellos asumen una responsabilidad compartida, cada uno brinda recursos (técnicos, económicos, laborales, políticos) que estén a su alcance a fin de cumplir la misión de proveer servicios a la ciudadanía. Para finalizar, estas alianzas estratégicas lograrían conformar espacios de participación y negociación donde la idea principal descansa en la viabilización de estrategias para el desarrollo de la sociedad civil, en especial, de aquellas personas imposibilitadas o restringidas de disponer de su propia vida y sus opciones laborales.

#### **Diagnóstico de las capacidades y propuestas de acción**

Para la realización del diagnóstico se tuvieron en cuenta diversas capacidades organizacionales representadas en un conjunto de aptitudes, hábitos, atributos y prácticas para la gestión de las organizaciones (Ackoff, 1995; Oszlak y Orellana, 2000, Schlemenson, 1990).

Básicamente, se identificaron aspectos organizacionales atinentes a: 1) Las relaciones sociales: competencias colectivas desarrolladas entre agentes económicos y políticos que prestan

su colaboración en la provisión de información o servicios. 2) La estructura organizacional interna y distribución de funciones: funcionamiento de la unidad organizativa y capacidad funcional y física. 3) Aspectos culturales y de promoción de “reglas de juego”: aquellos mecanismos de coordinación y vinculación cristalizados en acuerdos tácitos y explícitos con sus asociados y demás agentes. 4) La gestión de los recursos humanos y sus competencias: fortalecimiento del desarrollo de las capacidades individuales de los participantes en las agencias y de su involucramiento con la misión y visión de la organización. 5) El planeamiento organizacional: uno de los procesos centrales dentro de la dirección de una organización, a través del mismo se establecen los objetivos y se fijan las formas para obtenerlos, basando las acciones en cursos de acción factibles.

En tanto, lo que refiere a la organización sustentable (Etkin, 2007) entendemos que se basa en el reconocimiento de sus integrantes y en la promoción del espacio democrático, donde todos los grupos participen directa e indirectamente en la toma de decisiones. Por ello, el modelo cooperativo presenta ventajas comparativas ya que tiende a superar desigualdades, avanza en la perspectiva de la mutualidad, el esfuerzo compartido y la visión solidaria de las relaciones laborales.

Siguiendo los autores de referencia y los conceptos, se realizaron listados de preguntas para realizar las entrevistas individuales a los profesionales del Centro y las entrevistas grupales a los cooperativistas.

En el siguiente Cuadro N° 1 se expresan dimensiones y preguntas:



## Cuadro N° 1: Dimensiones y preguntas de las entrevistas a profesionales y cooperativistas

<b>Misión y visión</b>	<p>¿Cuándo nace la cooperativa? ¿Quiénes participan y cómo? ¿Cuál es la misión? ¿Cuál es la visión?</p> <p>¿Qué valores culturales tiene y construye?</p> <p>¿Cuáles son los principales objetivos cualitativos y cuantitativos?</p>
<b>Gestión de la comercialización</b>	<p>¿Analiza qué productos va a comercializar?</p> <p>¿Conoce el mercado en el cual opera?</p> <p>¿Concibe estrategias comerciales?</p> <p>¿Renueva sus productos?</p> <p>¿Utiliza circuitos de recepción y seguimiento de pedidos?</p> <p>¿Utiliza algún método para publicidad de sus productos?</p> <p>¿Vende en locales propios?</p> <p>¿Tiene una marca propia de sus productos?</p> <p>¿Tiene métodos para estimar precios de sus productos?</p> <p>¿Conoce la rentabilidad de utilizar internet como punto de venta?</p>
<b>Decisiones</b>	<p>¿Se hacen asambleas? ¿Cómo ingresan los socios?</p> <p>¿Se comunican las decisiones? ¿Se comunican las acciones? ¿Cuáles son los valores cooperativos?</p> <p>¿Hay un registro de las decisiones y acciones?</p> <p>¿Existe un organigrama que establezca los niveles y las responsabilidades?</p> <p>¿Existe división del trabajo? ¿Existen rutinas de trabajo?</p> <p>¿Hay registro de las funciones de cada uno? ¿Hay trabajo en equipo? ¿Se capacita para cada puesto de trabajo? ¿Se comparten los saberes? ¿Cuenta con fuentes de información de todas las áreas?</p> <p>¿Se diseñan circuitos o rutinas administrativas?</p>
<b>Gestión de la producción y de las instalaciones</b>	<p>¿Lleva registros de los stocks de insumos?</p> <p>¿Lleva registros de los stocks de productos?</p> <p>¿Se realizan controles del proceso productivo?</p> <p>¿Existen normas de higiene y seguridad en el trabajo?</p> <p>¿Controla la calidad de los insumos adquiridos?</p> <p>¿Cuenta con registros de los insumos y productos que se hallan en depósito?</p> <p>¿Lleva control de productos fallados?</p> <p>¿Detecta riesgos en la producción?</p> <p>¿Usa mecanismos de protección mientras produce?</p> <p>¿Cuentan con algún método para determinar la causa de demoras en la entrega de los pedidos?</p> <p>¿Cuenta con algún método de prevención de daños en el embalaje?</p> <p>¿Cuenta con algún método de transporte de los productos?</p> <p>¿Hay algún sistema para mantener el orden y la limpieza? ¿Realiza mantenimiento preventivo de los equipos? ¿Cuenta con algún método para determinar la causa de demoras en la entrega de pedidos?</p>
<b>Gestión financiera</b>	<p>¿Realiza presupuestos anuales?</p> <p>¿Utiliza algún sistema de información contable?</p> <p>¿Realiza estimaciones de volúmenes anuales de ventas?</p> <p>¿Considera estimaciones de gastos y costos anuales?</p> <p>¿Estima cuáles han de ser sus necesidades financieras?</p> <p>¿Estima incrementos en costos de producción?</p> <p>¿Considera cuál es el monto mensual de efectivo necesario para su operatoria?</p> <p>¿Calcula cuál es el promedio mensual de pagos?</p> <p>¿Estima en promedio, a cuánto ascienden sus cobranzas mensuales?</p> <p>¿Realiza estimaciones de déficit de efectivo?</p> <p>¿Piensa opciones para cubrir el déficit de efectivo previsto? ¿Considera los costos financieros originados en déficit de efectivo? ¿Se utiliza algún software?</p>

Fuente: elaboración propia.

#### a) *Análisis del sistema de gestión compartida*

El Centro forma parte del programa de apoyo a emprendimientos por parte del Estado. Nace de los esfuerzos conjuntos entre el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (aportó maquinarias y capital de trabajo para los emprendimientos); el Ministerio de Producción de la Ciudad de Buenos Aires y la Corporación Buenos Aires Sur (compraron y acondicionaron el inmueble); el Banco Credicoop y el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, y la Fundación La Alameda.

Está ubicado en el barrio de Barracas. Queda a 15 minutos con el colectivo 59, aproximadamente, de la estación Constitución. En plena zona industrial, cuenta con un edificio con capacidad para 120 personas. Se encuentra acondicionado y tiene salas independientes para el funcionamiento de las cooperativas, a las cuales se les proveen las máquinas, mesas de corte compartidas, baños y comedor. Varias de las maquinarias son las secuestradas en allanamientos a talleres clandestinos.

El Centro tiene un coordinador general, una asesora en diseño de indumentaria, un comunicador social, un administrador y contador, y técnicos para las instalaciones. También un cocinero. Tienen entre 35 y 44 años. Entre sus funciones se destacan brindar acompañamiento y facilitar capacitaciones, como la generación de contactos con clientes (de primeras marcas o no), la confección de una factura, la generación del monotributo, charlas motivadoras, el diseño de prendas, etc. Entre algunos de los ejemplos de lo que se brinda podemos destacar la colaboración en la elaboración de presupuestos para clientes grandes, como también la negociación de los precios.

El horario que establece la administración es desde las 8 hasta las 17 horas. No está permitida la permanencia en el lugar fuera de ese horario por cuestiones de seguridad. Todos los gastos de servicios de luz y almuerzos son subsidiados por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La utilización de las instalaciones del centro es gratuita, no hay un tiempo predeterminado para su ocupación. Las cooperativas de trabajo que se incuban están conformadas por jóvenes y adultos, mujeres y hombres de entre 25 y 50 años, algunos de ellos migrantes bolivianos y otros ciudadanos argentinos. Son personas adultas que no han finalizado sus estudios secundarios o bien tienen inconclusos los estudios primarios. En general, quienes deciden constituirse en cooperativas suelen ser conocidos o familiares. También se contempla la posibilidad de incorporar a nuevos integrantes que necesiten trabajo y, en este caso, deben pasar una prueba de tres meses a fin de comprobar su adaptación. Esta condición está estrictamente relacionada con el oficio de los costureros y la cultura del trabajo de los migrantes. Entre ellos

comparten saberes y se capacitan para manejar una máquina o para coser las prendas, pero a veces no confían en quienes vienen a pedir trabajo. Por eso, para ser definitivamente integrante de la cooperativa debe pasar un tiempo prudencial.

Actualmente, son 6 cooperativas las incubadas. Tienen entre 6 y 20 personas. Ofrecen el servicio de confección de indumentaria para clientes que les traen las prendas cortadas y también las vienen a buscar. No producen líneas propias de productos, no tienen marcas (solo una empresa recuperada que se encuentra en la incubadora). Indistintamente se dedican a la producción por temporadas de pantalones jeans, remeras, camperas, pilotos, pantuflas, etc. La modalidad legal que les permite funcionar es el monotributo.

Habitualmente, el funcionamiento de las cooperativas se establece por decisiones colectivas. Cada integrante tiene un papel, una función, es decir, hacia el interior existe división del trabajo. Los retiros económicos son semanales, como las reglas internas.

Entre los cooperativistas y los profesionales del INTI cuidan el lugar, la separación de residuos, y el mantenimiento general. En el espacio del comedor, almuerzan todos.

Por último, cabe señalar que algunas cooperativas están ligadas a la fundación La Alameda, de la cual reciben apoyo y acompañamiento.

#### b) *Evaluación general*

En la evaluación de las cooperativas se detectaron diversos problemas, carencias y debilidades en los sistemas administrativos (procesos, técnicas, aplicaciones) que, en términos de Gilli, se definen como “el conjunto integrado de los procedimientos necesarios para concretar en actividades los objetivos de una empresa y además generar información para el control de los resultados alcanzados” (2016:173).

Al respecto, a continuación, se señalan aspectos relacionados con:

- La planificación de la producción.
- Los registros formales de compras y stocks de insumos y productos.
- La comercialización y la comunicación (interna y externa).
- El presentismo, los horarios y el compromiso en el trabajo.
- El registro de las ventas y los sueldos (retiros) de los cooperativistas.
- Los valores cooperativos y el desarrollo de una cooperativa.
- La formalización de la estructura de la cooperativa.
- El orden del taller, la limpieza, y la seguridad laboral.
- La contabilidad y la realización de documentos comerciales (cheques, facturas, remitos, presupuestos, etc.).

Un aspecto llamativo que se detectó fue el bajo nivel de compromiso por parte de los cooperativistas y el alto nivel de ausentismo. Pareciera que tener solucionados el espacio, la maquinaria y los impuestos, interfiere en los sus emprendimientos y en el aprendizaje de la autogestión sostenible.

En cuanto al Centro, se identificaron dos aspectos, uno relacionado con el sistema de comunicación (interna, externa) que se advirtió en la despersonalización de las relaciones y, por ende, en la falta de confianza entre ellos, y la ausencia de difusión del Centro en la comunidad.

Otro aspecto fue el vinculado al Centro como incubadora y espacio de aprendizaje. Básicamente, no se registraron procesos formales de incubación y hubo una débil promoción de las habilidades de gestión social.

### c) *Propuestas*

A los cooperativistas se les propuso avanzar en una serie de talleres y encuentros que consistirían en conversatorios grupales a fin de que ellos mismos encontraran soluciones a sus problemas. Entonces, de acuerdo con la evaluación realizada, se diagramaron los encuentros teniendo en cuenta las siguientes temáticas:

- Estrategias de comercialización e incorporación de herramientas informáticas y de la web.
- Sistema de producción y de las normas de seguridad e higiene laboral.
- Sistema administrativo y de documentos contables.
- Sistema de comunicación interna y externa.
- Identidad cooperativa.
- Impacto ambiental y territorial de las actividades textiles.

El equipo se conformó con docentes, orientadores y una estudiante voluntaria de la Licenciatura en Ecología. Se privilegió como valor fundamental la interdisciplinariedad, por eso los integrantes provenían de diversos campos de conocimiento: la administración, la antropología social, la ingeniería industrial, la informática, la comercialización, la seguridad e higiene laboral, la ecología, la contabilidad y, por último, el estudio de las letras (para el análisis discursivo, la escritura y la comunicación escrita y oral en las organizaciones).

En el caso del Centro, se les propuso a los profesionales del INTI participar en una nueva convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias avanzar en una segunda experiencia, donde se abordaran conjuntamente cuestiones estratégicas de la incubadora.

### **Aprender en la conversación con el otro: la puesta en práctica de la “Comisión de resolución de conflictos”**

¿Cómo abordar los encuentros? Conversando entre todos.

De este modo, mediante disparadores conceptuales se fueron estableciendo diálogos entre los participantes a fin de que ellos

mismos identifiquen situaciones críticas y posibles soluciones.

A los fines de lograr una pedagogía distinta a la convencional, se recurrió al enfoque de la biología cultural, donde referentes tales como Ximena Dávila y Humberto Maturana (2006) interpretan en el “conversar liberador”, una metodología basada en la reflexión y en el aprender a escuchar al otro. No es una terapia sino que se busca mediante reflexiones, preguntas y respuestas que ese otro encuentre el bienestar. De aquí se desprende que a través del conversar liberador la persona se va dando cuenta —escuchándose a sí misma— de encontrar respuestas a sus interrogantes.

Esto significa que escuchar es tan importante como el mismo conversar y que lo fundamental son las ganas que tenga la persona en realizar ambas acciones, pues si no existe la intención de hacerlo será muy difícil lograr algo. Por lo tanto, la primera invitación es a conversar, luego el espacio de confianza se irá dando solo. Por eso se denomina también aprendizaje en la conversación.

Entonces, mediante la conversación se evidenciaron varios problemas que venían sosteniendo entre las cooperativas. Y, al respecto, en uno de los encuentros se decidió crear una Comisión de resolución de conflictos.

Entendemos que en el ámbito de las relaciones humanas el conflicto suele estar presente con cierta frecuencia y las causas de su aparición pueden ser de las más variadas. Hablar de conflictos no es sencillo, y menos aún en reuniones colectivas; sin embargo, el tema emergió en el taller de sistemas de producción y seguridad e higiene. Conversando con los cooperativistas de cada cooperativa, se evidenció que se conocían muy poco entre ellos y, por lo tanto, los problemas recurrentes de la sede no tenían resolución debido a la falta de compromiso general. Por ejemplo, cuestiones relacionadas con los matafuegos, con la administración de los espacios de uso común, con el mantenimiento del lugar en general. Asimismo, hacia el interior de cada cooperativa también admitieron tener conflictos entre compañeros, situaciones recurrentes vinculadas al cumplimiento de los horarios, la asistencia, la falta de tiempo para reuniones, entre otros temas.

Seguidamente, se presentan dos herramientas orientadas a la resolución de conflictos utilizadas en los conversatorios. Ambas derivan del campo de la ingeniería y fueron acuñadas en la posguerra por quienes iniciaron los conceptos de calidad, que en la actualidad encontramos en gran parte de las empresas. Por su versatilidad y amplitud, estas herramientas han dado respuesta a distintos campos con resultados excelentes. Según Lederach (1989), el conflicto tiene una estructura compuesta por tres partes: las personas, el proceso, el problema. Las herramientas aquí trabajadas justamente son de aplicación directa para la resolución de problemas y sus procesos.

Una premisa de Edward Deming es que los problemas generalmente se resuelven en parte, es decir que los problemas complejos, con multiplicidad de causas, son resueltos en etapas. El ciclo que se cumple y permite disminuir la intensidad del

problema se denomina “Ciclo de Deming o PDCA”, Planing, Do, Control, Active, lo que, traducido, significa Planificar, Realizar, Controlar, Activar.

A continuación se realiza una adaptación de la propuesta de Deming en conjunción con otra herramienta propuesta por la Organización Internacional del Trabajo a la hora de encontrar solución a problemas de procesos.

En principio, ante un problema complejo, lo principal no es actuar, la propuesta que se propone indica realizar un plan (P), y ese plan incluye:

- Primera instancia: a) entender el problema, b) planear objetivos.
- Segunda instancia: a) buscar las causas, b), encontrar las causas raíces y encaminar la solución, c) idear un plan para resolver.

Luego se debe poner en marcha el Plan, (D), aquí es donde realmente comienza la solución del problema y debemos empezar a Controlar (C).

En tanto, Deming propone Activar como actividad donde buscaremos que el conflicto no vuelva a suceder.

El proceso detallado de cada una de las etapas es el siguiente:

En la primera etapa del Plan, el ítem a), para entender el problema, en esta adaptación proponemos utilizar la técnica del interrogatorio<sup>3</sup> en su etapa preliminar. Aquí las preguntas a realizar a los actores del conflicto son: ¿Qué es lo que pasa? ¿Por qué pasa? ¿Dónde pasa? ¿Cuándo pasa? ¿Cómo pasa?

Una vez finalizada esta actividad se pasa a la siguiente, para ello se debe recordar las características de los objetivos. Dichas características son:

- Enfocado, característica del objetivo que indica que el tema tiene incumbencia con el problema a atender.
- Desafiante, indica que debe requerir un esfuerzo.
- Realista, un objetivo debe poder cumplirse con los recursos con los que cuenta la empresa.
- Cuantificables, refiere a que siempre debe incluir a una cantidad determinada.
- Acotados en tiempo y espacio, característica que indica que el objetivo debe tener un tiempo para su cumplimiento y un determinado lugar de acción.

En tal caso, es necesario colocar un objetivo consensuado entre los involucrados, debiéndose tener en cuenta que el mismo no es necesario que solucione totalmente el problema ya que un nuevo ciclo, como se dijo, podrá mejorar en un segundo nivel el conflicto.

Un ejemplo dado fue el siguiente: “Se pretende disminuir en un 60 % las discusiones entre los compañeros Pablo y Juan para la próxima quincena en la oficina que comparten”.

Para la segunda instancia del Plan, se pretenden encontrar la mayor cantidad de causas que generan el problema. Del cuestionario preliminar, seguramente han surgido una cantidad importante de causas, especialmente para el caso de la pregunta a)1 y a) 2 si la respuesta es tiene muchas componentes, es conveniente realizar un análisis de lo que se denomina búsqueda de la causa raíz. Para ello, otras dos herramientas puedan dar muy buenos resultados, denominadas espina de pescado<sup>4</sup> y cinco porque,<sup>5</sup> ambas tienen la misma filosofía, y es preguntar ¿por qué?, hasta que la respuesta sea porque sí, es decir, ella es la raíz. Otro ejemplo dado de un caso típico de conflicto: “Usa mi escritorio”, “lo escucho hablar todo el día y no cumple”, “trae perfume fuerte y me da alergia”, “no llega a horario”, “escucha música mientras trabajo” y más...”.

Al buscar la causa raíz de cada una de estas causas podemos encontrar que esta (la raíz) es el escaso lugar en la oficina y operando sobre este se solucionan todas las anteriores.

Una muy buena opción para encontrar soluciones para las causas raíces es la aplicación del cuestionario profundo de la técnica del interrogatorio. Este busca que los actores (quienes conocen las verdaderas causas del conflicto) propongan soluciones, y toma esta forma:

1. ¿Qué debería pasar?
2. ¿Dónde debería estar?
3. ¿Cómo debería comportarse?
4. ¿En qué momento debería suceder?

Y a cada respuesta se le debe agregar: ¿y qué propones vos?

Seguramente, luego de un interrogatorio profundo, y con la respuesta a la pregunta final ¿y que propones vos?, aparecerán claras ideas de solución. Quedará luego instrumentar los medios, adaptar las soluciones, conseguir los recursos, o lo que sea necesario para brindar la solución propuesta o aproximadamente propuesta por los cooperativistas.

A medida que cada una de las causas raíces se soluciona debemos controlar que el conflicto vaya disminuyendo; y después de dar una solución a cada una de las causas raíces el conflicto habrá finalizado. Para el caso en que el conflicto continúe (seguramente con menor intensidad) deberemos repetir el ciclo hasta eliminar el problema.

3) Técnica del interrogatorio propuesta de la OIT para entender un problema por parte de aquellos que lo sufren a diario. Esta técnica se compone de dos etapas, la preliminar (donde nos enteramos del problema) y la profunda (donde buscamos una solución al problema).

4) Herramienta propuesta por el Ing. Ishikawa, compañero de trabajo en los círculos de calidad puestos en marcha en Japón por Deming para la búsqueda

de causas raíces.

5) Herramienta propuesta por Deming para la búsqueda de causas raíces.

## Reflexión final

En Argentina, durante estas últimas décadas la investigación científica fue y es parte de un proceso político educativo en el que participan el Estado, la universidad pública nacional y agentes de la sociedad civil. De lo visto hasta aquí, se desprende que la vinculación universidad-ONG en nuestro país es un proceso complejo que aún no se ha consolidado. Consideramos que hacia el interior de las universidades nacionales los equipos docentes fueron redireccionando su interés hacia distintos agentes territoriales. Las ONG tardaron en despertar el interés académico, sin embargo en la actualidad los procesos de emergencia y transformación tanto de asociaciones civiles como fundaciones pasaron a ser de primordial interés para la investigación y la extensión.

Este artículo tuvo como principal objetivo describir la experiencia de fortalecimiento y aprendizaje de las cooperativas de trabajo del centro demostrativo de indumentaria. Los encuentros interdisciplinarios posibilitaron reunir a los cooperativistas, generar debates y diagnósticos sobre la gestión cotidiana, las dificultades y los desafíos futuros.

En el ámbito de los encuentros se propició la circularidad de los saberes y conocimientos de manera transversal y horizontal.

Asimismo, se realizaron actividades que provocaran la mirada crítica de los cooperativistas sobre sí mismos, a fin de que puedan identificar las amenazas, las fortalezas y transformar las debilidades en oportunidades.

Como resultado final se generó un espacio de aprendizaje colectivo que tuvo como principales receptores a los docentes, a la estudiante que participó, y a los actores del Centro. Entre los logros de esta experiencia se destaca la apropiación del conocimiento para la práctica diaria de las cooperativas. Entre algunos temas, se encuentran las cuestiones contables, de seguridad e higiene, y de gestión sustentable (democratización de las decisiones). Igualmente, consideramos un antecedente importante la creación de la Comisión de conflictos ya que se evidenciaron problemas de gestión transversales hacia el interior de la incubadora. En parte esto posibilitó que se conocieran los cooperativistas y que compartieran preocupaciones sobre las instalaciones del Centro. En cuanto a la mirada crítica sobre la dinámica de gestión y la acción territorial del CDI, es trascendental remarcar tres aspectos. Primero, el sistema general de funcionamiento del Centro presenta amplias potencialidades que no son exploradas. La capacidad instalada está subutilizada. Actualmente transita una situación crítica el sector textil, lo cual afecta a la incubadora. Esto genera que las personas vuelvan a trabajar bajo dependencia, retornen

a los talleres o bien a su país. Es decir, no se implementan estrategias para consolidar un modelo innovador que ha demostrado que supera ampliamente sus posibilidades del mercado al mismo tiempo que a las empresas tradicionales. Segundo, existe una fuerte tensión entre la lógica de trabajo de los migrantes, la racionalidad burocrática que se establece en el proceso de incubación y la lógica de La Alameda. Consideramos que esto impide el avance y consolidación de un modelo colectivo de gestión compartida. Desde el campo de los estudios organizacionales y de la administración es importante aportar y aprender, debido a que este tipo de incubadoras está transitando su fase inicial. ¿Por qué? Los procesos de incubación no son lineales, unidireccionales, planeados por un solo actor, tampoco pautados en tiempos determinados; por el contrario, tienden a crearse procesos complejos de aprendizaje colectivo en donde cada cooperativa comprenderá paulatinamente su papel como empresa cooperativa, sociales, productivas y con una identidad propia. En efecto, se impulsa la generación de una organización democrática, que posee un modo de gestión distinto de las Pymes y empresas.

Tercero, es notable la valorización del trabajo digno y la calidad de la indumentaria que se produce en el Centro, pero poco se promociona en la comunidad. Advertimos la necesidad de divulgar las actividades que allí se realizan y de ampliar el papel que tiene la incubadora en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El acercamiento tanto de los cooperativistas como de los profesionales generaría la circulación de saberes y el descubrimiento de muchos jóvenes en sus propias carreras. Y luego de haber explorado el modelo de incubación social de cooperativas de trabajo, creemos que representa un tipo particular de política pública de acción territorial. La misma debe trascender como una estrategia de desarrollo y equidad, por lo que, resulta necesario promocionarlas a nivel municipal y regional. Esto impactaría en la apertura de nuevas modalidades de trabajo en la economía social, y en la economía de mercado.

Finalmente, consideramos necesaria la ampliación de este tipo de experiencias de manera continua, perdurable y sistemática, para la generación de conocimientos socialmente útiles. Por supuesto, mediante la implementación de políticas públicas universitarias y programas destinados a sostener a equipos de jóvenes docentes investigadores que hayan elegido el camino de la extensión o de los servicios a la comunidad como una actividad académica que debe ser reconocida en el sistema universitario.

## Referencias bibliográficas

- Ackoff, R. (1995). *Planificación de la Empresa del Futuro*. México: Limusa.
- Barattini, M. (2010). Trabajo esclavo y organización: el caso de la Unión de Trabajadores Costureros en Argentina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 461–481.
- Bollati, L. (2015). Análisis de los modelos de incubación existentes: caso de estudio de la Red de Incubadoras de América Latina. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Brugué, Q. y Gomà, R. (1994). Nuevos modelos de gestión y organización pública. *Autonomies*, 2–19.
- Maturana, H., y Dávila, X. P. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *PReLac*, (2), 30–39.
- Domecq, R. (2004). *Pensar la universidad a fines del siglo XX. Notas sobre la creación de la Universidad de General Sarmiento*. S/d.
- Estebanez, M. y Korsunsky, L. (2004). Medición de actividades de vinculación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos. En *El Estado de la Ciencia. 2003 Principales indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/ Interamericanos*. RICYT, CYTED, Redes.
- Etkin, J. (2007). *Capital social y valores en la organización sustentable: el deber ser, poder hacer y la voluntad creativa*. Buenos Aires: Granica.
- Gilli, J. J.; Arostegui, A.; Doval, I.; Iesulauro, A. y Schulman, D. (2016). *Diseño organizativo. Estructura y procesos*. Buenos Aires: Granica.
- Krick, E. (2000). *Ingeniería de Métodos*. 15ª ed. México: Limusa.
- Llomovatte, S., Juarros, F.; Naidorf, J. y Guelman A. (2006). *La vinculación universidad–empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Logegaray, V. (2003). *Gestión de empresas innovadoras: las incubadoras de empresas en argentina. Documentos*. Publicación del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo N° 41, abril–junio.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen.
- Meyers, F. E. (2000). *Estudios de tiempos y movimientos: para la manufactura gil*. Pearson educación.
- Miller, D. M. S. (1992). *Ingeniería industrial e investigación de operaciones* (N° 658.5 M652I). México: Limusa.
- Organización Internacional del Trabajo (1992). *Introducción al estudio del trabajo*. 4ª ed. Ginebra.
- Oszlak, O. (s/f). *Diagnóstico estratégico para la reforma del Estado en América Latina: orientaciones, metodologías e instrumentos*. S/d.
- Oszlak, O.; Orellana, D. (2000). El análisis de la capacidad institucional: aplicación de la metodología SADC. Documento TOP sobre gestión pública. Centro de desarrollo y asistencia técnica en tecnología para las organizaciones públicas.
- Poggiese, H. y Redín M. E. (1997). La región Oeste de la Ciudad de Buenos Aires. La gestión asociada en la red regional. Serie de Documentos e Informes FLACSO N° 220.
- Prokopenko, J. (1997). *La Gestión de la Productividad*. Primera reimpression. México: Limusa.
- Ramió, C. (2000). *Externalización de servicios públicos y corrientes neoempresariales: los problemas de la administración relacional en el contexto de un gobierno multinivel*. CLAD.
- Salvendy, G. (1991). *Manual del Ingeniero Industrial*. Volumen I–II. México: Limusa.
- Schlemenson, A. (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Tapia, L. (2008). *Política Salvaje*. La Paz: CLACSO, Coediciones La Paz CLACSO, Muela del Diablo, Comunas.
- Tobelem, A. (1993). *Sistema de análisis y desarrollo de la capacidad institucional (SADC). Manual de operaciones. División de administración del sector público*. Publicaciones ocasionales. LATPS N° 9.
- Versino, M. (2000). Las incubadoras universitarias de empresas en la Argentina: reflexiones a partir de algunas experiencias recientes. *Redes*, 7(15, agosto), 151–181.

“

Los procesos de incubación no son lineales, unidireccionales, planeados por un solo actor, tampoco pautados en tiempos determinados; por el contrario, tienden a crearse procesos complejos de aprendizaje colectivo



# Investigación y extensión universitaria. Gestión de aguas subterráneas en la comunidad de Catacocha, Ecuador

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

**Sonia Lorena Gonzaga Vallejo**  
slgonzaga@utpl.edu.ec

**Holger Manuel Benavides Muñoz**  
hmbenavides@utpl.edu.ec

RECEPCIÓN: 29/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 24/09/17

**José Antonio Serrano Ojeda**  
jaserrano@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de  
Loja, Ecuador.

## Resumen

Este artículo presenta la experiencia del proyecto de extensión “Evaluación y formación en la gestión de aguas subterráneas como fuente de agua para Catacocha, Ecuador” desarrollado por docentes y estudiantes de la titulación de Ingeniería Civil de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. El proyecto tiene el objetivo de coordinar y articular las actividades de investigación, enseñanza y extensión en una comunidad con necesidad de acceso al servicio de agua para consumo en cantidad y calidad. Se investiga la condición actual de la fuente de abastecimiento y se da un diagnóstico de su realidad sanitaria. Con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se involucra a los estudiantes para desarrollar competencias como el trabajo en equipo, pensamiento crítico y habilidades de comunicación. La implicación práctica se da a través de la instrucción sobre manejo y evaluación de pozos a los prestadores del servicio de agua potable.

## Palabras clave

- Formación
- Investigación
- Extensión
- Comunidad
- Aguas subterráneas

## Resumo

Este artigo apresenta a experiência do projeto de extensão “Avaliação e formação na gestão de águas subterráneas como fonte de água para Catacocha, Ecuador” desenvolvido por professores e estudantes do curso de Engenharia Civil da Universidade Particular de Loja, Equador. O projeto tem por objetivo coordenar e articular atividades de ensino, pesquisa e extensão numa comunidade que tem problema de acesso ao serviço de água para consumo, em quantidade e qualidade adequadas. Foi pesquisada e analisada as condições atuais da fonte de abastecimento, gerando um diagnóstico da realidade sanitária da comunidade. Utilizando a metodologia de aprendizagem baseada em problemas (ABP) os estudantes desenvolveram competências de trabalho em equipe, pensamento crítico e comunicação. A implicação prática ocorreu através de um processo de instrução sobre gestão e avaliação de poços subterráneos aos prestadores de serviço de água potável.

## Palavras-chave

- Formação
- Investigação
- Extensão
- Comunidade
- Águas subterráneas

## Para citación de este artículo

Gonzaga Vallejo, S. L.; Serrano Ojeda, J. A. y Benavides Muñoz, H. M. (2017). Investigación y extensión universitaria. Gestión de aguas subterráneas en la comunidad de Catacocha, Ecuador. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 280-289. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

La diversidad de problemáticas económicas, sociales y sanitarias que aqueja a los pueblos sudamericanos no pasa inadvertida para el entorno formativo-profesionalizante. Motivado principalmente por acreditar competencias (Jaca y Pernich, 2012), este entorno formativo se involucra con el desarrollo de prácticas e investigaciones de calidad en busca de afianzar con responsabilidad social su idoneidad (Negrón, Alcaraz y Sierra, 2016). En virtud de este propósito, este artículo apuntará a visibilizar la mejora en el desempeño para la gestión de la infraestructura básica vinculada al servicio de agua para consumo humano. Para esto, es necesario el desarrollo de planes y, según Maule y Torres (2008) y Montiel-Vega (2016), en gestión de proyectos un problema no es la “falta de” una solución sino que los involucrados e interesados identifican ese problema y a partir de él diseñan estrategias de soluciones eficaces.

La enseñanza universitaria moderna de Ingeniería Civil, desde la perspectiva de gestión y como entidad comprometida con el desarrollo de las comunidades, debe estar basada en una amplia visión de formación educativa que promueva la búsqueda de la verdad a través de la ciencia, para que el hombre sirva a la sociedad, y promover entre sus docentes y discentes el análisis minucioso de las necesidades y problemas de su entorno en un particular contexto social, cuya realidad debe ser parte fundamental del plan de pertinencia de la titulación así como fundamentar su perfil de egreso; tales directrices adaptadas también como una educación para el desarrollo —EpD— (Pérez, Saz, y Morales, 2004). La vinculación universidad-sociedad, a criterio de los autores, es un concepto aún incipiente en el sistema de educación superior ecuatoriano. Este concepto debería involucrar a autoridades gubernamentales y universitarias como tomadores de decisiones, sectores productivos y actores sociales a fin de aportar soluciones a problemáticas relevantes para la sociedad.

Al decir de Campos y Sánchez Daza:

“Es altamente improbable establecer una única definición sobre la función de vinculación en las universidades, en principio porque cuando se la ha intentado definir se hace en términos sumamente generales”. (2005:4)

Cabe aclarar aquí que los conceptos de extensión y vinculación podrían presentarse como sinónimos, pues ambos relacionan la comunidad con la academia. Fresán Orozco (2004) expresa que en la extensión universitaria identifica dos vertientes: la difusión o extensión cultural y la extensión de los servicios. Esta última comprende servicios a la comunidad, servicios asistenciales o extensión académica y agrupa acciones relacionadas con la docencia y la investigación.

Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano (2011) analizan la declaración de la UNESCO (1998) en el marco de la Conferencia Mundial sobre

Educación Superior, en la cual se afirma que:

“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en términos de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Para ello se debe propender por alcanzar una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo; los propósitos de la educación superior deben tener como fin último las necesidades sociales, el respeto a las culturas y la protección del medio ambiente”. (1998:352)

La participación en proyectos de extensión es un medio para lograr este desafío en la formación profesional del ingeniero, pues además de saber debe saber hacer (Jaca y Pernich, 2012), y saber hacer se consigue poniendo en práctica y aplicando a través de entrenamientos efectivos aquellos conceptos y teorías aprendidos durante su formación. Desde el punto de vista pedagógico, Piedracueva, Benelli y Holly (2016) consideran que la extensión “no solo rompe con la estructura tradicional de la formación universitaria entre docentes y estudiantes, sino que la modifica también en cuanto al vínculo entre estudiantes” (2016:147). Tommasino, por su parte, discute ampliamente acerca de la generalización de las prácticas integrales, de la necesaria relación que debe existir entre los procesos de extensión, aprendizaje, enseñanza e investigación en la universidad y afirma que:

“entendemos que debemos encaminarnos y profundizar coherentemente la construcción de relaciones de la universidad con la sociedad que sean críticas, dialógicas, participativas y encaminarnos en el sentido de la construcción de una universidad popular”. (2008:2)

Considerando tales desafíos relacionados con la extensión universitaria fue presentado el proyecto de extensión titulado “Evaluación y formación en la gestión de aguas subterráneas como fuente de agua para Catacocha, Ecuador”, desarrollado por docentes y estudiantes de la titulación de Ingeniería Civil de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. El proyecto se encuadra en los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM) de Naciones Unidas, que expresan el deseo de los líderes mundiales por reducir la brecha que existe entre los países desarrollados y los denominados países emergentes. Si bien el plazo de los ODM culminó en el año 2015, Naciones Unidas mantuvo las mismas expectativas de desarrollo: erradicación de la pobreza social y económica, cuidado del medio ambiente, cambio climático, entre los ítems más importantes. Esta continuidad se expresó en la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, adoptada desde el mes de septiembre de 2015 por las Naciones Unidas en la ciudad de New York (CEPAL, 2016). La nueva agenda exhorta a los países a iniciar esfuerzos para

lograr 17 objetivos de desarrollo sostenible (SDG por sus siglas en inglés). Esta agenda tiene en uno de sus ejes de desarrollo el agua y el saneamiento (SDG) y sus claros vínculos con los objetivos ligados a la salud, la seguridad alimentaria, el cambio climático, la resistencia a los desastres y los ecosistemas.

Específicamente, la CEPAL, en el acápite 6 dice:

“Para el año 2030, ampliar el apoyo y la cooperación internacional, la creación de capacidad a los países en desarrollo en las actividades y programas de agua y el saneamiento, incluyendo la captación de agua, la desalinización, la eficiencia del agua, tratamiento de aguas residuales, el reciclaje y la reutilización de tecnologías”. (2016:20)

Con este breve panorama respecto de la problemática mundial sobre el agua para consumo y el significado que le adjudicamos a la extensión universitaria, este artículo pretende presentar de forma clara los resultados de un proyecto de vinculación-extensión como un acercamiento a la sociedad desde la profesionalización de los estudiantes de una carrera netamente técnica que, al involucrarse con los empleados y trabajadores del sector público, aprendieron a desarrollar competencias que no se adquieren en los salones de clase.

Puesto que la universidad es la institución social que debe estimular el pensamiento crítico y la creatividad, generar, difundir, conservar y contribuir a la implementación del conocimiento, desarrollar la ciencia y la tecnología, además de coadyuvar al desarrollo sustentable de la sociedad, aplicando la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ubica al alumno como un actor principal para que desarrolle y trabaje competencias como resolución de problemas, trabajo en equipo y habilidades de comunicación, entre otras.

El texto se estructura en varios apartados: parte del marco contextual del proyecto y la metodología de trabajo; se presentan los resultados de tres aspectos socioeconómicos importantes de la población objetivo, grupos etarios considerados vulnerables, enfermedades de origen hídrico que aquejan a la población como consecuencia del consumo de agua de mala calidad, y percepción de los usuarios del sistema. Seguidamente se muestran los resultados técnicos de la evaluación de pozos de agua subterránea como fuente de abastecimiento y finalmente se realiza un análisis y discusión de los resultados de la investigación, extensión y enseñanza que deja la implementación de este tipo de proyecto sociocomunitario, que involucra la participación de la Universidad como apoyo a una institución pública prestadora del servicio.

### **Marco contextual y metodológico**

En este contexto, el gobierno de la República del Ecuador ha trazado lo que ha denominado “Plan Nacional del Buen Vivir

(PNBV)”, donde se establecen objetivos, metas y políticas orientadas a dar soluciones a partir del reconocimiento, valoración y diálogo de los pueblos y de sus culturas. La atención se centra en el manejo integral de los recursos naturales, especialmente del agua, tomando en consideración la soberanía del Estado en el uso y aprovechamiento del recurso hídrico y la necesidad de ayudar al cumplimiento de lo establecido en el objetivo N° 3 del PNBV: “Mejorar la calidad de vida de la población”. “Garantizar vivienda y hábitat dignos, seguros y saludables, con equidad, sustentabilidad y eficiencia”. Y el objetivo N° 7: “Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental, territorial y global” (SENPLADES, 2013).

En el sector rural de la provincia de Loja, en el sur de Ecuador, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, aún persisten problemas de falta o deficiencia de los servicios de saneamiento básico que llevan a que los índices de pobreza medidos en parámetros de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (Feres, 2001) tengan valores altos en este caso de estudio. La ciudad de Catacocha, por la deficiencia del servicio de agua potable, tiene un 71,1 % de su población dentro de la categoría de “pobre” (CPV, 2010). Con este argumento y sobre la base de datos oficiales de la Municipalidad, la cabecera cantonal de Catacocha sufre un grave déficit de agua potable, lo cual obliga a esta entidad, como prestadora del servicio, a realizar el racionamiento del líquido vital y brindar el servicio en un promedio de 2 horas/día durante la mayor parte del año. La fuente de abastecimiento del sistema de agua potable (SAP) de Catacocha proviene de 8 pozos profundos (aguas subterráneas) y 4 vertientes que en los últimos 4 años han disminuido su volumen a un total de 876 m<sup>3</sup> aproximadamente de capacidad de almacenamiento en los meses de verano, lo que ocasiona que el servicio se ofrezca solamente una hora por día durante los meses de octubre a febrero (GAD-Paltas, 2015). Por otro lado, en la provincia de Loja no se han realizado o no se han podido evidenciar estudios hidrogeológicos que nos permitan estimar la capacidad de recarga los acuíferos que abastecen o que son explotados para abastecer el SAP de Catacocha, como tampoco se ha podido determinar en la Municipalidad que exista un seguimiento o monitoreo de control de los mismos. De este modo se deduce que se da un inadecuado manejo y gestión de los pozos de agua subterránea que sirven de fuente de abastecimiento, lo que impide mejorar el servicio e incrementar el número de horas de aprovisionamiento de agua potable a los habitantes de esta comunidad. Otro agravante es el hecho de que no se tienen registros históricos de las relaciones entre caudal bombeado, niveles estáticos y dinámicos, abatimientos y optimización de la explotación. La deficiencia del servicio de agua potable, como es de suponer, además de limitar el crecimiento económico y social de la comunidad, provoca otros fenómenos como la migración, desempleo y las enfermedades de origen hídrico. La población

actual de Catacocha es de 6617 habitantes, asentados en las dos parroquias urbanas de Catacocha y Lourdes, y se vería beneficiada con la capacitación de los administradores del sistema y el conocimiento de las fallencias o deficiencia del SAP. Con estos antecedentes y conocedores de la grave situación sanitaria existente en esta comunidad, se generó el proyecto de extensión presentado en este artículo, con el objetivo de coordinar y articular las actividades de enseñanza, extensión e investigación en esta comunidad.

La problemática detectada dio lugar a la formulación y ejecución de un proyecto de vinculación con la sociedad que permite aportar al desarrollo de las capacidades técnicas del personal encargado del SAP de la ciudad de Catacocha de la mano de la ejecución de evaluación de la capacidad de recarga y eficiencia de los pozos de aguas subterráneas que abastecen el SAP.

En este proyecto se vincularon docentes, estudiantes, sociedad civil y empleados de la entidad gubernamental local para conocer la capacidad hídrica de los pozos que sirven de fuente de agua cruda para el SAP de la localidad e implementar una metodología de fácil aplicación, que otorgue resultados fiables y que se pueda continuar empleando para el monitoreo de los pozos, lo cual ha permitido desarrollar extensión y transferencia de tecnología desde la academia hacia el sector público ejecutor y administrador de servicios básicos.

La participación activa del gobierno local como otro elemento decisivo, a través de su personal técnico, ha sido determinante para el cumplimiento del objetivo principal, donde cada actor aportó y desempeñó un rol importante en el territorio del proyecto. López, Santana, Chacón y Elizalde señalan la experiencia de la educación superior en Cuba y consideran que “el principio de la vinculación del estudio con el trabajo constituye una de las piedras angulares de la educación superior cubana” (2011:46). Con este mismo principio este proyecto vincula con la realidad existente en la

“

La participación activa del gobierno local como otro elemento decisivo ha sido determinante para el cumplimiento del objetivo principal, donde cada actor aportó y desempeñó un rol importante en el territorio del proyecto.

zona de proyecto actividades prácticas, laborales y de transferencia de conocimiento con la finalidad de transformar su realidad.

#### **Proceso de realización del proyecto**

Como se mencionó, se hace necesario y es parte fundamental del desarrollo de una sociedad la educación, en este caso de instituciones de educación superior, y es preciso además el involucrar a la población; según nos explica Morresi, Cristina, Continiy, Marcus:

“Entender las políticas públicas en el marco de los procesos demodernización del Estado no solo implica comprender los cambios en la gestión gubernamental en la relación entre el Estado y la sociedad civil. Implica, por un lado, incorporar a los ciudadanos en el proceso de formulación y gestión de las políticas públicas (promoción de la participación ciudadana). Por otro, supone cambios en el ejercicio mismo de la ciudadanía en los actuales procesos de democratización”. (2013:72)

En este sentido, se convoca a los jóvenes estudiantes, futuros profesionales, a formar y ser parte del desarrollo de este proyecto que los vincula directamente con los problemas sociales derivados de la falta de gestión en el manejo de los recursos hídricos.

Es así que los estudiantes de la titulación de Ingeniería Civil de la Universidad Técnica Particular de Loja de los niveles de 7° y 8° ciclo, con conocimientos de las asignaturas troncales de hidráulica, hidrología, mecánica de fluidos, ingeniería sanitaria, en un total de 13 de ellos, participan de este proyecto con la finalidad de poner en práctica sus conocimientos y competencias.

A partir de una planificación, se desarrollaron componentes de campo que incluyeron la aplicación de encuestas con el objeto de relevar información de carácter social. Las encuestas, según el concepto de Sierra Bravo (1994), consisten en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, que es el procedimiento de investigación de tipo social



© Hugo Pascucci

más importante y el más empleado. En este proyecto se diseñó el cuestionario con variables del ámbito social económico y sanitario y se aplicó aleatoriamente al tamaño de la muestra calculado mediante la ecuación para poblaciones finitas, con cuyos datos se hicieron extensivos los resultados a la comunidad completa. Básicamente, los aspectos investigados fueron: composición social, población flotante, fuente de ingresos económicos y cuantía, salud, nivel de educación, servicios básicos, situación ambiental, formas de organización social, participación comunitaria, tarifas de pago por el servicio de agua potable.

A la vez, se relevó información sobre otros aspectos de interés para el proyecto: la calidad del agua en red y la eficiencia de un sistema de agua potable.

Para cumplir con los objetivos del proyecto, se firmó un convenio específico con el gobierno local que lo comprometió a brindar las facilidades, información e involucramiento de los funcionarios para su participación activa.

Siguiendo con la planificación, y como expresa Carvajal, para “la gestión sostenible de los recursos hídricos y funciones ecosistémicas, incluyendo las necesidades humanas, se necesita un enfoque integral” (2010:157).

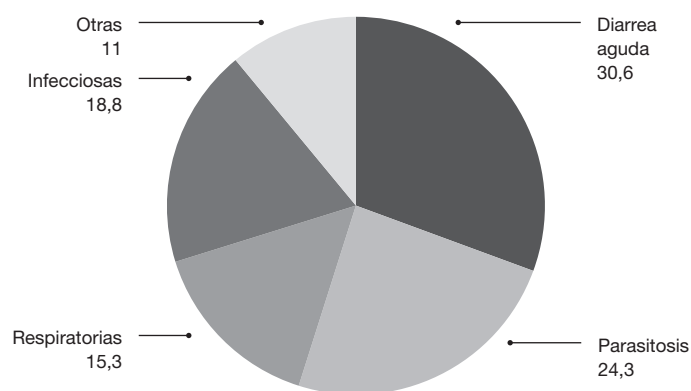
De allí que para la ejecución del proyecto se convocara a un estudiante de la titulación de Ingeniería Electrónica de la Universidad, quien, con la colaboración de los docentes, diseñó y construyó

un equipo eléctrico portátil para medición de nivel de agua en pozos, que cumple con la misma función de un equipo de carácter comercial y cuyo costo es menor que el de este en un 90 %. Otro aspecto importante fue la participación de un docente experto en calidad de agua, que en forma conjunta con los participantes tomó muestras, realizó los análisis de acuerdo con los parámetros básicos para agua cruda en fuente y evaluó los resultados. A través de la organización de dos grupos de trabajo dirigidos por un docente cada uno, se instruyó a estudiantes y personal municipal acerca del método de evaluación a seguir para diagnosticar el estado o capacidad hídrica de cada pozo, en este caso con la aplicación de la metodología genérica, bombeo/niveles/recuperación, en fase de tiempos. Para la determinación del caudal puntual de descarga, se dividió la válvula de tipo compresión de apertura de la tubería de descarga en 5 partes y se procedió a la toma de datos de caudales. Una vez conocido el caudal de descarga del pozo según la apertura de la llave, se pasó a la fase de bombeo escalonado-caudal variable y a la obtención del nivel estático,<sup>1</sup> se continuó con el bombeo del pozo y la medición de nivel dinámico<sup>2</sup> para obtener el nivel de abatimiento.<sup>3</sup> Con la información recolectada del aforo líquido, se procesó la información y se estableció el gasto líquido de cada pozo. Finalmente, a través de las ecuaciones y principios de hidrogeología, se procedió a determinar la eficiencia de cada uno de los pozos.

1) El nivel del agua subterránea en reposo (cuando el pozo no se bombea).  
2) Nivel del agua subterránea durante

el bombeo del pozo.  
3) Diferencia entre el Nivel Dinámico y el Nivel Estático.

**Figura 1. Perfil epidemiológico de niños y adolescentes (0 – 14 años) de la población**



Fuente: elaboración propia sobre la base de la encuesta realizada.

### Resultados de la investigación

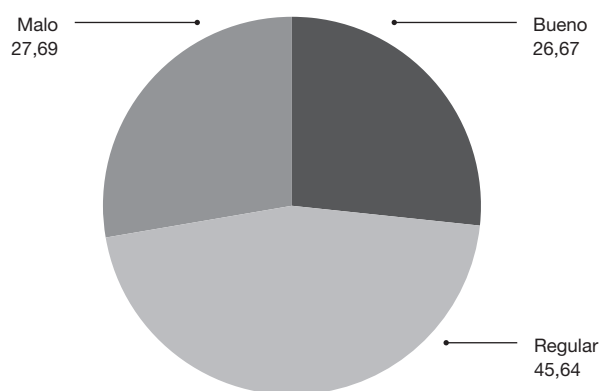
Los principales resultados de la investigación realizada en el proyecto se presentan en esta sección.

#### a) Características de la población

La encuesta aplicada al tamaño de muestra calculada con la ecuación de poblaciones finitas nos indica que la población de esta comunidad, como se mencionó, está clasificada como pobre según los indicadores de NBI. Al ser una población urbana, los principales ingresos económicos provienen del comercio, microempresa, empleados públicos, artesanía, en un 79 %, y el 21 % restante de actividades como la agricultura, ganadería y otras. El 50,5 % de la población es hombre y el 49,5 % mujer. De estos dos universos, el 39,3 % de mujeres trabaja y también lo hace el 60,7 % de hombres. En cuanto a salud, se puede observar en la Figura 1 que las enfermedades que aquejan a los niños y adolescentes son: principalmente, la Enfermedad Diarreica Aguda (EDA) con el 30,6 %, seguida por la parasitosis; ambas suman un 55 % de las enfermedades y se clasifican como de origen hídrico. El restante 45 % corresponde a otros orígenes.

Para esta investigación no se consideró el grupo etario de 80 o más años, que pertenece también al grupo estimado como vulnerable, porque de los resultados de los censos y encuesta aplicada los

**Figura 2. Calificación del servicio de agua potable**



Fuente: elaboración propia sobre la base de la encuesta realizada.

porcentajes son bajos (2,9 %) comparados con los de niños y preadolescentes (17,5 %). Según la percepción de los encuestados, el costo mínimo de sanar una EDA sería de U\$S 20 y el máximo de U\$S 100, lo que claramente influye en su precaria economía familiar. El servicio de agua potable lo reciben de la red de pública en un 98 % y en un 2 % directamente de pozo durante 2 horas al día y, en el mejor de los casos, 8 horas, dependiendo de la capacidad de recarga de los pozos que abastecen al sistema, y esto generalmente en época invernal ya que por las condiciones de precipitación-infiltración escorrentía aumentan su caudal por la recarga que se produce. Conforme a lo expresado por los usuarios, un 73,8 % considera que la calidad de agua para consumo es mala y el restante 26 % que es buena. El 53,6 % de la población compra agua embotellada para beber y gasta un promedio de U\$S 6,2 mensuales en ello; el restante porcentaje, 46,4 %, la hierve. En cuanto a la calidad del servicio de agua potable brindado por la Municipalidad, la población considera que es regular en un 45,64 %, malo en 27,69 %, y apenas el 26,67 dice que es bueno (ver Figura 2).

Debido a la falta de servicio continuo de agua, el 93,8 % de la población almacena el agua en cisternas elevadas en su mayoría, y el 4,61 % de los usuarios lo hace en cisternas bajas.



**b) Evaluación de pozos de aguas subterráneas como fuente de agua para consumo**

En la evaluación de los pozos de aguas subterráneas se analizaron dos aspectos fundamentales: la cantidad y la calidad. En razón de que los pozos nunca antes habían sido evaluados desde su construcción y puesta en marcha, se tuvieron que hacer algunas adecuaciones para realizar las mediciones.

**c) Cantidad de agua**

Los resultados de la cantidad de agua disponible (m<sup>3</sup>/s) para explotación de los pozos, luego de los cálculos desarrollados con los datos de campo tomados de acuerdo con la metodología antes indicada, se muestran en la Tabla 1. En la Figura 3 se presenta un mapa con la ubicación geográfica y las áreas de aporte de las microcuencas a los pozos de explotación de agua subterránea, pero no se define su divisoria subterránea por falta de datos de geofísica.

**d) Calidad de agua**

En lo que tiene que ver con la calidad de agua de fuente, destacamos que, al ser aguas de origen subterráneo, principalmente poseen características de dureza por su alto contenidos de carbonato de calcio, magnesio y manganeso, y sus valores de PH son superiores a 7 en todos los casos, atribuibles también al alto contenido de calcio.

Los pozos que corresponden a la estación de bombeo de San Pedro Mártir tienen niveles de conductividad (μS/cm) muy altos, por encima de los valores máximos permisibles según la norma vigente en el Ecuador, TULSMA, disponible para aguas de consumo humano que requieran únicamente desinfección y aguas que requieran tratamiento convencional. Además, se detecta presencia de coliformes totales en los pozos de la misma estación de bombeo San Pedro Mártir.

**Síntesis de los resultados de la investigación, extensión y enseñanza**

Uno de los objetivos de este proyecto ha sido el hacer conocer a los administradores y prestadores del servicio su realidad sanitaria a la fecha de su realización. Según los resultados obtenidos, se concluye que el caudal que se puede sumar de todos los pozos, en el supuesto de que todos se bombeen al mismo tiempo, apenas llega a 12,44 l/s como máximo, considerando el pozo N° 2, que es totalmente inaprovechable y, en el caso de los pozos N° 4, 5 y 6, su eficiencia está por debajo del 60 %, por lo que se debe recomendar que sean rehabilitados o reemplazados. Únicamente los pozos N° 3 y 7 tienen una eficiencia mayor al valor de referencia, pero se corre el peligro de que sean sobreexplotados debido a la carencia del líquido vital para abastecer al SAP que, conforme a

**Tabla 1. Resumen de resultados de evaluación de los pozos**

Número	Código	Denominación	Q (medio) L/s	Eficiencia	Observación
Pozo 1	PU1	San Pedro Mártir 1	—	—	Fuera de servicio.
Pozo 2	PU2	Puente de San Pedro Mártir 2	0,44	7 %	Pozo no aprovechable.
Pozo 3	PU3	San Pedro Mártir 3	1,054	83,26 %	Se puede bombear 12 horas/día.
Pozo 4	PU4	San Pedro Mártir 4	6,41	35,40 %	Eficiencia menor al 60 %, necesita rehabilitación del pozo; si la eficiencia no mejora deberá ser reemplazado.
Pozo 5	PU5	San Pedro Mártir 5	0,57	38,35 %	Eficiencia menor al 60 %, necesita rehabilitación del pozo; si la eficiencia no mejora deberá ser reemplazado.
Pozo 6	PU6	Chapango	2,27	54 %	Eficiencia menor al 60 %, necesita rehabilitación del pozo; si la eficiencia no mejora deberá ser reemplazado.
Pozo 7	PU7	Santa Marianita	1,7	67,28 %	Se puede bombear 9 horas al día.
Pozo 8	PU8	Conzacola	—	—	No presenta condiciones para aforo.
TOTAL			12,44		

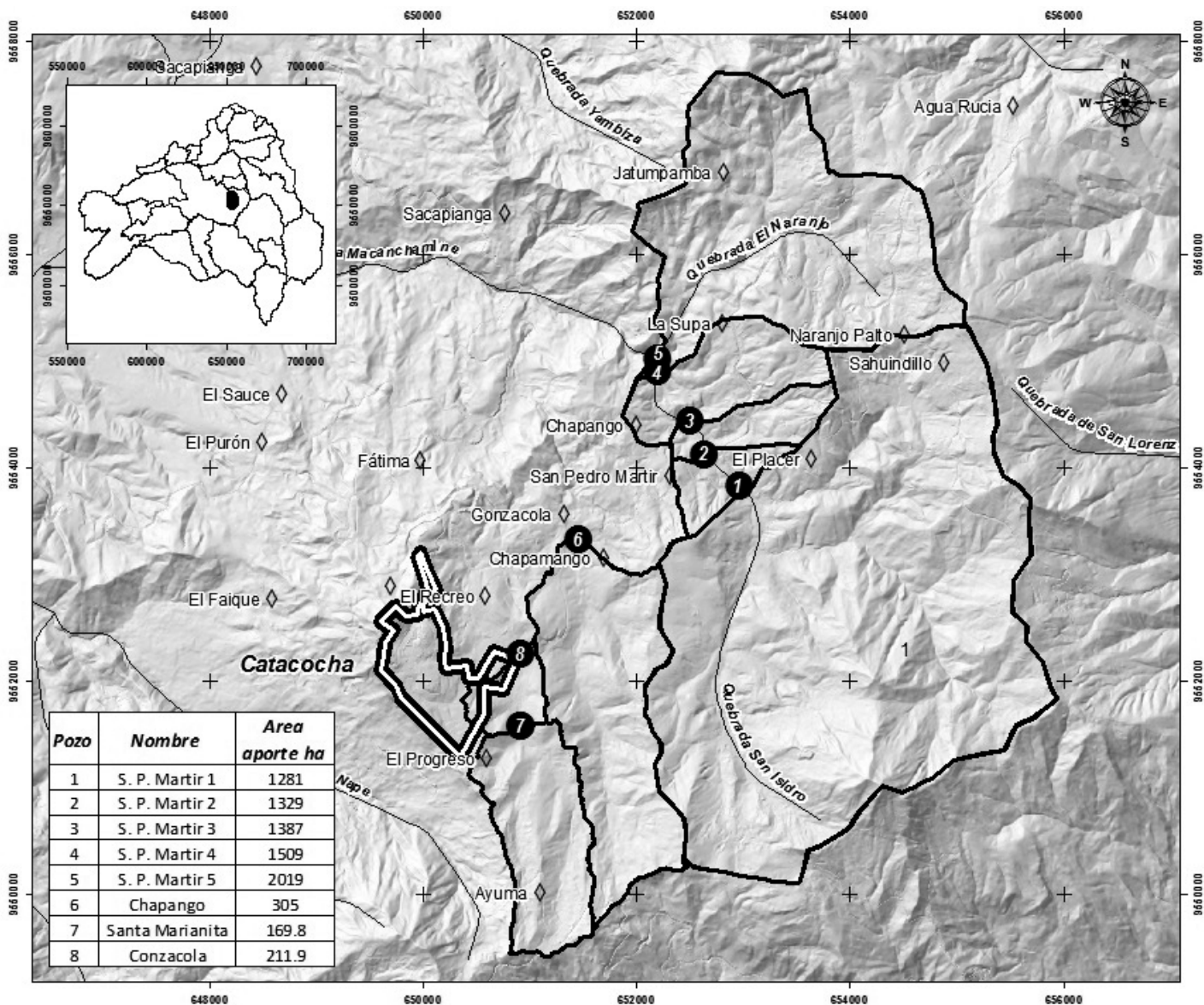
Fuente: elaborada por los autores.

los cálculos ejecutados y para una demanda de una población de sus características de 200 l/hab./día, es deficiente en tanto cubre apenas un 31,39 % de la demanda de la población actual. Por lo tanto, los cortes y restricción del servicio a 2 horas deberán continuar hasta que se defina una nueva fuente de suministro y un nuevo SAP. En lo referente a la calidad del agua, a pesar de los picos de contaminación que presenta en los parámetros señalados, se encuentra dentro de los límites permisibles para tratamiento y

desinfección, por lo que se puede consumir con esa previsión. El problema surge cuando, por efectos de fallas de las unidades y/o deficiencias de químicos, el agua va a la red sin ningún tratamiento. Y esto, sumado al almacenamiento del agua en cisternas que no tienen una limpieza y frecuencia de mantenimiento adecuado, se traduce en altos índices de enfermedades como parasitosis y diarreas que, como se indicó, tienen una incidencia alta en los niños y preadolescentes.

**Figura 3. Microcuencas de aporte de pozos de aguas subterráneas**

MICROCUENCAS DE APOORTE POZOS DE ABASTECIMIENTO CATACOCHA CANTON PALTA



Fuente: elaborada por los autores.

Teniendo en consideración las actividades de campo y utilización de indicaciones generales para los cálculos de eficiencia y control de los pozos de aguas subterráneas, fue posible percibir el involucramiento o empoderamiento de los técnicos de la Municipalidad, estudiantes y docentes. Todos participaron activamente en las mediciones de campo. Se los instruyó mediante exposiciones *in situ* de la metodología y datos a recopilar y se les proporcionó un manual para que continúen con las evaluaciones ya de forma independiente, sin ayuda. De esta manera, se hizo patente la capacidad de los actores involucrados en el aprender haciendo, cuestión indispensable para la realización del proyecto.

La puesta en práctica del proyecto ha posibilitado que estudiantes y docentes de dos disciplinas, Ingeniería Civil e Ingeniería Electrónica, compartan no solo espacios de aula sino también espacios de trabajo de campo. Se produjo un diálogo de disciplinas y de saberes, sin dejar de lado la posibilidad de integrar a otras disciplinas o saberes como, por ejemplo, del área sociohumanística de la Universidad. Se pone en evidencia la necesidad de conformar espacios académicos integrados por docentes de diferentes disciplinas que permitan materializar un modelo de docencia universitaria en el cual se dé un encuentro epistemológico respecto del diseño de proyectos de extensión para fortalecer el Programa de Vinculación con la Sociedad.

En la fase de campo, los estudiantes pudieron aplicar sus conocimientos y transferirlos a los destinatarios y beneficiarios del proyecto, desarrollaron habilidades de trabajo en equipo y de comunicación. Fue posible que realizaran un trabajo técnico práctico que enriqueció su formación profesional. La transferencia de conocimientos y habilidades al personal técnico municipal se puso en evidencia y ya pueden realizar los trabajos de evaluación de pozos con autonomía. Se aprecia que la integración de la docencia, la investigación y la extensión universitaria puede aportar a la toma de decisiones de carácter gubernamental, a proyectar una visión estratégica de desarrollo de la comunidad y a mejorar las condiciones de vida de la población.

Un desafío importante para los integrantes del proyecto ha sido conjugar los diferentes saberes, componentes, intereses y

características propias de cada individuo para llegar a ser un grupo de trabajo eficiente, capaz de aprender y enseñar. La opinión de los estudiantes involucrados ha sido explícita en su total aceptación de los resultados obtenidos y en el deseo de continuar participando de propuestas de esta naturaleza, que promueven la puesta en práctica de sus conocimientos.

### **Conclusiones**

El equipo del proyecto de extensión logró el objetivo planteado y proporcionó resultados tanto de la evaluación de capacidad hídrica de pozos de aguas subterráneas como fuente de abastecimiento como de la capacitación de los empleados municipales encargados del abastecimiento del SAP.

En el proceso de capacitación al personal municipal se detectaron debilidades en cuanto al conocimiento de los métodos para monitorear las variables que determinan la eficiencia de pozos y su calidad. A pesar de que el SAP está en funcionamiento desde hace más de una década, se evidenció la falta de competencias del personal contratado para esta función. El proyecto de extensión asumió este problema institucional al proporcionar habilidades y conocimientos que permiten dar continuidad al proceso de saneamiento y control de las aguas subterráneas.

En cuanto a la circunscripción geográfica del proyecto, este se llevó a cabo a 92 km de la ciudad de Loja, por lo cual se necesitó un diseño cuidadoso de actividades que no siempre se pudo cumplir a satisfacción, porque las actividades de campo requerían hasta 15 horas continuas de trabajo, lo que provocaba sobrecarga de tareas y ponía en peligro la puesta en práctica de la dimensión metodológica de la extensión. Se puede concluir que el modelo de enseñanza aprendizaje aplicado (ABP) ha dado muy buenos resultados y ha conseguido que los involucrados adquirieran nuevas destrezas y experiencias desde la práctica. Sin embargo, el proceso de formación y discusión académica apenas inicia y es factible mejorar los procesos y métodos que se aplicarán de acuerdo con el ámbito de su conocimiento y si las políticas universitarias también son flexibles y adaptables.

## Referencias bibliográficas

- Campos, G. y Sánchez Daza, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–13. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html> (consultado el 21 de septiembre de 2015).
- Carvajal, E. Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior. *Luna Azul*, (31), 156–169.
- Feres, J. M. (2005). *El método de las necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Chile: CEPAL.
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Renacimiento. Análisis de Problemas Universitarios*, 47–54. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003906> (consultado el 29 de mayo de 2017).
- Gobierno Autónomo Descentralizado de Paltas (GAD) (2015). *Informe Técnico de Evaluación de Sistema de agua potable de la ciudad de Catacocha*. Cantón Paltas–Loja, Ecuador.
- Jaca, R. y Pernich, A. (2012). Una experiencia para la formación en competencias en Ingeniería Civil. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 6(2), 11–23.
- López Martínez, J.; Alberto Santana, O.; Chacón Zaldivar, C. y Elizalde Gener, J. (2011). Extensión universitaria y desarrollo local en Cuba. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 42–47.
- Del Valle Morresi, M.; Ignacio, C.; Contini, G.; Marcus, R. (2013). Capacitación para la gestión de información hídrica. Una experiencia piloto en la ciudad de Santa Fe. *Revista +E versión digital*, (3), 72–79.
- Negrón, J.; Alcaraz, O. & Sierra, L. (2016). La investigación aplicada como estrategia de formación investigativa para estudiantes universitarios dentro del proyecto potencialidad turística en cenotes de yucatán. *Revista Congreso online sobre La Educación en el Siglo XXI*, 660–666.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Ortiz–Riaga, M. C.; Morales–Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14, 349–366. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404008>
- Pérez, A.; Saz, Á. y Morales, M. (2004). Cooperación internacional, Ingeniería y Proyectos de Desarrollo: Una propuesta de educación para el desarrollo para las ingenierías. *II Congreso Nacional Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 1–20). Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Piedracueva, M.; Benelli, L. & Holly, L. (2016). Desafíos en el diseño e implementación del Programa Integral. *Revista+E, versión digital*, (6), 146–153.
- Ramírez–Vadillo, O. (2004). *Propuesta de modelo de planificación estratégica para la Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Unidad de Postgrado.
- SENPLADES (2013). PNBV. Plan nacional para el Buen Vivir 2009–2013.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. *Diálogo*, 1(3), 1–8.

# Caficultura, un espacio de encuentro entre la academia y el sector productivo

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

**Juan Ignacio Burneo Valdivieso**  
jiburneo@utpl.edu.ec

**Pablo Alejandro Ochoa Cueva**  
paochoa@utpl.edu.ec

**Edwin Daniel Capa Mora**  
edcapa@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular  
de Loja, Ecuador.

**Leticia Salomé Jiménez Álvarez**  
lsjimenez@utpl.edu.ec

RECEPCIÓN: 29/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 24/08/17

## Resumen

Este trabajo aborda los efectos del intercambio de experiencias obtenidas por un grupo de estudiantes, productores y docentes en torno al manejo del cultivo del café. El proyecto surge a partir de la necesidad de generar un acercamiento entre la academia y el sector productivo cafetalero, constituir un espacio de aprendizaje con miras a mejorar la enseñanza académica mediante el afianzamiento de la teoría con la práctica y contribuir a mejorar la producción del sector cafetalero del sur de Ecuador. La articulación academia-sector productivo se planteó como un complemento de la formación tradicional de nuestros estudiantes, y la experiencia de incluirlos en proyectos de vinculación con la sociedad contribuyó a lograr una sólida formación sustentada tanto en los conocimientos como en el apoyo hacia el sector rural. El hecho de agrupar a estudiantes, docentes y productores cafetaleros alrededor de la misma problemática permitió que se dieran soluciones consensuadas a las necesidades particulares de este sector productivo.

## Palabras clave

- Educación en servicio
- Docencia-extensión
- Productores cafetaleros

## Resumo

Este artigo aborda os efeitos da troca de experiência adquirida por um grupo de estudantes, agricultores e professores de todo o manejo da cultura do café. O projeto surge da necessidade de criar uma aproximação entre a academia eo setor de produção de café, à procura de um espaço de aprendizagem para melhorar ensino acadêmico fortalecendo a teoria com a prática. Academia-indústria conjunta de produção foi criado como um complemento à formação tradicional dos nossos alunos, a experiência de inclusão de alunos em projetos de ligação com a sociedade que contribuiu para alcançar uma sólida apoiada tanto o conhecimento e apoio à setor rural. Agrupamento dos alunos, professores e produtores de café em torno do mesmo problema, permitiu um consenso em relação às necessidades das soluções do setor produtivo são dadas.

## Palavras-chave

- Educação em serviço
- Ensino-extensão
- Produtores de café

## Para citación de este artículo

Burneo Valdivieso, J. I.; Capa Mora, E. D.; Jiménez Álvarez, L. S. y Ochoa Cueva, P. A. (2017). Caficultura, un espacio de encuentro entre la academia y el sector productivo. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 290-295. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



## Introducción

En la actualidad, uno de los retos para las instituciones de educación superior (IES) es el de promover y fortalecer espacios de vinculación entre la academia y el sector productivo. Estos dos sectores, por diversos motivos, se han mantenido apartados el uno de otro en varias regiones de Sudamérica y en la región sur del Ecuador acentuado por su condición de frontera. Allí se evidencia que los sectores productivos se ven relegados en su desarrollo como consecuencia de la centralización en las grandes urbes del país y la falta de recursos que afecta también a las Universidades. De allí la importancia de buscar mecanismos que permitan un acercamiento benéfico para ambos sectores con el fin de propiciar su desarrollo mutuo. Esto implica, sin duda, la participación activa de los involucrados. Las universidades, por su parte, están llamadas a formar profesionales de calidad y a generar los conocimientos que permitan dar soluciones a las problemáticas que demandan los sectores productivos. Desde el ámbito académico, a decir de Flores *et al.* (1999) debe incentivarse que los profesionales en formación cambien la actitud pasiva del pasado y fomenten la iniciativa y creatividad, además de asumir los conceptos de liderazgo, excelencia académica, valor de conocimientos, ciencia, tecnología e innovación.

El sector productivo, en tanto, es quien permite el desarrollo económico de una región o país, por lo cual está llamado a incorporar a sus líneas estratégicas y de producción nuevos conceptos científicos y tecnológicos y, aún más importante, debe sumar profesionales calificados a sus líneas de administración y producción. Gibbons (1998) menciona que en las próximas décadas las unidades de producción de bienes y servicios serán más automatizadas y requerirán trabajadores calificados, lo que llevará a un desplazamiento paulatino de la mano de obra no calificada. En Ecuador, uno de los sectores productivos de mayor importancia es el cafetalero, de lo cual la Zona de Planificación 7, al sur del país, es un importante referente, ya que dispone de una gran cantidad de variedades y una alta calidad en taza, siendo en esta última década ganador de varios premios a los mejores productores en taza de café (Galindo, 2013). Además, la producción de café en el sur ecuatoriano involucra componentes sociales, económicos y ambientales muy relevantes. La Federación de Asociaciones de Productores Ecológicos de Café del Sur (FAPECAFES) integra a más de 1500 familias de productores y coexiste con otros grupos significativos de productores que no se encuentran asociados, de los cuales no hay información precisa.

A pesar de la importancia del sector, una de las problemáticas que tienen que afrontar los cafetaleros en esta región es la baja productividad que caracteriza a este cultivo, cuestión que se debe principalmente a la existencia de cafetales viejos e improductivos, deficiente calidad de grano, mezcla de variedades y a una incipiente tecnificación que considere, entre otras cosas: la fertilización, uso del agua, prevención y control de enfermedades,

podas sanitarias, renovación de cafetales, e incluso lo referente a la poscosecha, acopio y comercialización. A esto se suma la falta de información base que permita la planificación de la actividad cafetalera a nivel de asociaciones y de productores en general (MAG-IICA, 2001; PEFAT, 2014).

Asimismo, el sector tiene otros problemas, como la reducida inversión, la débil organización de los productores y el escaso crédito destinado a los caficultores. A esta situación se agrega el hecho de que las universidades no han fortalecido la vinculación de sus titulaciones afines al sector agrícola con los sectores productivos, específicamente con el cafetalero, ni han desarrollado adecuadamente sus programas de extensión como un sistema para mejorar la calidad de la docencia universitaria y el aprendizaje cooperativo de sus estudiantes para favorecer integración de estos con las necesidades sociales. Cuestiones fundamentales para superar la dicotomía intramuros/extramuros con que nació la extensión (Barrionuevo y Garat, 2016).

A estos efectos, con relación a la situación actual de la producción cafetalera del Ecuador y en particular de la Región 7, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), por medio de su titulación de Ingeniería Agropecuaria, con el aporte de entidades externas, como la Fundación Suiza de Cooperación para el Desarrollo Técnico, SWISSCONTACT, desarrolló el proyecto denominado “Impulsar desarrollo de la caficultura del sur del Ecuador a través de la identificación de sus condiciones productivas y socio-económicas, vinculando la participación de la academia en el sector cafetalero” con el fin de promover el desarrollo de la caficultura en el cantón Loja, al sur del Ecuador. Los resultados del proyecto nos permitieron identificar las necesidades emergentes del sector cafetalero con respecto a la problemática expuesta y se evidenció la necesidad de la generación y gestión del conocimiento en forma participativa (academia, productores, entidades de apoyo al sector). Por lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo, analizar los efectos del intercambio de experiencias que se dieron entre la academia y el sector cafetalero sobre el manejo del cultivo del café en el marco del proyecto mencionado.

## Conformación del equipo de trabajo

El objetivo del proyecto surgió a partir de la necesidad de generar espacios que acerquen a la academia con el sector productivo de manera de orientar conocimientos y buscar soluciones a los problemas específicos del sector cafetalero. Esto tanto en lo que respecta a su desarrollo local como a la obtención de modelos de gestión para optimizar los recursos. El proyecto también busca la consolidación de un espacio de aprendizaje con miras a mejorar la correlación docencia-práctica.

Con estos lineamientos, el trabajo aborda una experiencia realizada por un grupo de estudiantes, productores y docentes en torno al



“

una de las problemáticas que tienen que afrontar los cafetaleros en esta región es la baja productividad que caracteriza a este cultivo

manejo del cultivo del café. Las actividades del proyecto fueron integradas al componente académico de gestión productiva de la titulación de Ingeniería Agropecuaria, en la que la articulación academia–sector productivo se planteó como una instancia complementaria de la formación sistémica de nuestros estudiantes. El equipo de trabajo estuvo conformado por 20 estudiantes del cuarto año de Ingeniería Agropecuaria y 4 docentes relacionados con los campos profesionales de Ingeniería: Alimentos, Agropecuaria, Agronómica y Ambiental. La misión del equipo fue motivar a los productores cafetaleros y el resto de la comunidad para que sean partícipes de esta propuesta, incentivándolos a actualizar la información de sus fincas para que, posteriormente, pongan en práctica los planes de manejo del cultivo y fertilización de sus parcelas, los que serían elaborados como resultado del trabajo realizado por la universidad en la asociación de caficultores. El trabajo del equipo, sin embargo, no solo contempló los aspectos técnicos inherentes al manejo del cultivo, sino que también implicó aspectos sociales a partir de la vinculación de los actores (productores, docentes y alumnos) y sus instituciones.

#### **Acercamiento hacia la comunidad**

Si bien es necesario distinguir las características propias que tienen las instituciones de educación superior y las del sector productivo, es de importancia, como se ha mencionado, establecer una alianza estratégica que puede traer importantes beneficios para ambos sectores. El primer paso que se debe dar en este sentido es romper tanto el temor de amenaza a la autonomía propia de cada sector como la desconfianza que ambas partes tienen una de otra. Para eso se requiere un compromiso mutuo de acción compartida, en la que cada actor (academia y comunidad) conviertan sus fortalezas en contexto de enseñanza–aprendizaje, en una oportunidad de modificar su entorno y el de su contraparte. Ubicada en la provincia de Loja, al sur del Ecuador, y más concretamente en la parroquia San Pedro de Vilcabamba, se

encuentra la Asociación de Productores Ecológicos de Café Especial del Cantón Loja (APECAEL), que cuenta con alrededor de 70 socios caficultores que aportan con su producto para la venta al extranjero.

Se escogió trabajar con APECAEL ya que, de todas las agrupaciones pertenecientes a la Federación de Asociaciones de Productores Ecológicos de Café del Sur, es la que más necesidades y deficiencias presenta. APECAEL es una asociación con una estructura administrativa débil que no lleva registro de los datos de sus socios, no cuenta con un sistema adecuado de control de las entradas y salidas de lotes de producción de café ni con una adecuada planificación del manejo de sus cultivos ni planes de fertilización, características que la hacen vulnerable frente a otras asociaciones de la región que poseen una estructura técnica y administrativa más fortalecida.

La estrategia empleada en este proyecto fue trabajar directamente con los caficultores a través de su Asociación: la planificación del trabajo incluyó una socialización del alcance del proyecto por parte de los docentes de Ingeniería Agropecuaria ante los directivos de la APECAEL, en la cual se establecieron la metodología y las posibles fechas para iniciar el relevamiento de información. Una vez delimitados los aspectos generales, se tomó contacto con cada uno de los caficultores que serían beneficiarios del proyecto, aspecto clave que dio como resultado que los productores cafetaleros mostraran su interés y su voluntad de colaboración al empoderarse de las actividades planteadas.

Por otro lado, la planificación del proyecto también contempló las charlas previas con los estudiantes, en las que se les impartieron los lineamientos del trabajo, los deberes y responsabilidades que tendrían, así como todas las indicaciones técnicas sobre las actividades a desarrollar.

Los estudiantes de Ingeniería Agropecuaria, junto con los docentes, realizaron las salidas de campo, las visitas a cada una de las fincas seleccionadas en donde entrevistaron a los caficultores, recorrieron con el productor cada una de las fincas y parcelas para recopilar

información agronómica, efectuaron encuestas y toma de muestras de suelos. La información obtenida se registró en una ficha de campo previamente diseñada por el equipo de docentes donde constan, entre otros, los datos sobre: número y listado de socios, área y posición geográfica de la parcela, nombre de variedades cultivadas, volumen de producción, caracterización de la parcela (asociaciones de producción, fertilización, riego, podas de renovación o sanitarias, fenología, incidencia de plagas, etcétera). Con la información recopilada se elaboraron los planes de manejo del cultivo y fertilización de las parcelas de cada productor con las recomendaciones de enmienda de los terrenos, las que posteriormente se socializaron con cada uno de los productores cafetaleros beneficiarios del proyecto. La socialización no solamente consistió en la entrega de dichos insumos a los productores sino que fue más allá, con la asistencia personalizada de cada estudiante a cada socio caficultor, permitiendo el acercamiento directo de los estudiantes con los miembros de la comunidad.

### **Efectos de la interacción entre la academia y el sector productivo**

Según María Inés Peralta:

“La extensión universitaria es el espacio de encuentro entre actores universitarios y otros miembros de la comunidad que, a través de la comunicación y el intercambio de conocimientos, promueve un proceso educativo, cultural y científico articulándose con la docencia y la investigación, lo cual posibilita una relación transformadora de la realidad”. (2010:s/n)

Concepto con el que concordamos plenamente, ya que el ingrediente especial que constituyó el soporte de nuestro proyecto fue la interacción de alumnos, docentes y productores cafetaleros mediante un trabajo conjunto de intercambio de conocimientos, experiencias y aprendizajes que se enmarcaron en un ambiente netamente práctico y participativo.

“

La misión del equipo fue motivar a los productores cafetaleros para que pongan en práctica los planes de manejo del cultivo y fertilización de sus parcelas

La propuesta planteada en el proyecto permitió que el primer elemento de nuestra ecuación, que son los profesionales en formación de la titulación de Ingeniería Agropecuaria, sean participantes activos de una formación académica distinta de la impartida en el sistema tradicional de educación en el aula. Para ello se necesitó convertir esta experiencia en un espacio en el cual se fusionara la teoría con la práctica para, además, poner a prueba los conocimientos y habilidades de cada alumno.

Biolatto *et al.* mencionan que

“es impostergable sumar alumnos en trabajos de investigación-extensión de fuerte contenido e impacto social, pues de esta manera se están promoviendo cambios en la forma de pensar y de actuar profesional de todos estos integrantes.” (2016:364)

En correspondencia con ese pensamiento, la experiencia de incluir a nuestros estudiantes en este proyecto de vinculación con la sociedad ha contribuido a lograr una sólida formación sustentada tanto en los conocimientos como en el ámbito social. Esta forma de trabajo con la comunidad posibilitó un cambio muy importante en la formación de los alumnos, ya que ellos participaron en un modelo de trabajo no impartido por la propia Universidad. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar conocimientos y experiencias directamente con los caficultores, los capacitaron y asesoraron en aspectos teóricos y prácticos.

Ferrer y Barrientos definen al aprendizaje como “un cambio, modificación o transformación del comportamiento de un sujeto, de relativa permanencia, que ocurre como resultado de la práctica” (2016:250).

Así, a partir de reflexiones realizadas por los propios estudiantes, observamos que la experiencia de este proyecto les permitió, justamente, modificar o transformar su criterio ante las problemáticas reales que se presentan en el campo laboral. Del mismo modo, pudieron percibir otras formas de aprendizaje que, en muchos de los casos, no se pueden obtener a partir de la enseñanza tradicional. La posibilidad de acceder a las experiencias de vida de la gente y

“

Los beneficios que se obtendrán a largo plazo se verán reflejados en producciones de alta calidad debido a una mejor gestión de las explotaciones y una ampliación en los márgenes de productividad



© Hugo Pascucci

la apertura mostrada por los productores en cuanto a contar sus experiencias con el manejo del cultivo fueron las piezas clave del aprendizaje que realizaron los alumnos.

Concordamos, por lo tanto, con lo que mencionan Malano *et al.*:

“A través del modelo de educación experiencial y autogestionaria implementado desde la cátedra Extensión Universitaria, la universidad deja de ser ese espacio concreto de reproducción y transferencia intelectual y formal para transformar lo institucionalizado en una vivencia única e irreproducible”. (2016:40)

Existió, además, otro aspecto positivo: la interacción alumno-alumno. El trabajo en campo, en gabinete y en laboratorio se realizó en equipos y se obtuvo una construcción conjunta del conocimiento y un aprendizaje cooperativo, donde emergieron la solidaridad y la confianza en los otros y en sí mismos.

Los productores cafetaleros, como actores extrauniversitarios, fueron, juntamente con los estudiantes, el eje central del proyecto.

Tal como Verón *et al.* mencionan:

“La idea de generar propuestas que superasen el asistencialismo y de trabajar con estos sectores, y no para ellos permite una construcción colectiva y la apropiación de todos los actores del proyecto, convirtiéndonos todos en sujetos de transformación de la realidad emergente”. (2016:241)

En ese mismo contexto, en nuestro trabajo, los productores se involucraron por completo ya que fueron parte activa desde la planificación, puesta en marcha y finalización del proyecto, propiciando el protagonismo de la comunidad. Los productores

beneficiarios del proyecto y su Asociación se vieron fortalecidos porque recibieron propuestas de posibles mejoras en el manejo de sus cultivos tendientes a incrementar su producción. A su vez, y aún más importante que eso, contaron con un espacio y la oportunidad de compartir sus problemáticas, dudas y preocupaciones con el equipo de trabajo para buscar soluciones en conjunto.

Como un indicador de la apreciación del proyecto y sus resultados, se efectuó una encuesta dirigida a los productores de la Asociación. Uno de los socios entrevistados mencionó que lo más interesante del proyecto fue la relación que mantuvieron con los docentes y estudiantes, calificó a esta actividad como “excelente” y solicitó que a futuro se realicen más vistas y apoyo a la comunidad. Por otra parte, otra de las socias mencionó que los resultados logrados cumplieron con las expectativas que tenían y que el impacto del proyecto en la comunidad fue muy positivo, en tanto que calificó estos dos aspectos como “adecuados”. Pidió asimismo que se realicen más análisis de suelos en este sector, ya que enriquecerá la base de datos y con ello mejorarán las planificaciones de fertilización de sus parcelas de café.

También era importante recibir las opiniones de los dirigentes de la Asociación. Así, por ejemplo, su administradora consideró “excelentes” los objetivos relacionados con la realidad actual de la comunidad y el cumplimiento de las actividades propuestas y solicitó se extienda a más socios la ayuda brindada en el proyecto. El presidente de la Asociación comentó que el nivel de satisfacción de las necesidades cubiertas por el proyecto fue “adecuado” y pidió que se siga dando apoyo a la comunidad mediante este tipo de proyectos e interacciones entre Universidad y sociedad.

En el marco del proyecto, los beneficios que se obtendrán a corto plazo van a incidir directamente en la gestión de la Asociación, y a mediano plazo en la calidad de vida de los propios caficultores, quienes se beneficiarán de las mejores decisiones que se tomen. Más a largo plazo, los resultados se verán reflejados en producciones de alta calidad debido a una mejor gestión de las explotaciones y mayor control en las asociaciones y, por lo tanto, una ampliación en los márgenes de productividad.

El tercer elemento involucrado en este proyecto corresponde a los docentes, actores importantes que se constituyen como un puente entre los estudiantes y los productores. La tendencia de enseñanza que manejamos los docentes es la de impartir conceptos que luego relacionaremos con ejemplos. Sin embargo, cuando se trata de llevarlos a la realidad, nos damos cuenta de la complejidad que implica la puesta en práctica de los conceptos teóricos.

Se podría pensar, entonces, que la enseñanza–aprendizaje de manera cooperativa se realiza solamente en la relación alumno–productor, sin que tenga una influencia en los docentes. Esto no es así: el hecho de que la academia interactúe con los sectores productivos implica no solo que nuestros conocimientos pueden ser mejor aprovechados por la comunidad sino que, también, los docentes nos nutrimos de las experiencias para procurar mejores alternativas y soluciones a las problemáticas del sector productivo. Por eso los docentes estamos llamados a participar activamente en los proyectos de vinculación con la sociedad, tal como fue el caso de esta experiencia; como docentes nos vimos fortalecidos con la puesta en práctica de nuestros conocimientos.

### **Síntesis de resultados: impacto sobre la comunidad**

Podemos afirmar que, en cuanto al impacto social, la modalidad de haber trabajado directamente con los caficultores a través de las asociaciones ha resultado la manera más adecuada de abordar a la comunidad, ya que implica un contacto directo con la realidad del sector.

La información obtenida durante el proceso fue central para la planificación puesto que, en la mayoría de los casos, la información oficial disponible no es precisa y/o está desactualizada. La valiosa información obtenida en el proyecto permitirá que, a corto y medio plazo, la Asociación beneficiaria alcance un mejor nivel de desarrollo y competitividad.

Otro de los resultados positivos del proyecto fue la generación de una importante consolidación de correlación entre la comunidad y la academia. La posibilidad de integrar a los estudiantes, docentes y productores en torno a la misma problemática permitió que, por el lado de los productores, se convirtieran en sujetos activos y protagonistas de la experiencia, con participación directa de las acciones a la par del equipo de trabajo de la Universidad. Ellos se vieron fortalecidos al recibir las propuestas de modificaciones

para mejorar el manejo de sus cultivos, mientras que, desde la academia, se posibilitó a los estudiantes que se enfrentaran con las problemáticas de la comunidad y que fueran artífices de la búsqueda de soluciones.

Podemos concluir, entonces, que de la interacción directa y continua de la academia con el sector productivo dependerá que los profesionales en formación encuentren cabida en las actividades productivas de la región, de manera que contribuyan al crecimiento de la economía nacional. Además, eso supone que ambos sectores asuman su rol de responsabilidad y compromiso frente a la comunidad y en este caso al sector productivo agrícola.

### **Referencias bibliográficas**

- Barrionuevo, A. C. y Garat, J. J. (2016). La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años 60. *Revista +E versión digital*, 6(6), 64–73. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Biolatto, R.; Vallone, R.; Vallone, C. y Bassi, A. (2016). Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario. *Revista + E*, 6(6), 360–369. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Ferrer, G. y Barrientos, M. (2016). Sinergia entre extensión y docencia en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de Universidad Nacional de Córdoba. En *Revista + E*, 6(6), 248–255. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Flores, A. S.; Jerónimo, G. P. y Herrera, M. C. (1999). Un reto para las universidades latinoamericanas: la vinculación con el sector productivo. *Educación y educadores*, (3), 33–54.
- Galindo, H. (2013). Análisis del mercado español para la exportación de café ecuatoriano de especialidad producido en cariamanga certificaciones orgánicas y de comercio justo. Recuperado de: [http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/3053/1/UDLA-EC-TLNI-2013-05\(S\).pdf](http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/3053/1/UDLA-EC-TLNI-2013-05(S).pdf)
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Education, Human Development Network, World Bank.
- MAG–ICA (Ministerio de Agricultura y Ganadería EC / Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura CR) (2001). Diagnóstico Cafetero Ecuador.
- Malano, D.; Sánchez, S. y Elz, R. (2016). ¿Extensión? ¿De qué estamos hablando? En *Revista +E versión digital*, 6(6), 36–41. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Peralta, M. (2010). La Universidad en la construcción de Políticas Públicas. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mendoza. Disponible en: [http://www.uncuyo.edu.ar/extension/upload/Mar%C3%ADa\\_In%C3%A9s\\_Peralta.pdf](http://www.uncuyo.edu.ar/extension/upload/Mar%C3%ADa_In%C3%A9s_Peralta.pdf) (consultado el 20/05/2017).
- Plan Económico Financiero de Alternativas Tecnológicas (PEFAT) (2014). PEFAT para el sector cafetalero de la provincia de Loja.
- Verón, J.; Hamdan, V. y Natinzon, P. (2016). El programa Autoproducción de Alimentos. Un espacio de intersección entre extensión, investigación y docencia. En *Revista + E*, 1(6), 240–247. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

# Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión

**Oscar Lossio**  
olossio@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral,  
Argentina.

**Alicia Beatriz Ruben**  
aliciarubenmigliori@gmail.com

## Resumen

Se presenta un avance de una investigación que busca conocer los aprendizajes y las reflexiones que construyen los estudiantes del Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral en la realización de prácticas de extensión de educación experiencial. Específicamente, se recuperan sus voces acerca de la participación en una propuesta de articulación con escuelas de nivel primario en el marco de la incorporación curricular de la extensión que emprende la cátedra de la asignatura Didáctica de la Geografía. Para este recorte se analizan dos entrevistas colectivas hechas a las estudiantes que cursaron en 2016, una correspondiente al primer día de clases y la otra cuando ya habían promocionado la materia. Además, se recuperan algunas expresiones extraídas de sus trabajos escritos sobre las acciones de intervención social y nuestras percepciones con base en registros de observación de clases y actividades en una institución educativa.

## Palabras clave

- Extensión
- Incorporación curricular
- Educación experiencial
- Investigación

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

RECEPCIÓN: 29/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

## Resumo

Apresenta-se o progresso de uma investigação que procura conhecer as aprendizagens e reflexões que constroem os estudantes de Licenciatura em Geografia na Universidade Nacional do Litoral na realização de práticas de extensão de educação experiencial. Precisamente, recuperam-se as vozes sobre a participação de uma proposta de articulação com escolas do ensino fundamental, dentro do âmbito da incorporação curricular da extensão que empreende a cátedra da disciplina Didática da Geografia. Para este corte foram analisadas duas entrevistas coletivas feitas às estudantes que fizeram a matéria em 2016, uma correspondente ao primeiro dia de aula e a outra quando tinha aprovado a matéria. Além disso, recuperam-se algumas expressões retiradas dos seus trabalhos escritos sobre as ações de intervenção social e nossas percepções com base em registros de observação das aulas e atividades em uma instituição educacional.

## Palavras chave

- Extensão
- Incorporação curricular
- Educação Experiencial
- Investigação

---

## Para citación de este artículo

Lossio, O. y Ruben, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 296-307. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

Si bien en los últimos años se ha acrecentado notablemente la cantidad y diversidad de las propuestas de inclusión curricular de la extensión en distintas universidades argentinas y se observa un número creciente de ponencias y artículos que relatan esas experiencias, consideramos que todavía es incipiente el desarrollo de la investigación sobre los aportes que las actividades de intervención social realizan a la formación de los estudiantes universitarios.

Este artículo es un primer avance de nuestro trabajo en esa línea de indagación<sup>1</sup> y buscamos, a partir de priorizar la perspectiva de los estudiantes universitarios, conocer los aprendizajes y las reflexiones que construyen en Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Focalizamos en estudiantes del Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que han participado de acciones de articulación con docentes de nivel primario y sus alumnos, en el marco de propuestas de inclusión curricular de la extensión en la asignatura Didáctica de la Geografía, que corresponde al segundo cuatrimestre del cuarto año del plan de estudios de dicha carrera. La investigación se aborda desde el enfoque metodológico cualitativo y desde la perspectiva interpretativa. Acorde con ello, los procedimientos que elegimos para la recolección de información fueron entrevistas colectivas, observaciones y registros de las acciones realizadas en las instituciones educativas y de las clases de la asignatura. Analizamos, a su vez, los trabajos escritos de los estudiantes sobre sus experiencias en la intervención social. Cabe señalar que elegimos las entrevistas colectivas porque presentan la ventaja de inducir los recuerdos a partir de escuchar las voces de los otros participantes y, por ello, permite obtener narraciones más detalladas.

Los objetivos que perseguimos con la investigación son los siguientes: identificar aprendizajes que los estudiantes han construido en relación con el desarrollo de PEEE; indagar las reflexiones y la evaluación que realizan sobre sus vivenciadas en la extensión en articulación con docentes y alumnos del nivel primario; conocer las transformaciones en la forma de concebir las prácticas docentes de un profesor de geografía y los posibles ámbitos de inserción profesional, propiciadas por las acciones ejecutadas en las instituciones escolares; y, por último, reconocer las articulaciones que los estudiantes establecen entre teoría y práctica, promovidas por las actividades extensionistas.

Si bien la indagación incluye a quienes cursaron la mencionada asignatura en los años 2014, 2015 y 2016 y participaron de diferentes propuestas de PEEE, para este artículo presentamos un

recorte relativo al análisis de dos entrevistas colectivas realizadas a las nueve estudiantes del año 2016, una implementada en el primer día de clases en el mes de agosto y la otra a mediados del mes de diciembre, cuando ya había finalizado el cuatrimestre y habían promocionado la materia. Además, incluimos algunos fragmentos de sus trabajos escritos y nuestras interpretaciones con base en registros de observación de las clases de la asignatura y de lo hecho en una institución educativa.

Especificamos que la investigación tiene un diseño longitudinal, puesto que hubo tres tiempos diferentes en la recolección de información con las estudiantes del año 2016, uno inicial que nos permitió diagnosticar el estado de situación de ellas frente a la extensión, un tiempo que correspondió al proceso de implementación de las PEEE en la asignatura ya mencionada, y uno posterior, luego de su finalización. Este tipo de estudio nos permitió comprender las transformaciones en sus interpretaciones con relación a dicha función sustantiva.

Consideramos, a su vez, que la perspectiva de indagación se aproxima a la modalidad narrativa ya que recuperamos e interpretamos distintas narraciones orales y escritas de las estudiantes. Reconocemos que sus discursos incluyeron conocimientos, saberes, supuestos, inquietudes, motivaciones y emociones que han puesto en juego en las PEEE.

Para realizar las entrevistas se pensaron en diferentes tópicos. Estos también guiaron los análisis temáticos de las transcripciones de esas conversaciones, de los registros de observación y de las producciones escritas de las estudiantes. La posibilidad de utilizar los mismos tópicos para el análisis de las distintas fuentes permitió la triangulación de la información. Aclaramos que dichos tópicos se fueron enriqueciendo a partir de la presencia de emergentes. Presentamos, a modo de ejemplo, algunos principales que podemos agrupar en dos dimensiones: 1) Relativos a la extensión: qué conocimientos tenían sobre esta función, qué sentido le otorgaban, qué posibilidades de conceptualizarla y de qué forma lo hacían, qué motivaciones y qué expectativas tenían hacia su realización, cómo evaluaban las prácticas realizadas; 2) Referidos al aprendizaje: qué aprendieron, de qué manera, promovidos por quiénes, cuáles fueron las motivaciones para aprender, qué rol jugó la escritura en el aprendizaje, qué relaciones establecieron entre teoría y práctica.

Finalmente, explicitamos que en algunas ocasiones se fueron compartiendo con las estudiantes nuestras interpretaciones a partir de los análisis realizados, al mismo tiempo que nos sirvió para validarlas.

1) Esta línea de indagación es una de las que se están abordando en el marco del proyecto de investigación "Prácticas de enseñanza innovadoras

en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico", aprobado y financiado por la UNL y bajo la dirección del profesor Oscar Lossio.



“

Si bien en los últimos años se ha acrecentado la cantidad y diversidad de las propuestas de inclusión curricular de la extensión, es incipiente el desarrollo de la investigación sobre los aportes a la formación de los estudiantes universitarios

### Algunas referencias al marco teórico de la investigación

A continuación, referimos brevemente a tres conceptos centrales en función del tema de investigación: extensión, educación experiencial y aprendizaje. El primero de ellos versa sobre las acciones que implican la colaboración y el trabajo conjunto entre quienes somos parte de la universidad y otros actores de la comunidad, con el fin de la búsqueda de soluciones o de la mejora de una situación problemática de un grupo en un determinado contexto, especialmente de aquellos referidos a los sectores más vulnerados de la sociedad. Para que la extensión se pueda dar en términos dialógicos debe haber una demanda de sujetos del medio social que habilite la participación de los universitarios en un territorio. No obstante esa demanda, la problemática y la metodología de intervención deben ser redefinidas conjuntamente entre los distintos participantes. Citamos a Frezán Orozco que proporciona una posible conceptualización:

“La extensión universitaria, concebida como puente para la comunicación activa y creadora de los universitarios con la sociedad, es decisiva para el establecimiento de prioridades y el desarrollo de una conciencia de solidaridad mediante la cual los universitarios y los miembros de diversos sectores sociales colaboren en la construcción, gracias a la convergencia de sus esfuerzos, de situaciones de mayor justicia y equidad, es decir, escenarios en los cuales el hombre pueda avanzar en la conquista de sus aspiraciones de desarrollo individual y colectivo”. (2004:52)

La posibilidad de concebir a la extensión en su dimensión comunicacional en términos dialógicos permite, como sostiene Menéndez (2013), que interactúen los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos existentes en el medio social de tal manera que cada agente se nutre y enriquece. Se conforma, así, un espacio común donde cada participante es sujeto de conocimiento y no mero receptor del mismo.

El citado referente también alude a la dimensión pedagógica de la extensión, en cuanto contribuye a la mejora de los procesos

de enseñanza y de aprendizaje. Precisamente, su incorporación curricular posibilita que los estudiantes puedan tener un compromiso social más profundo al interactuar con otros sujetos de la comunidad. Traemos aquí la idea de trabajo en la *intemperie del aula* que aluden Tommasino y Rodríguez (2013) para describir el trabajo a nivel comunitario o social en el que se intenta aprender, enseñar y resolver alguno de los problemas de la población involucrada. Se trata de un espacio en donde aparecen elementos novedosos porque siempre se conoce parcial y provisoriamente. Asimismo, los autores señalan que la relación dialógica con los sujetos de la comunidad es un *plus* que la extensión le aporta al acto educativo.

Resulta oportuno agregar que su incorporación curricular es un paso más para aproximarse al logro de la tan aclamada integralidad de funciones que permita una articulación más efectiva entre la investigación, la docencia y la extensión:

“Investigación, docencia y extensión no pueden ser pensadas aisladamente por quienes insistimos en que debemos discutir nuevos modos de hacer universidad. Integrar nuevas funciones para nosotros significa generar un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto reproducción”. (Harguinteguy *et al.*, 2015:11)

Desde el año 2014, la propuesta institucional para la inclusión curricular de la extensión de la UNL se fundamenta en el constructo de educación experiencial. Recurrimos a los aportes de Camilloni para su explicitación: “se refiere a una clase particular de aprendizajes, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real” (2013:15). Por lo tanto, es posible aseverar, en términos de esta autora, que quien de este modo aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos; aprende a usarlos en un trabajo que se orienta al logro simultáneo de fines comunitarios y educativos. Esta

modalidad de educación posibilita, a su vez, que el estudiante construya significado a partir de un proceso reflexivo, a partir del cual transforma vivencias en experiencias y aprendizajes. Precisamente, concebimos al aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Acorde con ésta, en primer lugar, recuperamos el concepto de aprendizaje significativo que, en palabras de Ausubel, Novak y Hanesian (1986), se da cuando la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el sujeto ya sabe. Por ello, este es capaz de situar la nueva información en su estructura cognitiva, es decir, se apropia de los contenidos y logra relacionarlos con sus conocimientos previos. En segundo lugar, nos resulta pertinente para estudiar los aprendizajes en las prácticas de extensión, adentrarnos en las teorías de la actividad y de la cognición situada. Estas, según Díaz Barriga (2003), comparten la premisa de que el conocimiento es situado, que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura. Desde este marco, podemos comprender que se plantea que, para aprender, los estudiantes universitarios realicen el mismo tipo de actividad que es parte del oficio de quienes ejercen prácticas en los diferentes campos del conocimiento, destacando el valor de la interacción con otros aprovechando los procesos de andamiaje, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes:

“Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados”. (Díaz Barriga, 2003:3)

Nos parece central para la perspectiva extensionista en la que nos posicionamos recuperar a Rafaghelli cuando expresa que se comienza a difundir, a partir de investigaciones en el campo de Psicología de la Educación y de la reflexión sobre intervenciones, la siguiente idea:

“

los procedimientos que elegimos para la recolección de información fueron entrevistas colectivas, observaciones y registros de las acciones realizadas en las instituciones educativas y de las clases de la asignatura

“el aprendizaje de los saberes disciplinares es más potente cuando es iniciado, facilitado y consolidado en los procesos sociales y culturales reales y no artificiales. El desempeño cognitivo se enriquece cuando el aprendizaje ocurre en situaciones contextualizadas en la vida cotidiana”. (2016:10)

Señala también la autora la concepción de aprendizaje como proceso y resultado de la participación social de los estudiantes en comunidades de prácticas que se convierten paulatinamente en comunidades de aprendizaje. Además, menciona que los contenidos están distribuidos en los programas de cada asignatura y en las prácticas de los actores que son parte del problema en cuestión. Del mismo modo, se puede afirmar que está distribuida la cognición entre los actores que integran una comunidad, noción que nos permite advertir la coexistencia de diversas formas en que se piensan y nombran los contenidos y los problemas.

#### **Sobre la propuesta de prácticas de extensión de educación experiencial en la que participaron las estudiantes entrevistadas**

La asignatura Didáctica de la Geografía corresponde al segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Profesorado de Geografía y aborda la problemática de la enseñanza de la disciplina. La cátedra desde el año 2014 participa de las convocatorias a la presentación de propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) que realiza la Secretaría de Extensión de la UNL. La respectiva al año 2016 se denominó “Educación Ambiental en la escuela primaria: asesoría pedagógica y construcción de propuestas didácticas innovadoras”, y articuló con un proyecto de extensión de interés social “Integrándonos para la Educación Ambiental con nuevas tecnologías”, también bajo la dirección del profesor titular de la cátedra y que se desarrolló en interacción con docentes y alumnos de una institución escolar de nivel primario. En ese marco, detallamos que las estudiantes participaron de

los encuentros con modalidad taller junto a los docentes de la institución social. Además, ellas analizaron entrevistas colectivas a esos docentes y a graduadas del Profesorado de Geografía que eran parte del equipo extensionista, con tópicos relativos a sus trayectorias formativas y profesionales; sus percepciones y posicionamientos frente a la docencia; sus decisiones metodológicas y los desafíos que enfrentan en la enseñanza de la Geografía; sus expectativas y la evaluación de las acciones de extensión. También observaron, registraron y analizaron clases desarrolladas en conjunto por las docentes de la escuela y las graduadas universitarias.

A su vez, las estudiantes planificaron, implementaron y analizaron sus propias propuestas de enseñanza para los alumnos del nivel primario. Luego, construyeron relatos de experiencias pedagógicas que socializaron en una jornada interna junto a los docentes de la escuela. Por último, escribieron un relato que sintetizó todas las tareas que emprendieron en la intervención social.

Subrayamos que todas las actividades mencionadas se fueron articulando en las diferentes clases con contenidos del programa de la asignatura. Asimismo, explicitamos que todos los trabajos teórico-prácticos se vincularon con las acciones de extensión.

También, señalamos que la unidad 5 del programa corresponde a contenidos y bibliografía relativa a la extensión y al problema abordado en la intervención, que versó sobre las dificultades con que se encuentran los docentes para la incorporación de nuevas tecnologías a sus prácticas de enseñanza y para abordar con profundidad la Educación Ambiental en la escuela primaria. Estas dificultades, según interpretamos, responden al escaso lugar que se les ha otorgado a esas temáticas en las diferentes instancias de sus trayectos formativos y, por lo tanto, manifestaron sus necesidades de complementar la formación teórica, metodológica y conceptual.

Finalmente, indicamos que a lo largo del cuatrimestre las estudiantes participaron de talleres, charlas y jornadas referidas a la extensión, que complementaron lo trabajado en las clases de la asignatura.

### **Experiencias previas de las estudiantes en la extensión, la investigación y la docencia**

En el inicio del artículo precisamos que se analizarían las voces de un grupo de nueve estudiantes del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, quienes cursaron en el segundo cuatrimestre del año 2016 la asignatura Didáctica de la Geografía y que participaron de una propuesta de educación experiencial. Destacamos el gran interés y la responsabilidad que demostraron tanto en las clases como en la realización de los trabajos escritos y en las actividades de extensión. A lo largo del cuatrimestre mantuvieron una participación activa y se comprometieron con sus procesos de formación.

A continuación presentamos el diagnóstico inicial que realizamos al comenzar el cursado de la asignatura, tanto en cuanto a sus experiencias en extensión como en actividades extracurriculares de investigación y docencia, incluyendo el acceso a adscripciones y becas. De este modo, podíamos obtener información que permitiera comparar lo que sucedía en todas estas instancias de formación. En una primera entrevista realizada el primer día de clases a los fines de conocer sus trayectorias de formación y sus conocimientos previos, solo tres de las nueve alumnas manifestaron contar con alguna participación previa en tareas extensionistas, siempre vinculada a lo propuesto por una cátedra en el marco de alguna asignatura. De todas las estudiantes, en ese momento, tan solo una pudo definir qué es la extensión.

Otras dos estudiantes, en cambio, expresaron que recientemente habían comenzado a participar en un proyecto de investigación. Mencionaron que su idea inicial fue preparar un trabajo para exponer en un congreso, por lo que la directora del proyecto las invitó a participar y las incluyó en su equipo.

Todas las estudiantes ratificaron que no habían realizado ningún tipo de adscripción (ya sea en docencia, en investigación o en extensión) y que tampoco habían accedido a becas de investigación, de extensión o de tutorías. Al respecto, expusieron algunos motivos por los cuales no habían participado de dichas instancias extracurriculares durante sus trayectorias universitarias. La primera causa que planteó la mayoría es la falta de información, por ejemplo, una de las estudiantes sostuvo: “nadie te explica” (DF, entrevista colectiva 1). La segunda causa que esgrimieron era el tiempo que les demandaría ese tipo de actividades y que les estarían restando al estudio de los contenidos de las asignaturas. Además, en tercer lugar, comunicaron que desconocían si son los docentes quienes deben invitarlas a participar o si ellas pueden solicitarlo y, con relación a esto, una alumna afirmó: “una sabe que existen, pero no hace nada [para acceder a becas y adscripciones]” (DB, entrevista colectiva 1).

Otro aspecto que indagamos con esa primera entrevista, y en función del tipo de intervención social que se les proponía, versó sobre sus experiencias previas en actividades curriculares universitarias desarrolladas en las instituciones educativas. La mayoría sostuvo que solo desde dos asignaturas vinculadas a lo pedagógico-didáctico se implementaron trabajos con los que debieron concurrir a las escuelas. En consecuencia, consideraron que les hubiese sido relevante tener mayores oportunidades de realizar actividades en instituciones del sistema educativo propiciadas por cátedras de la universidad. En este sentido, revelaron expectativas de poder hacerlo durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Geografía, por ejemplo, una de ellas expresó:

“Para nosotras la escuela es toda una gran incógnita, porque es lo que no vemos. Yo particularmente, vivía con una compañera que estudiaba Biología en un Instituto de Profesorado de la

provincia y ella vivía planificando y planificando, y yo no sabía lo que estaba haciendo. Por eso digo que ir a las escuelas es la gran incógnita para nosotras”. (DB, entrevista colectiva 1).

A su vez, registramos que ante la falta de profesores de Geografía en el sistema educativo de la provincia de Santa Fe, más de la mitad de las estudiantes tenía experiencias previas en la realización de reemplazos a docentes, pero reconocieron que les faltaban conocimientos de la didáctica para un buen desempeño. Sumamos, en ese sentido, que durante el cursado de la asignatura explicitarán distintas autocríticas sobre el modo en el que habían ejercido la docencia hasta ese momento.

Por último, dieron cuenta que también son escasos los “trabajos de campo” que se han implementado en las diferentes asignaturas referidas a los contenidos específicos de la Geografía y manifestaron no haber participado de acciones en contacto con otras instituciones de la comunidad. Por eso, podríamos interpretar que predomina una formación dentro de las paredes del aula universitaria y, en consecuencia, que son limitadas las oportunidades que tienen los estudiantes de interactuar con instituciones del medio social. En coincidencia con Rafaghelli (2016) no ponemos en duda que existan aprendizajes en las aulas, pero sí reconocemos las diferencias sustantivas entre los modos de aprender en ellas y los que tienen lugar en las actividades situadas en entornos extrauniversitarios como las que permiten las prácticas de intervención social.

### **Las posibilidades de conceptualizar la extensión**

Respecto a la posibilidad de conceptualización de la extensión por parte del grupo de estudiantes entrevistadas, podemos mencionar dos tiempos diferentes, que refieren al “antes” y al “después” de la propuesta de educación experiencial implementada en el segundo cuatrimestre de 2016. Por un lado, el momento inicial cuando a partir de una primera entrevista se hizo una indagación sobre sus conocimientos previos y en esa oportunidad nos encontramos con reiterados silencios que denotaron las dificultades para expresar una definición o para caracterizar o describir los aspectos relevantes de esta función sustantiva universitaria. Por otro lado, un momento posterior al cursado de la asignatura en el cual, a partir de una segunda entrevista, las alumnas pudieron explicar que implica esta función sustantiva, afirmar que comprendían su sentido y sostener argumentos sobre su importancia tanto para otros sujetos del medio social como para la propia formación.

Se explicitó con anterioridad que al comenzar el cursado de la asignatura solamente una de las nueve estudiantes pudo determinar qué es la extensión y lo hizo a partir de las siguientes palabras:

“Yo entiendo por extensión cuando la facultad sale del ámbito de la universidad y se relaciona con la sociedad. Por ejemplo, cuando hice hace mucho tiempo una asignatura de los primeros

años, hicimos un proyecto de extensión con el barrio Juan de Garay, entonces ahí veías como la facultad salía de su ámbito e iba, por ejemplo, a un barrio. Y después en otra materia de cuarto año, hicimos [extensión] con una escuela también, que íbamos a hacer entrevistas pero no recuerdo muy bien”. (P, entrevista colectiva 1)

Apuntamos que otras dos alumnas dieron cuenta de haber participado en un proyecto que implementó una cátedra, pero aunque sí podían comentar sobre algunos aspectos del trabajo que realizaron en una escuela, no pudieron definir la extensión. Sostuvieron que nunca se les explicitó su significado y, de ahí, que tuvieron dificultades para su conceptualización. Como ya mencionamos la cátedra de Didáctica de la Geografía incorpora una unidad de contenidos específica y, por ello, en la primera clase se abordó qué es la extensión y la educación experiencial, así como otros conceptos afines como, por ejemplo, los de territorio de intervención, instituciones socias y demandas. Luego, se les facilitó material bibliográfico pertinente al tema. Además, se fueron recuperando esos conceptos a lo largo del cuatrimestre a partir de las distintas actividades realizadas y para analizar los emergentes surgidos en el territorio, generando un espacio para la reflexión y la articulación teoría-práctica, sumando otros contenidos del programa.

A partir de todo lo realizado, en la segunda entrevista colectiva implementada al finalizar el cursado, se les volvió a preguntar que entendían por extensión. En ese momento sí pudieron establecer una definición, además de dar cuenta de que comprendían su sentido. De las diferentes respuestas citamos el siguiente fragmento que incorpora el intercambio entre tres de las entrevistadas:

S: Yo creo que si decís el vínculo entre la universidad y sociedad, te queda sumamente corta [la definición].

JL: Creo que es un constante aprendizaje del otro; las experiencias que los otros tienen te enriquecen la tuya. Eso es lo que me parece que permite la extensión.

P: Yo creo que es como un proceso de retroalimentación desde los dos lugares, desde la universidad y, en este caso, desde la escuela primaria, y me parece que esa retroalimentación se vio en la extensión”. (Fragmento de entrevista colectiva 2).

Registramos que hicieron mención a la tarea conjunta de los universitarios con actores y sujetos de la comunidad, subrayando los aprendizajes facilitados por esos otros. Consideramos, por tanto, que es claro el distanciamiento que alcanzaron respecto de las concepciones tradicionales, ampliamente discutidas, asociadas a la transferencia o aporte unidireccional desde la universidad. Harguinteguy *et al.* (2015) insisten en que la extensión debe viabilizar el diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad de la que es parte, y que no puede continuar pensándose como un simple canal para “extender” cualidades. En este mismo sentido,



© Oscar Dechiara

en el último trabajo de escritura consistente en el relato de las actividades de extensión algunas de las estudiantes, al comentar lo sucedido en un taller en el que participaron diferentes equipos de cátedra que implementaban propuestas de educación experiencial, daban cuenta de que podían distanciarse de dicha visión tradicional para entenderla como una práctica colaborativa y de intercambio entre los universitarios y otros actores. Por ejemplo, una de ellas escribía en uno de los trabajos teórico-prácticos (TTP):<sup>2</sup>

“A este taller han asistido integrantes de varios proyectos de extensión, quienes han intercambiado sus propuestas. Fue interesante oír todas las propuestas y pude visualizar la perspectiva desde la cual cada uno de los grupos se posicionaba para trabajar en sus proyectos. Pudimos reconocer que un grupo tomaba a la extensión como un acto donde solo ellos eran quienes acercaban el conocimiento a la escuela en la cual trabajaban. A diferencia de ellos nosotros la consideramos como una práctica colaborativa y democrática, en donde se debe generar un intercambio entre actores universitarios y no universitarios con el fin de generar propuestas alternativas”. (D, TTP 5)

Recuperamos, además, lo expresado por otra de las estudiantes en la segunda entrevista colectiva que afirmó que haber aprendido qué es la extensión le permitió comprender que la universidad debe estar al servicio de la comunidad, algo que nos llamó profundamente la atención teniendo en cuenta que se trata de una asignatura del cuarto año de la carrera. Esto nos interroga sobre cómo piensan quienes enseñan en la universidad las relaciones con el resto de la sociedad y, en consecuencia, cómo se promueven de manera explícita o implícita formas de concebir el rol social de los universitarios que sedimentan y se cristalizan en los estudiantes. En tal sentido y más allá de la presente investigación mencionamos, por ejemplo, que nos sigue interpelando encontrar que quienes están en los últimos años del profesorado creen mayoritariamente que sus posibilidades de estudiar y avanzar en una carrera es solo mérito personal o del apoyo económico familiar, sin reconocer que la universidad pública y gratuita es posible gracias a los aportes que hace la sociedad en su conjunto. Precisamente, compartimos

con Arocena (2013) que la incorporación curricular de la extensión permite afianzar el compromiso ético con la mejora de la calidad de vida de la gente, posibilidad que especialmente debemos asumir quienes accedimos a la enseñanza superior pública financiada por toda la sociedad.

Podemos aseverar que esta función sustantiva permite visualizar el compromiso social de la universidad y de allí que los estudiantes puedan aprehenderlo. Sin embargo, conviene precisar en concordancia con Cano Menoni (2014) que ese compromiso no se manifiesta solo con la extensión, sino también a través del conjunto del quehacer educativo, científico y cultural de la universidad y se expresa en sus políticas de acceso, su oferta académica, sus agendas de investigación, sus modelos educativos y sus prioridades científicas.

### **Reflexiones sobre la experiencia de extensión**

La posibilidad de adentrarse en la cotidianeidad de las instituciones educativas fue valorada positivamente por las estudiantes dado que, como ya mencionamos, sostuvieron que durante el cursado del profesorado fueron escasas las oportunidades de realizar actividades en las escuelas, tal como lo mencionaba una de ellas en el primero de los trabajos teórico-prácticos:

“Siento que la experiencia es un gran desafío, nos presenta la posibilidad de poder acercarnos a las escuelas, oportunidades que no abundan en nuestra formación universitaria”. (M, TTP 1, 2016).

No obstante, apuntamos que al iniciar las clases de la asignatura emergió el cuestionamiento de por qué articular con escuelas primarias, debido a que aseveraron que nunca se habían imaginado haciendo prácticas en ese nivel y que consideraban que debían hacer prácticas de enseñanza en escuelas secundarias ya que es el ámbito principal en que se conciben en su futuro desempeño laboral, por ejemplo:

“En un primer momento, cuando el profesor expresó que el proyecto de extensión era con una escuela de nivel primario, pensé que quizás me iba a resultar más útil que sea con

2) Precisamos que no adherimos al uso de la denominación de “trabajos prácticos” y proponemos la de

“trabajos teórico-prácticos”, que en la continuidad del artículo se abrevia como TTP.



una escuela de nivel secundario, ya que es el ámbito donde siempre pensé desempeñarme. Pero ahora, he cambiado de idea y valoro positivamente el poder conocer otros ámbitos escolares como lo es la educación primaria”. (M, TTP 1, 2016)

“En la primera clase el profesor nos explicó que el proyecto de extensión que está llevando a cabo ha recibido la demanda de una escuela primaria del noreste de la ciudad de Santa Fe. Fue en ese momento en que varias preguntas han surgido: ¿Qué es lo que debíamos hacer? ¿Trabajaríamos en una escuela primaria? ¿Cómo podría ser eso posible si no estamos preparados para trabajar con alumnos de ese nivel? Queda claro que muchos han sido los miedos ya que aún no teníamos, mis compañeras y yo, muy en claro lo que era la extensión, de qué se trataba el proyecto, qué debíamos hacer. Por esto es que el profesor nos ha invitado a participar de varias instancias, talleres y cursos sobre extensión, como así también hemos participado de talleres en la escuela mencionada”. (D, TTP 5, 2016)

Las estudiantes explicitaron que al ser actividades “*novedosas*”, tanto lo que representaba la extensión como las prácticas de enseñanza, les generaron en un principio miedos e inseguridades por las tareas a emprender, sentimientos que pudieron ir superando a lo largo del cuatrimestre. Coincidimos con Rafaghelli (2016) en que las prácticas de extensión de educación experiencial interpelan el curriculum universitario convencional al promover encuentros en otras instituciones y diálogos con diferentes actores, lo que permite escuchar otras voces, abrir nuevas preguntas y problematizar el saber disciplinar.

En las palabras de la estudiante anteriormente citada se hace alusión no solo a las explicaciones que la cátedra hizo en las clases, sino también a la asistencia a talleres, cursos y jornadas sobre dicha función sustantiva de la universidad. Consideramos que todas estas instancias influyeron en que pudieran encontrarle sentido a la extensión y a los contenidos de la asignatura. Al respecto, otra alumna mencionaba lo siguiente:

“A mí me sirvió también porque le encontré sentido a lo que estaba estudiando, porque con todo lo que hicimos, desde escribir desde nosotras, de pensar desde qué postura se habla, más todo lo otro, como dijeron las chicas, te hace pensar, te hace encontrarle sentido”. (DF, entrevista colectiva 2)

Advertimos por otra parte, en las voces de las estudiantes, una preocupación que en algunos momentos se trasladó a cuestionamientos a la cátedra. Se trata de la vinculada al tiempo que demandaron las acciones en la escuela y que consideraban como “extra” a las clases de la asignatura, esto aun cuando se les explicitó que es una materia con una carga horaria mayor a otras

de régimen cuatrimestral y que incluye horas de prácticas en las instituciones educativas. Para ilustrar se presenta lo escrito en un trabajo:

“Considero que no ha sido una tarea fácil, ya que ha demandado mucho tiempo extra a la asistencia de la asignatura Didáctica de la Geografía. Más allá de ello fue una experiencia realmente interesante y enriquecedora desde el punto de vista profesional. Si bien, como todo lo nuevo y lo desconocido, este primer acercamiento a la extensión universitaria me generó miedo, desconfianza y muchas dudas. Hoy, que ya ha finalizado mi participación en ello estoy contenta y agradecida por la experiencia que adquirí”. (D, TTP 5)

Interpretamos que las estudiantes valoraron positivamente el acercamiento a la escuela primaria y las actividades realizadas con las docentes y sus alumnos, porque les permitió el enriquecimiento de sus trayectorias de formación. Reconocieron lo relevante del trabajo de esas docentes en el contexto de vulnerabilidad social donde se localiza la escuela y comprendieron lo importante de interesarse por las problemáticas sociales y familiares que atraviesan los alumnos dado que también es inherente al compromiso con la mejora de la educación. Las siguientes palabras sirven para ejemplificar sobre lo reflexionado en ese sentido:

“Se puede visibilizar la preocupación de las docentes con la exclusión, la marginación y las carencias con las que conviven sus alumnos. (...) Creo que un docente, antes de ejercer su profesión, debe conocer el contexto en el que se desenvuelve, analizar las trayectorias de vida de sus alumnos, sus problemáticas, es decir, debe estar comprometido socialmente porque no transmite conocimientos a seres inertes o vacíos, sino que está formando sujetos, personas con diferentes subjetividades, con problemáticas y con conocimientos propios. Por esto, el docente es más que un simple transmisor de conocimientos. Un buen docente debe comprometerse con el contexto en el que se desenvuelve”. (D, TTP 1, 2016)

Ahora bien, así como adquirieron aprendizajes facilitados por la experiencia de extensión y promovidos por los docentes de las escuelas primarias, también dieron cuenta de algunas instancias donde ellas como estudiantes universitarias les propiciaron aprendizajes a las docentes de la institución, como puede apreciarse en lo dicho en la segunda entrevista:

“Por ejemplo nosotros cuando dimos la clase, a la docente le gustó el esquema de conceptos que nosotras habíamos hecho, le sacó fotos y demás, y eso por ahí refleja el interés. Y después me parece que cuando hicimos la socialización también ahí pudieron aprender de nuestras propuestas de clases a utilizar las imágenes satelitales y a construir un estudio de caso”. (D, entrevista colectiva 2).

### ¿Qué aprendieron las estudiantes en las prácticas de extensión?

A continuación puntualizamos algunos de los aprendizajes que destacaron las estudiantes con relación a las instancias de educación experiencial. En primer lugar, valoraron positivamente las herramientas adquiridas para vincular más profundamente la teoría con la práctica y poder hacerlo a partir de aplicar conceptos académicos para el análisis de situaciones reales de contextos extra universitarios. Citamos un fragmento de una entrevista:

V: Por ejemplo, a mí me ayudó y aprendí a poder relacionar los conceptos, pensarlos fuera de la facultad, que por ahí uno lo hacía medio obligado porque lo necesitabas para el examen, pero ahora uno ya lo hace como natural.

JP: para mí lo hace innovador y como decían las chicas todo lo que uno va aprendiendo desde la extensión al poder aplicar lo teórico de toda la carrera, poder aplicarlo en la vida real.

V: para mí no es solo poder aplicar todo lo que aprendemos en la materia, sino pensar esas experiencias. El mismo juego que hacíamos con los trabajos teórico-prácticos, poder pensar esas situaciones o experiencias de la extensión para poder traerlo, incorporarlo, sería como un ida y vuelta. No solo nosotros ir a aplicar lo que aprendíamos en Didáctica [de la Geografía] sino poder pensar desde la extensión, pensar esos conceptos y relaciones en situaciones de tal día". (Fragmento de entrevista colectiva 2).

Como se observa en las expresiones anteriores, evaluaron como muy significativa la incorporación curricular de la extensión a partir de reflexionar sobre lo que iban haciendo y aprendiendo y, en relación con ello, por la posibilidad de "aplicar" los conocimientos académicos al análisis de situaciones vivenciadas en la escuela. Consideramos que el concepto de metacognición, al que se le dio relevancia en la asignatura, y que fue destacado como altamente significativo por las estudiantes, les permitió profundizar sus procesos de autorreflexión sobre sus formas de pensar y aprender:

"Todo lo que hace referencia a la propia reflexión de cómo pensamos y actuamos, el darnos cuenta de lo que estamos haciendo, y el ser capaces de someter los propios procesos mentales a un examen consciente para poderlos controlar más eficazmente, se ha denominado con el concepto de metacognición". (Monereo Font y Clariana, 1993:45)

De manera entrelazada, se hizo alusión a diferentes enfoques sobre el aprendizaje, a las distintas estrategias, a las nociones de motivación intrínseca y extrínseca, al pensamiento crítico, a la metodología de estudio, entre otras herramientas conceptuales que las estudiantes pusieron en juego para analizar situaciones propias y de otros sujetos. Como resultado, notamos que fueron exhibiendo una preocupación por interrogarse sobre si estaban aprendiendo

y cómo lo hacían. Con respecto a esto, una de ellas sostenía:

"Pensás en tu proceso metacognitivo todo el tiempo [risas de todas las alumnas], qué hago acá para que me sirva ¿estoy aprendiendo? ¿no? Entonces tengo que cambiar el método. Tengo una obsesión con eso y concuerdo con eso que decís vos [ nombra a una compañera] de aprender a escribir, porque no saber escribir te limita en tu tarea docente también". (P, entrevista colectiva 2)

Para comprender mejor la expresión anterior, especificamos que la cátedra realiza una propuesta de escritura académica de carácter narrativo. Es necesario recalcar que más allá del esfuerzo que les implicó, las estudiantes la han valorado como sumamente significativa por la posibilidad de reflexión que les permitió esa modalidad de escritura de los trabajos teórico-prácticos, los que versaron sobre distintos aspectos de la propuesta de extensión. Socializamos una expresión para ejemplificar:

"Aprendí a aplicar la teoría que nos daba el profesor al hacer los trabajos prácticos, por ejemplo, en los análisis que íbamos haciendo respecto de las entrevistas a las docentes de la escuela, es decir, desde la teoría cómo se puede analizar un caso. También, en el trabajo final sobre todo lo que fuimos haciendo en la extensión, ya que fue todo análisis a través de lo propuesto por la cátedra, de los textos que proponía y del análisis de lo vivido". (JL, entrevista colectiva 2).

Registramos que, por medio de las entrevistas y la interacción con las docentes de la escuela primaria, se dio una comprensión más profunda de algunos conceptos, como es el de trayecto formativo, especialmente con relación a los contenidos de Geografía. Pudieron acercarse a las experiencias de formación de las docentes en la escolaridad secundaria, en el profesorado y en la instancia de desarrollo profesional que les significaba la propuesta de extensión. En los análisis de las entrevistas que cada estudiante realizó destacaron que las biografías escolares de las docentes daban cuenta de una geografía con fuerte presencia de contenidos físico-naturales y la escasa incorporación de lo social. A su vez, que fueron muy pocas las maestras que sostuvieron que oportunamente habían estudiado contenidos de la disciplina en los institutos de formación del profesorado y resaltaron, como consecuencia, las voces donde hacían alusión a que el proyecto de extensión les había permitido visualizar "otra" Geografía, que aborda problemáticas sociales, que trabaja desde estudios de caso sobre conflictos entre distintos actores sociales y que, en vez de la mera presentación de datos, se preocupa por dotar de densidad conceptual la enseñanza. Para ilustrar transcribimos un pequeño fragmento de un trabajo escrito:

“Me interesa destacar, que la mayoría de las entrevistadas en varias ocasiones, nos aclararon que la Geografía que ellas estudiaron en su trayecto por la escuela no es la que se estudia hoy en día, haciendo referencia justamente a que en su momento se estudiaba la parte física de la Geografía, donde el papel del hombre quedaba relegado”. (M, TTP 1, 2016)

Por otra parte, subrayaron la posibilidad de aprender de otros actores y sujetos de la comunidad y mencionaron, por ejemplo, distintos saberes sobre la escuela y la docencia que les aportaron los profesores de educación primaria y también de las graduadas universitarias que integraron el equipo de extensión. Esto conllevó un cambio en las concepciones epistemológicas de las estudiantes, al comprender que el saber válido no se encuentra solo en los ámbitos académicos científicos y, por lo tanto, que el conocimiento que adquieren en la universidad se puede nutrir de otras fuentes. Una de las estudiantes remarcó lo importante de tomar conciencia de que el otro sabe y que puede realizar aportes. Por ello, la necesidad de propiciar una escucha atenta de sus palabras. En ese sentido, las estudiantes citaron a las docentes que les hablaron de la “pasión” como elemento central de aquella enseñanza que busca una mejor educación. Además, destacaron que de los talleres y de la observación de las clases pudieron aprender contenidos que para ellas eran nuevos, comprender la variedad de propuestas que se pueden plantear sobre un mismo tema y reconocer las posibilidades de aprendizaje de los alumnos ya que las propuestas de enseñanza incluyeron ciertos conceptos que no esperaban que se pudieran abordar en niños de corta edad. Asimismo, revelamos que la mayoría mencionó que lo realizado les permitió ampliar la mirada sobre los ámbitos de inserción profesional y empezar a visualizarse en otros roles profesionales tales como los de asesor pedagógico o el ejercicio de la docencia en Institutos Superiores en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales de los Profesorados de Educación Primaria. Socializamos las siguientes palabras de una entrevistada:

“Otra cosa que nos dejó es vernos en otros lugares, no solamente como profesores de escuelas secundarias, sino esto de poder ser adscriptos en docencia o en extensión, o dar clases en un instituto terciario en las Didácticas de las Ciencias Sociales, que uno no se veía en esas materias, o poder dar clases en una carrera de Turismo. (...) Me di cuenta también de la visión limitada que tenía de docencia, porque dar clases en el nivel medio no te limita tampoco a dedicarte a escribir un texto académico, como el que leímos de la profesora que escribió junto con nuestro profesor”. (P, entrevista colectiva 2)

Como se observa en la cita, también hubo modificaciones en la forma en que algunas de ellas se conciben como futuras profesoras con desempeño en escuelas secundarias, en el sentido de poder pensar la posibilidad de continuar en estrecho contacto con

la universidad al participar de proyectos de extensión o de investigación, haciendo adscripciones y, a su vez, como docentes que pueden escribir para comunicar sus trabajos en congresos y revistas. Para finalizar, resaltamos que, a partir de la experiencia, algunas estudiantes comentaron que empezaron a concebir al trabajo docente en su dimensión grupal y de compromiso colectivo.

### **Reflexiones finales**

La participación en una propuesta de extensión de educación experiencial ha permitido a las estudiantes poner en acción sus conocimientos académicos en contextos extra universitarios y al servicio de otros actores. Al mismo tiempo, las instancias de prácticas en la escuela primaria les propiciaron aprendizajes a partir de las vivencias y de los aportes de sus docentes y alumnos, cuyo reconocimiento fue sumamente significativo.

En tal sentido, entre los aprendizajes que hemos identificado en esta experiencia, a partir de las palabras de las estudiantes, presentamos la siguiente síntesis. En primer lugar, destacaron haber conceptualizado qué es la extensión y reconocer que es una de las funciones sustantivas de la universidad, dando cuenta de la comprensión de su sentido. En segundo lugar, consideramos altamente significativo que mencionaran la adquisición de herramientas para analizar e interpretar situaciones de la docencia y de las instituciones educativas, a partir de la vinculación entre teoría y práctica. En tal sentido, las alumnas sostuvieron lo importante de haber podido lograr la interacción entre extensión, reflexión, metacognición y los procesos de escritura. Todo ello, coadyuvó al desarrollo de prácticas extensionistas, de aprendizaje y de enseñanza, que les fueron relevantes. En tercer lugar, subrayaron la posibilidad de aprender de otros sujetos de la comunidad, valorando sus voces y aportes, pudiendo reconocer que el saber válido no se encuentra solo en la universidad. Por último, enfatizaron el hecho de que, a partir de la experiencia, ampliaron sus conocimientos sobre los múltiples ámbitos de inserción laboral y de los variados roles profesionales que pueden ejercer como futuras profesoras de Geografía.

Para concluir, especificamos que advertimos una ambivalencia que deviene, por un lado, en que las alumnas manifestaron que les hubiese interesado haber permanecido más tiempo en la institución educativa de nivel primario y haber realizado más actividades. Sin embargo, por otro lado, señalaron que en algunos momentos se sentían desbordadas por tantas acciones que debían emprender. Debemos reconocer que el cursado de una asignatura tiene un inicio y un final, siempre con un conjunto limitado de actividades que se pueden proponer. Hecha esta salvedad, queda en la libertad de los estudiantes emprender nuevas experiencias. En este sentido, resaltamos para finalizar que dos de ellas han comenzado en el año 2017 a participar de un nuevo proyecto de extensión, esta vez de carácter extracurricular.

“

la perspectiva de indagación se aproxima a la modalidad narrativa ya que recuperamos e interpretamos distintas narraciones orales y escritas de las estudiantes

## Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2013). La curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de extensión* N° 1, 9–17. Montevideo: UdelaR.
- Ausubel, D.; Novak, D y Hanesian, H. (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Trillas.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En Menéndez, G. et al., *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y enseñar* (pp. 11–21). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Cano Menoni, A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Documento de trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo\\_cano\\_premio\\_pedro\\_krotsch.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf) (consultado el 20 de junio de 2017).
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (consultado el 10 de junio de 2017).
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro*, 39, 47–54. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Harguinteguy, F.; Garaño, I.; Ávila Huidobro, R. y Elsegood, L. (2015). Aprender en movimiento: Una experiencia de articulación estratégica de saberes para una sociedad más justa. *ExtendER*, 2, 8–17. Paraná: UADER.
- Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En Menéndez, G. et al., *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar* (pp. 22–37). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Monereo Font, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y Alumnos Estratégicos. Cuando aprender es consecuencia del pensar*. Madrid: Pascal.
- Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital*, (6)6, 8–15. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de extensión* N° 1, 19–42. Montevideo: UdelaR.

# Prácticas Sociocomunitarias de estudiantes de Geografía con organizaciones sociales de Sierras Chicas, Córdoba

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

**Beatriz Ensabella**  
bettyensabella@gmail.com

Departamento de Geografía,  
Facultad de Filosofía y Humanidades,  
Universidad Nacional de Córdoba,  
Argentina.

**Sergio Chiavassa**  
sachapig@yahoo.com.ar

RECEPCIÓN: 29/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 02/10/17

## Resumen

El artículo hace eje en una experiencia pedagógica, la Práctica Sociocomunitaria (PSC), llevada a cabo por profesores, alumnos y ayudantes del Seminario Organización territorial II (Rural), materia de la carrera de Licenciatura en Geografía, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

La PSC es una experiencia pedagógica innovadora, que acerca a los alumnos de carreras de grado universitario al campo social de los conflictos territoriales. Se trabaja conjuntamente entre la cátedra y sus estudiantes con organizaciones sociales, en este caso de tipo ambientalistas, movilizadas en defensa del suelo, el bosque y el agua, en localidades de las Sierras Chicas de Córdoba (Argentina). Creemos que la PSC permite la co-construcción del conocimiento y acorta distancias entre la Universidad y la sociedad. Dadas estas valiosas características, presentamos en el artículo nuestra experiencia realizada con colectivos de Sierras Chicas durante los años 2015, 2016, y 1° cuatrimestre de 2017, acompañada de una serie de reflexiones sobre el trabajo de campo geográfico, la relación Universidad-comunidad, las maneras diversas de aprender fuera del contexto áulico, entre otras cuestiones.

## Palabras clave

- Organizaciones sociales
- Conflictos ambientales
- Territorio
- Práctica Sociocomunitaria

## Resumo

O eixo de artigo basa-se em uma experiência pedagógica, a prática sócio-comunitária (PSC), coordenada por professores, alunos e assistentes da matéria Rural, o bacharel em Geografia, à Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade Nacional de Córdoba, em cidades do Sierras Chicas de Córdoba (Argentina).

A PSC é uma experiência que permite abordar o campo social dos conflitos territoriais, com organizações de base sociais motorizadas, que conhecem os seus problemas locais em profundidade. A PSC pretende ser uma extensão da realidade do conhecimento em que vários agentes sociais, vivem e lutam. Acreditamos que o PSC permite que o co-construção de conhecimentos e encurta distâncias entre a universidade e a sociedade. Dadas estas valiosas características, apresentamos no artigo, a nossa experiência realizada com grupos de Sierras Chicas durante os anos de 2015, 2016 e 1º semestre de 2017, acompanhado por uma série de reflexões sobre o trabalho de campo geográfico, as várias maneiras de aprender fora do contexto da aula, entre outras questões.

## Palavras-chave

- Conflitos sociais
- Conflitos ambientais
- Território
- Prática sócio-comunitária

## Para citación de este artículo

Ensabella, B. y Chiavassa, S. (2017). Prácticas Sociocomunitarias de estudiantes de Geografía con organizaciones sociales de Sierras Chicas, Córdoba. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 308-319. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introducción

Deberíamos comenzar por presentar los objetivos que impulsan las acciones extensionistas que vamos a compartir en este artículo. Sin embargo, nuestras inquietudes, es bueno decirlo desde un principio, persiguen propósitos que van más allá de la extensión en el ámbito universitario y tienen que ver con nuestra opción de vida, nuestra manera de estar en el mundo.

Por eso, y atendiendo sobre todo a esta última cuestión, es que desde siempre nos preocuparon las cuestiones ambientales en nuestros entornos de vida y tratamos de involucrarnos en tareas de extensión desde la cátedra y desde el equipo de investigación en el que estamos insertos como forma de contribuir en su defensa. ¿De qué nos serviría ser militantes, proteger el bosque, el suelo, el agua, ser de alguna manera “ambientalistas”, si en la docencia universitaria mantenemos el formato tradicional de clases en el aula y, como máximo, planificamos una salida de campo? Más aún, nos preguntamos: ¿se conoce sobre el ambiente, sobre los recursos naturales, sobre nuestros derechos como ciudadanos mediante el abordaje de aspectos y perspectivas teóricas casi como única posibilidad de aprender y de formar profesionales? Creemos que no, que es necesario salir al campo, entrar en contacto con la gente y junto con la gente aprender y, si es necesario, organizarse y luchar codo a codo. También siempre nos planteamos que la docencia y la investigación son incompletas si no se hace extensión, sobre todo considerando que nuestras actividades se llevan adelante en una carrera de Geografía, donde el trabajo de campo es fundamental a la hora de analizar cualquier problemática de la realidad.

Entre tanto, y mientras nos cuestionábamos y desarrollábamos actividades de docencia e investigación, el modelo de universidad para nuestros países, también fue de a poco virando desde uno de tipo academicista hacia uno más involucrado y en contacto con la sociedad. En ese marco de renovación, se reglamentó la Práctica Sociocomunitaria (PSC) para las carreras de grado en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Sobre la base de las preocupaciones, pensamientos y condiciones contextuales enunciadas, profesores, estudiantes y ayudantes nos hemos convocado en grupo para sostener desde el año 2015 una PSC en la cátedra de Seminario de Organización Territorial II (Rural) de la carrera de Geografía de la mencionada Facultad.

En este artículo queremos compartir nuestras experiencias a los fines de impulsar desde estas acciones todas aquellas actividades que fortalezcan el extensionismo en nuestras universidades.

1) Boaventura de Sousa Santos, cuando en 2005 escribe: “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora”, lo que en realidad hace en la primera parte, es una denuncia al sistema público universitario, en el sentido de que la

universidad había servido cada vez más, a los intereses del capitalismo (fruto de una modernidad eurocéntrica, racionalista, economicista, tecnocrática y generadora de desequilibrios y desigualdades) y de este modo, había contribuido a veces sin desearlo,

## Enmarcando la extensión para el grado en las PSC

Hablábamos de articular docencia, investigación y extensión, desde experiencias que incluyan a los estudiantes de carreras de grado. Efectivamente, eso es lo que se logró desde la Secretaría de Extensión de la FFyH en el año 2013 a través de la reglamentación de lo que se denomina PSC, entendida como el trabajo coordinado desde una cátedra con colectivos y organizaciones sociales externos al ámbito universitario que trabajan en un territorio concreto.

Consisten en propuestas curriculares que apuestan a experiencias educativas en estrecho vínculo con la comunidad orientadas a coordinar acciones en los procesos de reflexión crítica, identificación de problemas, diagnósticos o propuestas de resolución.

Pero: ¿cómo se llegó a jerarquizar las prácticas extensionistas en las carreras de grado? Creemos que una serie de condiciones contextuales las propiciaron, además de la voluntad política expresada por las autoridades de la Facultad en ese momento. Respecto del contexto, recordemos que la extensión ocupó un lugar marginal en el ámbito académico y en cierto modo esta situación continúa a pesar de los importantes avances realizados. Sin embargo, el surgimiento de nuevos paradigmas sobre cómo entender la construcción del conocimiento, el advenimiento de gobiernos progresistas y populares en los países de América Latina, la necesidad de contar con el apoyo local en la puesta en marcha de emprendimientos productivos, el reconocimiento de validar una amplia gama de derechos ciudadanos y la necesidad de disminuir las afectaciones ambientales de amplias zonas del planeta, son algunos de los factores que incidieron para que comenzara a gestarse un modelo de universidad más vinculado con los problemas concretos de las comunidades. Ya lo dice Boaventura de Sousa Santos en 2005 al hablar de la necesidad de reformar la universidad buscando

“alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales”. (2005:25)<sup>1</sup>

La UNC no estuvo ajena a este proceso de cambio de las funciones universitarias tal como proponía Santos y, a partir de los primeros años del 2000 se fueron revalorizando las tareas de extensión en casi todas las unidades académicas, entendiendo la integralidad de las funciones universitarias. Políticas enfocadas al impulso hacia diversos proyectos y programas de extensión, con mayor

con la exclusión social, la inequidad, volviéndose antidemocrática. Cuando Santos imagina cómo debería ser la universidad del futuro, propone entre otras alternativas de solución necesarias, otorgarle un lugar central a las tareas de extensión como una

manera de achicar la brecha entre la ciencia, el conocimiento académico y los problemas y necesidades reales de la sociedad, y así contribuir a la ampliación de una vida democrática.



“

la pregunta clave es, ¿se pueden establecer diálogos entre formas de conocimiento que en principio responden a lógicas y necesidades que no necesariamente coinciden?

carga presupuestaria y mayor cantidad de agentes universitarios involucrados, son la prueba de ello.<sup>2</sup>

En ese marco, la FFyH comenzó a diseñar un proyecto concreto de intervención en el territorio, pensado desde las cátedras como propuesta curricular de grado, en las diversas carreras que están dentro de su órbita. Fue así que, en el año 2013, se aprobó el Reglamento de PSC que:

“emerge de la necesidad de institucionalizar nuevos modos de formación para los estudiantes; y como modalidad se enmarca en políticas que la UNC y la FFyH vienen desarrollando en torno a la jerarquización de la extensión y a la integralidad de las funciones universitarias (...) la PSC se inserta en el espíritu de la Universidad en cuanto trata de promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos [a la vez que trata de] proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución”. (Res HCD N° 226/2013)

El proyecto de PSC, tal como se pensó para la FFyH y como versa en el reglamento, prevé dos modalidades: como espacios curriculares específicos o como parte de los ya existentes, de manera de permitir que esta experiencia sirva como antecedente para futuras modificaciones de los planes de estudios de las carreras de la Facultad.

Conceptualmente, son PSC aquellas instancias de formación llevadas a cabo en territorio, realizadas en coordinación con colectivos y organismos sociales comunitarios, públicos y

privados con fines sociales, externos al ámbito universitario, que se orientan a coordinar acciones en los procesos de reflexión crítica, identificación de problemas, diagnósticos o propuestas de resolución de problemáticas relativas a las áreas de competencia de la FFyH. Consisten en propuestas curriculares que apuestan a experiencias educativas con un estrecho vínculo con la comunidad, conjugándose en procesos de enseñanza de práctica situada, que articulen las discusiones propias del campo teórico, con las problemáticas sociales y políticas del contexto de intervención. En síntesis, a través de la PSC se pretende aportar a la reflexión e intervención, sobre los problemas sociales de nuestra comunidad, de manera conjunta con diferentes organizaciones sociales. Sobre las dimensiones y las modalidades específicas que adquirió la PSC que exponemos en este artículo, volveremos más adelante, cuando avancemos sobre la experiencia concreta. Ahora nos interesa el sustento pedagógico de la PSC referido a la construcción del conocimiento, a los modos diversos de aprender y de saber y a la posibilidad de un aprendizaje de labor colaborativa entre los estudiantes y las organizaciones locales.

#### **La PSC como posibilidad de aprendizaje colectivo**

Es posible anclar la experiencia de la PSC en supuestos básicos sobre el conocimiento, los saberes, los aprendizajes, lo que se promueve desde la apertura de un pensamiento epistémico que decide “colocarse ante las circunstancias de la realidad” (Zemelman, 2011).

Se trata de una forma de construir conocimiento con los sujetos, colectivos o comunidades, en términos de una ecología de saberes

2) Para 2015, la Secretaría de Extensión de la UNC gestionaba 8 programas de extensión, entre los que destacamos, por la relación directa con el tema de este artículo, el Programa

SUMA 400 de 2013, que tuvo como objetivo: aportar al fortalecimiento de las capacidades de gestión locales colaborando con los municipios, comunas y organizaciones populares de

la provincia de Córdoba en el diseño de políticas públicas centradas en la construcción de una ciudadanía social.

(De Sousa Santos) recuperando *in situ* las prácticas y los saberes locales. Se busca revalorizar y poner en diálogo saberes que se “piensan” diferentes, aquellos propios de los académicos y los que construyen las comunidades. Es evidente que en el encuentro con los otros se entrecruzan las expectativas y saberes de los universitarios, con las expectativas y saberes de la comunidad. Ahora bien, la pregunta clave es, ¿se pueden establecer diálogos entre estas formas de conocimiento, que planteados en términos situacionales, en principio responden a lógicas y necesidades que no necesariamente coinciden? Siendo esto así, ¿cuáles son los distintos modos en que se pueden asumir estos diálogos? Cuando decimos “pensamos”, ¿ese “pensamos” no se reduce en muchas ocasiones a una racionalización que desde las prácticas y conocimientos que se construyen en la universidad, excluyen otras dimensiones de la experiencia (qué le pasa a la gente de la comunidad, cómo lo vive, qué siente, etc.). Entonces, ¿qué más deberíamos incorporar a este “pensamos” para que pueda dar cuenta de estos conocimientos territorializados? En definitiva, estas últimas preguntas dirigen a ese punto siempre desigual, asimétrico, en el que parecen situarse los principios de autoridad, legitimidad y cientificidad de las prácticas de producción de conocimiento alumbrando algo bastante simple pero que todavía nos debe llenar de asombro: ¿por qué nos cuenta tanto admitir como conocimiento esos sentidos comunes de la gente del lugar? Las formas en que usan, trabajan, se movilizan, hablan, nos están dando cuenta de un saber sobre el territorio que muchas veces no es tomado como conocimiento válido por la academia, pero en el caso de la PSC es la clave que permite esa co-construcción.

3) Una de esas opciones es crear espacios nuevos como seminarios, talleres, etc., en los que las PSC organiza la totalidad de la propuesta

y además, puede ser propia de cada carrera o transversal a más de una carrera, área o ciclo. La otra manera que es la que nosotros asumimos y

“

el aprendizaje colaborativo es un proceso complejo, principalmente para los que llegamos desde una formación académica, por eso requiere transitar un camino de desaprendizaje–reaprendizaje

En tanto asume esas asimetrías, el aprendizaje colaborativo es un proceso complejo, principalmente para los que llegamos desde una formación académica, por eso requiere transitar un camino de desaprendizaje–reaprendizaje, deconstrucción y reconstrucción de nuevo conocimiento y nuevas metodologías. Y esto debemos trabajar con los alumnos en las instancias previas y posteriores al contacto con las organizaciones sociales, en una actitud permanente de reflexividad.

La PSC implica una metodología de aprendizaje rigurosa pero que se construye/piensa y ejecuta en conjunto con “el otro”, en la que los diversos actores involucrados participan a lo largo de todo el proceso. La situación metodológica ideal es que se planteen agendas de investigación, se rastreen datos y se elabore información, se redacten resultados, se difundan avances, donde participen todos los miembros de la comunidad y de la academia conjuntamente. “Aceptar el diálogo de saberes al que aludíamos recién, implica reconocer que en una PSC, estamos **discutiendo y construyendo sentidos**” (Chiavassa, 2009:94. Resaltado en el original).

A través del intercambio producido con la PSC se conoce el territorio, se experimenta el trabajo de campo, se aprende a construir conocimiento desde la fusión entre lo experiencial y lo académico–formal. A su vez, se enriquecen los marcos teóricos de los sujetos involucrados, tanto los locales como los universitarios al intercambiar conceptos ordenadores sobre los problemas y conflictos de la realidad.

Para acercarnos esta co-construcción de conocimiento es necesario que asumamos que “los modos de conocer de los colectivos sociales son tan legítimos como aquellos conocimientos

presentamos en el artículo, es insertar la Práctica como propuesta curricular (obligatoria u optativa) de las carreras que se dictan en la FFyH. Para

mayores especificaciones consultar Reglamento disponible en: [http://www.ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/2013/10/RES\\_226\\_2013.pdf](http://www.ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/2013/10/RES_226_2013.pdf)

y saberes que están objetivados y que, por tal, están organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías” (Zaffaroni y Juárez, 2014:112).

La manera de conocer de los colectivos sociales tiene su correlato a nivel de la práctica social en vinculación con “la capacidad de acción histórica, esto es, de la posibilidad de los actores individuales y colectivos de crear y modificar normas, valores, significados, en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis, 1999:7).

Estamos sosteniendo que la co-construcción del conocimiento implica, acepta, sostiene que cada persona entiende y es capaz de explicar o argumentar desde sus propios marcos referenciales sobre la realidad social y de su comunidad. Dicho en otras palabras, “el paradigma interpretativo otorga valor de verdad a las diferentes formas en que los hablantes representan discursivamente la realidad” (Vasilachis, 1999:9).

Desde esta perspectiva, uno de los ejes en los cuales se apoya nuestra PSC es la necesidad de producir conocimiento situado, capaz de recuperar la importancia del lugar, del territorio como una categoría del “estar y del pensar” (Escobar, 2008). Lo que procuramos es acercar a los estudiantes a las múltiples lógicas locales de producción de culturas e identidades, prácticas ecológicas y económicas, que emergen de diversas y distantes comunidades, en este caso desde las organizaciones sociales de Sierras Chicas de Córdoba con las que realizamos nuestras Prácticas.

### Ubicación del área de la PSC



Las localidades donde se realiza la Práctica están ubicadas en el departamento Colón de la provincia de Córdoba, limítrofe al norte de la ciudad capital.

### Acercándonos al territorio de las PSC

En primer término, queremos presentar la modalidad que adquirió nuestra PSC desde lo académico.

La Facultad ofrece diversas maneras de insertar la PSC en el grado,<sup>3</sup> y nosotros optamos por incorporarla a la propuesta curricular de Geografía Rural, materia obligatoria y específica, de 3° año de la carrera de Licenciatura en Geografía. Como la propuesta pedagógica debe incorporar un determinado número de horas de trabajo de los alumnos en terreno, la integramos a las clases prácticas de la materia. Estos espacios desarrollan en profundidad, y en horario independiente al de las clases teóricas, algunos de los temas del programa. Con relación a las temáticas, fue posible anclar la PSC en la unidad 4 del programa: “Problemáticas, tensiones y conflictos en los espacios periurbanos y rurales”.

En efecto, el territorio de las Prácticas es una región periurbana y rural, caracterizada por problemas ambientales, principalmente relacionados con el uso del suelo, el desmonte y los recursos hídricos. Se ubica en localidades de las Sierras Chicas de Córdoba, pertenecientes al Área Metropolitana, a distancias de hasta 37 km de la capital, lo que posibilita los desplazamientos. Concretamente, las Prácticas hasta el momento se articularon con dos organizaciones sociales de Sierras Chicas, la Mesa del Agua y Ambiente (MAyA) de La Granja, experiencias realizadas en 2015 y 2016 y la última desarrollada en el 1° cuatrimestre de 2017, con la Asamblea por el Bosque y la Vida de Villa Allende. En los siguientes mapas se puede ver la ubicación de los colectivos sociales donde

### Localidades del área de Sierras Chicas en el departamento Colón



Las organizaciones sociales con las que se desarrollaron experiencias son La Mesa del Agua de La Granja, a 37 km de Córdoba capital, y la Asamblea de Villa Allende, a 25 km.

efectuamos las prácticas con referencia a su respectiva localidad. En las últimas décadas, en esta región se puso en evidencia una serie de problemáticas territoriales que, asociadas al cambio de uso del suelo, el alto crecimiento demográfico por migración y la presión inmobiliario-urbanística, llevaron a una fuerte degradación ambiental que tuvo su momento cúlmine el 15 de febrero de 2015, cuando todo el corredor se vio afectado por una inundación que dejó el saldo de 8 muertes y gravísimos daños materiales.

### **Los problemas ambientales de la región y las organizaciones sociales**

Uno de los propósitos de la PSC, como se mencionó, es acercar la Universidad a los problemas concretos de la sociedad y poder colaborar en los procesos de reflexión crítica, identificación de problemas, diagnósticos o propuestas de resolución de conflictos, de manera conjunta con diferentes organizaciones sociales. Sobre la base de estos objetivos, ¿por qué seleccionamos y decidimos trabajar en la PSC con la Mesa del Agua y Ambiente de La Granja y con la Asamblea de Villa Allende? ¿Qué conocimiento teníamos como equipo de cátedra de las problemáticas locales/regionales? ¿Qué acercamiento teníamos a las organizaciones sociales? ¿Cuánto conocíamos de su lucha?

Las experiencias de PSC que hemos venido desarrollando surgieron como corolario de un proceso conjunto de acciones entre el equipo de investigación “geografía del agua”, del cual forma parte la mayoría de los miembros de la cátedra de Rural y los colectivos locales con los que hemos trabajado.

Ahora bien, ¿qué causas motivaron la organización de diferentes colectivos de Sierras Chicas? Aquí tenemos que ubicarnos en las condiciones ambientales de la región y principalmente el tema del agua. Las cuencas y microcuencas hídricas de la región sufren problemas como los recurrentes incendios, la creciente ocupación de espacios en urbanizaciones de distintos niveles (planes de vivienda, loteos abiertos, barrios cerrados, complejos turísticos), la deforestación y el sobrepastoreo. Estos factores, al limitar la capacidad de almacenamiento del agua y su liberación gradual, introducen cambios que implican la aceleración en el escurrimiento de las aguas superficiales de origen pluvial y producen inundaciones en épocas estivales lluviosas o una importante pérdida del recurso en temporadas secas.

Para comprender la complejidad de los procesos y las afectaciones a las poblaciones, desde un principio incorporamos al estudio de

cuencas y microcuencas la dimensión del territorio, entendida como un entramado de relaciones sociales y de poder que se reproducen sobre el espacio al tiempo que lo producen. Los aspectos biofísicos, ecológicos y técnicos, no son suficientes para abordar un análisis que involucre las distintas dimensiones del territorio y es necesario incorporar las variables políticas, sociales y culturales, que son las que enmarcan los conflictos relacionados con este recurso al tiempo que lo convierten en lugar de construcción y refuerzo de asimetrías.

Lo anterior se encuadra en un entramado social complejo, que se ha ido imbricando con los cambios territoriales. Estas modificaciones traen aparejada otra concepción del recurso agua y de las prácticas relacionadas a su uso, a cargo de nuevos agentes que se asientan en la zona y que muchas veces entran en contradicción con las concepciones y prácticas de uso tradicional del agua, contradicciones que, en ocasiones, se expresan prácticas de agentes sociales con diferentes grados de poder y diversas intencionalidades. Así entendido, el problema hídrico de la vertiente oriental de las Sierras Chicas excede la superficie de las microcuencas y los límites jurisdiccionales de cada municipio y comuna. Se trata de un problema de carácter multidimensional y multiescalar que requiere de la consideración de sujetos sociales con diversos grados de agencia en el territorio donde se territorializan sus prácticas.

En este escenario, en la región de Sierras Chicas se han motorizado grupos de vecinos desde 2007 y, con diversos grados de organización, están llevando adelante importantes reclamos en defensa del agua, el suelo y el bosque. En definitiva, están poniendo en tensión las formas de apropiación, producción, distribución y gestión de los recursos naturales en cada localidad y a nivel regional. Luchan por mejores condiciones de vida, exigen mayor participación en las políticas públicas desde y en sus territorios. Este anclaje territorial tiene importancia para la ampliación de la democratización de nuestras sociedades. Concretamente, los múltiples colectivos de las diversas localidades regionales se han unido y organizado en la Coordinadora Ambiental y de Derechos Humanos de las Sierras Chicas<sup>4</sup> y desde 2012 desarrollan acciones comunes tendientes a un trabajo en red:

“como deseo de implementar acciones conjuntas que permitan defender el ambiente de cada comunidad trabajando mancomunadamente las problemáticas ambientales de las Sierras Chicas en pos del desarrollo sustentable”. (Eckstein, 2001:44)

4) Grupo EsCalera (La Calera), Fundación Vertientes de Saldán (Saldán), Grupo Tacku (Villa Allende), Guardia- nes del Monte (Mendiolaza), Vecinos Autoconvocados (Unquillo), Asociación

Civil Los Manantiales (Río Ceballos), CoVeSa (Salsipuedes), Fundación Eco-Barrio San Miguel (Salsipuedes), Coop. De Agua (Agua de Oro), Vecinos del Chavascate en Defensa del Agua,

el Ambiente y la Calidad de Vida (Agua de Oro, Villa Cerro Azul), Colectivo Sin Frenos (Villa AniMi), Mesa del Agua de la Granja, Comunidad ContrArte, Grupo Coyuyo.

Intentan otorgarle un sentido al ambiente, rescatar sus valores sociales como prestador de servicios ambientales; se trata de una lucha en común por los derechos sobre el agua, la tierra, el bosque y la identidad local.

### La búsqueda de soluciones multiescalares

Como equipo de investigación y luego como cátedra incorporando a los alumnos, comenzamos a trabajar con las organizaciones realizando tareas como sistematización de datos, georreferenciación de áreas, entrevistas, trabajo de difusión en las localidades y en los medios académicos, definiciones de límites de cuencas bajas y altas de los ríos y sobre todo interpretación y aprehensión de conocimientos geográficos desde la experiencia y situación local, como forma de garantizar un discurso firme en la diálogo con otros agentes que influyen y deciden sobre el territorio. Avanzando en el tiempo, logramos elaborar propuestas y alternativas de solución más allá de las soluciones técnicas. Entre ellas se destacan: el impulso a la formación de un Corredor de Reservas Hídricas en las Sierras Chicas<sup>5</sup> para proteger las cuencas de alimentación de los ríos serranos; la constatación de trasvase del río La Granja hacia valle de Punilla, puntualmente a la localidad de La Cumbre y posteriores negociaciones para recuperar la cuenca; y la declaración de Reserva Natural de la Defensa en los campos de la Fuerza Área en Ascochinga (diciembre de 2014).

En efecto, con el objetivo de mantener la superficie de absorción a través de la preservación del bosque nativo, en especial en las cuencas altas, y evitar mayores escorrentías a futuro, venimos trabajando junto a las organizaciones para la concreción de un corredor de reservas hídricas que contemple desde la Reserva Natural de la Defensa (RND) en los campos del III Cuerpo de Ejército en La Calera,<sup>6</sup> al sur de la vertiente oriental de las Sierras, uniendo todas las áreas de reservas (la provincial de la Quebrada y las municipales) hasta el campo de aviación de Ascochinga, al norte. Esta última declarada en diciembre de 2014.<sup>7</sup>

El trabajo sobre las reservas hídricas, es una clara demostración de que es posible generar una serie de áreas naturales protegidas que, superando los límites político-administrativos de los municipios, permita crear un comité de cuencas de las Sierras Chicas que otorgue seguridad al bosque y proteja las cuencas altas de los ríos y arroyos ante el avance de la urbanización, los incendios, el desmonte para ganadería y nuevas urbanizaciones, así como los proyectos de trasvase de cuenca.

El trabajo articulado de grupos de vecinos, ONG y comunas, permite que en 2014 se reglamenten la Reserva Los Manantiales (Río Ceballos) y Los Quebrachitos (Unquillo), se creen la Reserva para la Defensa de Ascochinga, la Reserva Hídrica y Natural de Villa Cerro Azul y se inicien acciones en la Reserva Hídrica y Recreativa Natural Villa Allende. Sobre las Reservas desarrollamos la PSC de 2016 y de 2017, que exponemos en el apartado siguiente.

### La propuesta didáctica de la PSC en el marco de la cátedra de Geografía Rural

Como experiencia didáctica, y por tratarse de una propuesta curricular para estudiantes de grado, la PSC incluye instancias áulicas y extraáulicas, formas de evaluación y acreditación de los aprendizajes, todo ello durante un cuatrimestre.

Esquemáticamente, y haciendo el esfuerzo por sintetizar las experiencias desarrolladas en terreno, presentamos los pasos o momentos de la Práctica y las actividades realizadas.

#### Primer momento: actividad áulica

Preparatoria del contacto en campo con la organización. Aquí se priorizan los contenidos que permitan a los estudiantes acercarse, comprender y sensibilizarse con aquellos problemas de la localidad, que constituyen el eje de lucha de la organización social con la que vamos a trabajar.

Los objetivos del Primer Trabajo Práctico son, en líneas generales:

- Comprender los problemas ambientales locales, sobre los que trabaja la organización social, como parte de situaciones conflictivas a escala regional.
- Reconocer, la historia del colectivo social, en su contexto de surgimiento, mantenimiento a través del tiempo, niveles de participación y modalidades de organización.
- Visualizar las acciones del colectivo social, como procesos de lucha que definen el grado de poder de los actores sociales sobre el territorio.

#### Segundo momento: trabajo de campo en la localidad

Se recorre el área, acompañados por gente de la organización, quienes guían el trayecto. Esta instancia es importante porque permite, en un ambiente informal, reconocerse mutuamente a los estudiantes y los miembros del colectivo.

Luego, en el salón de reuniones local, los integrantes de la organización relatan los hitos sobresalientes de la historia colectiva

5) El Corredor Hídrico propuesto, se extiende desde Ascochinga hasta La Calera.

6) Se considera Reserva Natural de

la Defensa (RND) a un tipo de Área Natural Protegida (ANP) creada por el gobierno nacional en el año 2007, tras firmarse el Convenio Marco de Coope-

ración entre el Ministerio de Defensa de la Nación y la Administración de Parques Nacionales.

7) <http://www.lavoz.com.ar/ciuda->

danos/crean-reserva-natural-en-sierras-chicas Abarca una extensión de 3300 ha (consultado en diciembre de 2014).



y seguidamente se comienza a elaborar un listado de temas prioritarios desde los cuales se negocia una agenda de trabajo con los estudiantes.

Los colectivos con los que articulamos plantean demandas y reclamos ambientales a través de lo que ellos denominan asociación/asamblea de autoconvocados y este formato posibilita una conversación horizontal abierta con los estudiantes desde cualquiera de los representantes del colectivo local.

Asignar un tiempo bastante prolongado para construir la demanda, los intereses, los problemas en conjunto con la organización, es relevante en la PSC ya que favorece la deconstrucción de algunos presupuestos relacionados con la Universidad como única portadora del saber, a la vez que se valoran los saberes locales. La actividad incluye, para los estudiantes, la entrega de un informe grupal sobre el registro del trabajo de campo, con eje en la conversación con el colectivo social.

### **Tercer momento: actividad aúlica**

Preparatoria del taller a realizarse en la localidad. El Trabajo Práctico comienza con una puesta en común de los registros grupales de la primera experiencia en campo. A partir de estas reflexiones, se seleccionan los tópicos prioritarios entre la totalidad de demandas planteadas por la organización. Fundado en estas consideraciones se prepara el taller.

Nuestra experiencia nos muestra que los temas preocupantes, tanto para la MAyA como para la Asamblea de Villa Allende, son la participación y las tensiones entre discursos divergentes de los agentes sociales involucrados en la problemática. Asimismo, nos parece importante dotar de contenido los argumentos sostenidos en el espacio público por la organización, con relación a la defensa del ambiente. Esta mixtura de temas–problemas nos lleva a centrar nuestra atención y a profundizar en torno a los siguientes tópicos que constituyen la base del taller:

- Discursos y territorios
- Ambiente y cuestión ambiental
- Territorialidad y territorialización
- Agentes sociales y la conformación del territorio
- Bosque serrano y conservación

### **Cuarto momento: taller en las localidades**

Los alumnos dirigen actividades grupales con participación de integrantes de las organizaciones colectivas locales. El taller es abierto a toda la comunidad, por ello suelen participar vecinos de la localidad y alumnos de las escuelas primaria y secundaria. El primer taller se denominó: “Participando, decidimos sobre nuestro territorio”. Asistieron 120 personas que colmaron el comedor de la escuela primaria, Dr. Pablo Rueda, de la localidad de La Granja, el 22 de octubre de 2015. Los 35 estudiantes de la Facultad dividieron a los participantes en seis grupos donde

se debatieron los temas: ambiente, territorio (cuencas hídricas), actores (roles y discurso), desarrollo.

Como conclusión del taller y articulando entre los grupos, se llegó a definir la complejidad de los distintos ambientes y su interacción con el hombre que tiene capacidad de agencia, es decir, que contribuye a la construcción de los espacios. También se comprendió el dinamismo de un territorio, sobre todo del territorio–cuenca y la importancia de definir sus límites y la necesidad de ordenarlo con base en el recurso agua y su justa distribución.

El segundo taller se llevó a cabo con la MAyA, representante de Parques Nacionales y de la Fuerza Área, organismo que administra la Reserva Natural de Ascochinga. El tema fue: “Impactos socioambientales y resistencias locales por el proyecto de construcción de minidique en la Reserva Natural Ascochinga”, realizado el 2 de junio de 2016.

Como producto del taller se realizó una Declaración conjunta entre la MAyA y cátedra de Rural de la UNC, en contra del proyecto del gobierno provincial, de construcción de un dique sobre el curso del río Carapé.

Además, se elaboró un documento colectivo (profesores, miembros de la MAyA, de la Reserva Natural y de Parques Nacionales) para participar en la audiencia pública que se llevó a cabo en la Sociedad Rural de Jesús María, cabecera del departamento Colón, el 13 de junio de 2016. Hasta el momento, no se ha realizado ninguna obra sobre los arroyos de la Reserva Natural Ascochinga. Además, lo que fue anunciado públicamente como una obra inminente, con fondos de la Nación, con estudios de impacto ambiental presentados y aprobados por la Secretaría de Ambiente de la provincia, se silenció absolutamente y no se mencionó más el tema desde los órganos oficiales. La MAyA continúa su lucha y recuerda los movidos días de junio como testimonio de que la organización y participación colectiva en defensa del ambiente a veces tiene sus frutos.

El tercer taller se realizó el 1 de junio de 2017 en la escuela General José de San Martín, titulado: “El territorio en disputa. Problemáticas relacionadas al uso del suelo en Villa Allende”. Se produjo cartografía específica de tipo participativa del área en conflicto, es decir, las 400 has amenazadas con emprendimiento inmobiliario dentro de la Reserva Municipal “San Felipe”.

Se trabajó con los múltiples factores que han producido el crecimiento urbano de Villa Allende y han desembocado en serios problemas de injusticia ambiental.

Se planteó la necesidad de realizar un proyecto de Ordenamiento Territorial Participativo, en donde cada vecino, cada empleado público e incluso aquellos actores privados que tengan interés en la zona, participe, discuta y ponga en tensión sus argumentos.

No olvidemos que el territorio es una construcción social por parte de agentes con distintos grados de acción y decisión. En este proceso, la Universidad Nacional también debería asistir para aportar sus conocimientos teórico–prácticos y para que, en forma



interdisciplinaria y sumados estos al saber que poseen aquellos que viven el lugar, se pueda llegar por fin a diseñar alternativas más amigables con el ambiente y que permitan una mejor calidad de vida a los habitantes.

El conocimiento y divulgación del conflicto debe llegar a cada escuela, cada hogar, cada institución, porque el espacio es de todos, la tierra es un bien social, por eso, antes de utilizarla, debemos considerar los efectos de nuestra actividad.

Una de las conclusiones fue que no se conoce bien el lugar donde se quiere extender la urbanización. Para ello se propuso el armado de actividades desde los colegios, como puede ser reforestar la zona, realizar actividades recreativas dentro de la Reserva y también caminatas los sábados por el lugar, organizadas por el grupo Tacku.

#### **Quinto momento: actividad de cierre de las PSC**

Habitualmente se realiza una relatoría de la experiencia y elaboración de informe final en una mesa de diálogo a cargo de la cátedra, los estudiantes, la Secretaría de Extensión de la Facultad y miembros de las organizaciones con las que se trabajaron. Esta actividad se hace en contracuatrimestre y tiene carácter de evaluación final, con acreditación.

Algunas reflexiones surgidas de esta actividad sirven como un balance de las experiencias. Con relación a la implementación, queremos marcar como necesario asignar un tiempo bastante prolongado para construir la agenda de trabajo en conjunto con la organización.

Por su parte, los estudiantes destacan la dificultad presentada a la hora de sostener el ritmo de lectura propuesto por la cátedra a la par del trabajo con la institución u organización, aunque remarcaron la relevancia de la instancia como experiencia formativa. En este sentido, proponen la creación de espacios curriculares consecutivos y correlativos en vínculo con la misma institución u organización, en donde pudieran insertarse para continuar con la experiencia al menos por un período anual. Asimismo, remarcan la importancia de que la totalidad de los actores locales formen parte activa del proceso que involucra la Práctica para asegurar el interés y la participación sostenida por parte de estos.

Los miembros del colectivo social plantean la importancia de mantener una actitud abierta de su parte, así como de los universitarios, a la hora de reconocer la historia previa al trabajo común y los conocimientos construidos en ese proceso.

La importancia de los aprendizajes mutuos queda en parte reflejada en el testimonio de una practicante:

“Estar en el lugar, poder debatir la problemática con la gente, es una fuente de información, pero además es indispensable para el enriquecimiento del trabajo. Sin esta experiencia, no se llegarían a abarcar las voces de todos los involucrados, dejando actores claves invisibilizados para aportar solución a los problemas. El debate con la gente de la MAyA enriqueció nuestros conocimientos, por eso afirmo que es el punto de partida fundamental para el intercambio de saberes y experiencias!”. (Fernanda Sosa, 2015).

También se visualiza la importancia de la PSC para la gente de la organización en este fragmento que hemos seleccionado:

“En el taller con la gente de la universidad, aportamos y compartimos experiencias, inquietudes y conocimientos. Estamos agradecidos por el compromiso y dedicación de los profesores y estudiantes de geografía, queremos mantener este vínculo ya que, para nosotros, es difícil acercarnos y trabajar con los universitarios, y lo hemos logrado a través de la PSC”. (Christine, La Granja, 2016).

En definitiva, creemos que a través de la PSC que es posible ampliar los esquemas interpretativos de la realidad en disputa, posibilidad que se abre a todos los que participan: docentes, estudiantes, organizaciones.

La PSC ha tenido impacto entre los estudiantes de Geografía, más allá de la cátedra de Rural. Nos estamos refiriendo a la opción de estas temáticas para Trabajo Final de Grado (TFG) o Práctica Preprofesional Supervisada (PPS). Así es que contamos hasta el presente con dos Trabajos Finales aprobados:

– Gestión de cuenca. Conflictos por el uso del suelo y el agua en las Sierras Chicas: el caso de la cuenca del río Chavascate, Agua de Oro, Córdoba (Argentina).

– Espacialidades, políticas y sentido de lugar en las reivindicaciones de los actores organizados en torno a la Reserva Bamba, La Calera (Córdoba) 2005–2016

Y los siguientes proyectos:

– Conflictos por los territorios: usos del agua y del suelo en Sierras Chicas (PPS).

– Relevamiento y mapeo integral de la Reserva Natural Urbana Río La Granja. Utilizando Sistemas de Información Geográfica y herramientas de Teledetección (PPS).

– Diagnóstico de la situación ambiental en Ascochinga, con especial referencia a la Reserva Natural de la Defensa. Evolución, conservación y las problemáticas actuales (TFG).



© Laura Malachesky

### **A manera de cierre, algunas reflexiones**

El anclaje socioterritorial de las organizaciones sociales y el trabajo participativo desde la Universidad a través de PSC tienen importancia decisiva para la democratización de la sociedad, además de su valor como innovación pedagógica en el ámbito de la FFyH. El trabajo de campo lo desarrollamos en un área conflictiva del Gran Córdoba, como es la de las Sierras Chicas. Los problemas de sequías e inundaciones dan cuenta claramente de una zona problemática que necesita la búsqueda de soluciones multiescalares y la participación de actores provenientes de distintos ámbitos, interesados en desplegar acciones compartidas en el territorio concreto del conflicto.

En este sentido, en torno al ambiente, se están construyendo nuevos espacios públicos en el nivel microlocal a partir de las prácticas de las organizaciones comunitarias.

La unión en los últimos años de las agrupaciones y organizaciones sociales a nivel local ha activado mecanismos de visibilización de los conflictos. Sus acciones van más allá de los límites políticos de cada jurisdicción y, como toda construcción política, la lucha comunitaria muestra logros, dificultades y contradicciones.

La perspectiva desde la cual sostenemos la PSC nos permite vivenciar la co-construcción del conocimiento social. A través del intercambio producido con la PSC se conoce el territorio, se experimenta el trabajo de campo, se aprende a construir conocimiento desde la fusión entre lo experiencial y lo académico-formal. A su vez, enriquecemos los marcos teóricos de los sujetos, tanto los locales como los universitarios, al intercambiar conceptos ordenadores sobre los problemas y conflictos de la realidad. Entendemos el aprendizaje de los futuros geógrafos como una forma de trabajo colaborativo entre practicantes, abonando espacios de diálogo entre los actores sociales.

Trabajar con organizaciones sociales de base territorial motorizadas, que conocen los problemas de su localidad en profundidad, permite a los alumnos, entre otros aprendizajes valiosos, acercarse a la realidad del conflicto desde la visión de sus protagonistas y comprender que el campo social donde se construye la lucha por la defensa del ambiente es un camino con marchas y contramarchas, donde la participación y el compromiso de los que luchan tienen sus vaivenes, sus encuentros y desencuentros. Permite observar que las posiciones de los actores en el conflicto se van construyendo en el proceso mismo de despliegue de la acción colectiva y no previamente a partir de una posición unificada; esta dinámica es la que va generando formas organizacionales y lazos institucionales.

Pudimos y podemos valernos del formato asambleario de las organizaciones para impulsar deliberaciones grupales sobre diferentes tópicos, que amplíen la exploración de argumentos tanto para alumnos como para la organización y el pueblo en general, tomando en cuenta una pluralidad de puntos de vista, demandas y posibles respuestas, todo ello considerado como aprendizaje social. En la práctica, al poner en juego los diversos discursos que sostienen los agentes en el territorio, se puede discutir y sacar nuevas conclusiones.

A través del acercamiento a actores e instituciones del orden local, se comparten problemáticas, experiencias y saberes en un proceso de construcción conjunta, tendiente a la constitución de un espacio de intercambio de conocimientos entre actores sociales que vienen trabajando en la región. Por eso planteamos la PSC como una manera de comenzar a impulsar lo que Callon *et al.* denominan “dispositivos de exploración y de aprendizaje colectivo”. La necesidad de poner en juego los conocimientos validados por la academia es lo que lleva al intercambio y encuentro con la gente organizada de La Granja y de Villa Allende. Siguiendo nuevamente a Callon *et al.*:

“en aquellas situaciones donde hay un foco de disputa por un daño o afectación ambiental, se pone en discusión qué tipo de conocimiento será admitido como prueba y quiénes pueden ser los actores acreditados para generar ese conocimiento”. (2001:47-50)

Por último, queremos apuntar que nuestra PSC no sería posible sin el apoyo de la Secretaría de Extensión de la Facultad, responsable de la creación, impulso y sostenimiento de las Prácticas como modalidad de formación de grado. Creemos que con este proyecto en acción, desde esta Secretaría, dan respuesta a lo que Boaventura de Sousa Santos imagina para la universidad del futuro, donde se otorgue un lugar central a las tareas de extensión como una manera de achicar la brecha entre la ciencia, el conocimiento académico y los problemas y necesidades reales de la sociedad.

“En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión, con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes”. (De Sousa Santos, 2005:31).

## Referencias bibliográficas

- Callon, M.; Lascoumes, P. y Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris: Seuil.
- Chiavassa, S. (2009). La extensión, un lugar en geografía. Revista *e+e. Estudios de extensión en humanidades*, 88–97. FFyH/UNC.
- Eckstein, S. (Coord.) (2001). *Poder y protesta popular en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Volumen 1. Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclee.
- (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*, (15, marzo), 1–58. CIDES, Postgrado en Ciencias del Desarrollo, UMSA, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/umbrales15.html>
- Merlinsky, G. (Coord.) (2013). *Cartografía de los conflictos ambientales en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO.

- Vasilachis, I. (1999). Trabajo y Derecho. En Agulla, J. C. (Comp.), *Ciencias Sociales: presencia y continuidades*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. Instituto de Derecho Público, Ciencia Política y Sociología.
- Zaffaroni, A. y Juárez, C. (2014). Políticas de lugar, ecología de saberes y pensamiento epistémico en experiencias de coinvestigación en el NOA. *Cardinalis*, 2(2, primer semestre), 99–116. Córdoba: UNC.
- Zemelman, H. (2011). *La postura epistemológica de Hugo Zemelman. Conocimiento y Ciencias Sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Convenio Bello.

## Documentos

- Proyectos de PSC de la cátedra de Geografía Rural del Departamento de Geografía (2014–2016–2017) aprobados por la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica de la FFyH. Formularios pdf.
- Reglamento Práctica Sociocomunitaria, FFyH, UNC. Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 226/2013. Disponible en: [http://www.ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/2013/10/RES\\_226\\_2013.pdf](http://www.ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/2013/10/RES_226_2013.pdf)

# Los Sistemas de Información Geográfica como herramienta para la extensión universitaria

**Bianca Vanesa Freddo**  
freddobianca@gmail.com

**Cristina Beatriz Massera**  
cristinamassera@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia  
San Juan Bosco. Consejo Nacional de  
Investigaciones Científicas y Técnicas  
(CONICET) y Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales (CLACSO),  
Argentina.

## Resumen

En América Latina, los desafíos de la universidad pública se han ido transformando. En el siglo XXI la extensión está pensada desde la esfera social, como un proceso donde se refuerzan el vínculo y las implicancias políticas y culturales.

En ciencias sociales, los fenómenos se producen en un determinado espacio geográfico, y en consecuencia pueden ser georreferenciados a partir de un sistema de coordenadas espacio-temporal. En este contexto, los Sistemas de Información Geográfica (SIG) son una herramienta para la investigación y facilitan la comprensión e interpretación de los fenómenos territoriales.

El objetivo es brindar conocimientos básicos sobre SIG, generar bases teórico-prácticas para el manejo de herramientas geoespaciales y aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas territoriales. A partir de la metodología teórico-práctica los resultados fueron las diversas temáticas territoriales y el intercambio de saberes del territorio vivido.

## Palabras clave

- Análisis espacial
- Territorio
- Qgis
- Extensión
- Prácticas

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

RECEPCIÓN: 29/06/17  
ACEPTACIÓN FINAL: 02/10/17

## Resumo

Na América Latina, os desafios das universidades públicas têm mudado. No século 21, a extensão é pensada a partir da esfera social, como um processo que reforça o vínculo e as implicações políticas e culturais.

Nas ciências sociais, os fenômenos ocorrem em um determinado espaço geográfico, conseqüentemente podem ser georreferenciados a partir de um sistema de coordenadas espaço-temporais. Neste contexto, os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) são uma ferramenta de pesquisa e facilitam a compreensão e interpretação dos fenômenos territoriais.

O objetivo é fornecer conhecimento básico sobre SIG, gerar bases teórico-práticas para o gerenciamento de ferramentas geoespaciais e aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas territoriais. A partir da metodologia teórico-prática, os resultados foram os vários temas territoriais e a troca de conhecimentos sobre o território vivido.

## Palavras chave

- Análise espacial
- Território
- Qgis
- Extensão
- Práticas

---

## Para citación de este artículo

Freddo, B. V. y Massera, C. B. (2017). Los Sistemas de Información Geográfica como herramienta para la extensión universitaria. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 320-329. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



## Introducción

El presente trabajo es resultado del proyecto de extensión “Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) y sus aplicaciones al medio ambiente”, desarrollado en el Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, dictado en el Núcleo de Acceso al Conocimiento (NAC) de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Trevelin en mayo de 2016. Este artículo explica una experiencia de enseñanza desde la Geografía con soporte en los Sistemas de Información Geográfica (SIG), denominada: “Los Sistemas de Información Geográfica y sus aplicaciones al medio ambiente”, con el principal objetivo de enseñar los SIG mediante el uso de herramientas, el manejo de información geoespacial y los conocimientos empíricos. Esto es posible en virtud de los materiales didácticos disponibles en la web a través de sitios oficiales. El artículo tiene la siguiente estructura: en primer lugar, se hace una introducción a los principales conceptos en torno a los SIG, componentes, funciones, etapas de un proyecto, el análisis espacial y la cartografía temática. La segunda parte describe cuáles han sido los recursos didácticos para emprender la enseñanza de los SIG a partir de problemáticas locales y regionales, con la utilización de información geoespacial y cartografía de base. La tercera parte comprende las experiencias prácticas a partir de los recursos y sus aplicaciones con relación al área de estudio comprendida por las ciudades de Esquel y Trevelin, ambas ubicadas en la Comarca Andina, al oeste de la provincia de Chubut. Por último, se apunta a destacar la importancia de las nuevas tecnologías aplicadas desde el ámbito de la extensión universitaria y el uso de la información geográfica para fines didácticos como una nueva posibilidad de trabajo interdisciplinario en diversos ámbitos.

## Los Sistemas de Información Geográfica

Desde la Geografía como disciplina social nos encontramos con una nueva área de conocimiento, los SIG, definida como un conjunto de herramientas que permiten generar, procesar y representar información geográfica (Chuvieco, 2008). Brindan la posibilidad de trabajar metodológicamente con diversos componentes para comprender la dinámica y organización del territorio a partir de capas de información que pueden ser analizadas de manera individual o colectiva, es decir, sus atributos se pueden relacionar con otra información.

Los SIG han sido utilizados desde sus inicios por distintas ciencias para la resolución de problemas socioespaciales, y por eso es considerada una herramienta interdisciplinaria. Sus principales componentes son software, hardware, espacio físico, base de datos y recursos humanos. En términos de Buzai (2016), la finalidad amplia de los SIG es la de combinar las bases de datos alfanuméricas para representar esos datos dentro de un sistema de coordenadas y posteriormente realizar un adecuado tratamiento espacial de los mismos.

Son una herramienta de gran alcance dentro de la informática que proporciona un marco en el cual podemos analizar el espacio geográfico. Los SIG han introducido nuevos conceptos relacionados con el análisis y modelaje de datos complejos, mapas interactivos y la suma de gran variedad de datos con información geoespacial que además permiten integrar formatos de visualización y de procesamiento de datos georreferenciados cuyas aplicaciones se desarrollan para la gestión y planificación que facilitan la toma de decisiones en procesos complejos de desarrollo (Llanes Guerra, 2010).

Sin embargo, también se debe destacar las principales limitaciones a la hora de trabajar con información geoespacial: el acceso a la información geoespacial, la calidad e interoperabilidad del dato geográfico, la capacitación de los equipos técnicos, la construcción y actualización de la información, entre otros. Si bien la primera problemática se está abordando desde las distintas instituciones a través de geoservidores y la presencia del Infraestructura de Datos Espaciales de la República Argentina (IDERA),<sup>1</sup> aún es una práctica que no logra desarrollarse con intensidad.

Cabe recordar que uno de los componentes para elaborar un SIG es la información, y se requiere de datos de soporte para que pueda resolver los problemas y contestar a preguntas. La obtención de esos datos necesita una conexión formal con diversas instituciones y es un proceso que con frecuencia demora. En este punto, se debe resaltar que la información provista por entes estatales debe ser de acceso público con las restricciones correspondientes a la sensibilidad de los datos trabajados.<sup>2</sup> Es así que en los grupos de trabajo es recurrente la problemática vinculada a la gestión de la información local; esto apareció en el equipo y generó un debate sobre el acceso a la información geográfica local y la ausencia de datos. En tales circunstancias se apela al trabajo y relevamiento de campo para la actualización o para generar nueva información sobre el área de estudio. Pero existen casos donde no se puede

1) Iniciativa desde el año 2007 y que actualmente cuenta con la adhesión y publicación de información de una importante cantidad de organismos nacionales, provinciales, municipales

y de investigación. Las acciones tendientes a institucionalizar IDERA son asumidas desde los diferentes niveles del Estado como una responsabilidad intrínseca e indelegable hacia la

sociedad a la que es útil.

2) Así lo define IDERA acorde con las políticas instaladas en materia de gobierno electrónico y libre acceso a la información propias de un Estado

moderno: “la Información Geográfica es un bien público y, su acceso y uso, debe ser considerado como un servicio público”.



apelar al relevamiento personal porque la información geográfica es elaborada por instituciones estatales con parámetros definidos que hacen a la legitimidad de la información, por ejemplo: límites provinciales, límites internacionales, líneas de costas, accidentes geográficos, entre otros.

### **Análisis espacial y cartografía temática**

El análisis espacial concentra conceptos de la Geografía cuyo objeto de estudio es el espacio geográfico. Buzai (2016) destaca que el análisis espacial requiere de técnicas estadísticas y matemáticas aplicadas al estudio de datos distribuidos en un determinado espacio geográfico. Según él, los cinco conceptos básicos para realizar análisis espacial con los SIG son:

- *Localización*: ubicación específica en el espacio geográfico.
- *El Sitio*: sistema de referencia de coordenadas.
- *Distribución espacial*: el conjunto de entidades de un mismo tipo repartidas de una forma determinada.
- *Asociación espacial*: correspondencias al comparar distintas distribuciones.

La Geografía desarrolló un método específico: la superposición cartográfica; la interacción espacial es la estructuración de un espacio relacional en el cual las localizaciones, distancias y vínculos son fundamentales; la evolución espacial se incorpora el concepto temporal; la integración es la combinación de los resultados empíricos a partir del uso de los conceptos analizados. El análisis espacial, al igual que los otros geoprocesos que se desarrollan con los SIG, tiene la finalidad de representar el área de estudio a través de un mapa temático o mapa síntesis. A continuación se proporcionan algunas definiciones de cartografía temática.

Tal como la definición de los SIG, la cartografía temática encuentra muchas definiciones. Según la ICA (Asociación Internacional de Cartografía), “es aquella que está diseñada para mostrar características o conceptos particulares. En el uso convencional de los mapas, este término excluye los mapas topográficos”. La representación de la superficie terrestre es la tarea de la cartografía, principalmente desde el punto de vista geométrico. Para realizar un mapa temático son necesarios elementos geográficos de referencia, también denominados “mapa base”. Entre los múltiples elementos que debe contener el mapa se destacan los siguientes: tema, área de estudio, orientación, leyenda, proyección, escala, fuente de información y autor.

Existen dos tipos de cartografía temática: los mapas cualitativos y los mapas cuantitativos. Los cualitativos muestran la distribución espacial de un grupo de datos en escala de medidas nominales. Por ejemplo, mapas de suelos, geológicos, étnicos, etc. Los cuantitativos representan aspectos espaciales de datos numéricos, por lo general se usan escala de intervalos e índices.

### **Los Sistemas de Información Geográfica como recurso didáctico**

Los recursos didácticos que se han implementado han seguido la siguiente estructura, atendiendo el proceso de la enseñanza de un software y la gestión de problemáticas socioambientales. Como experiencia pedagógica, se persiguen los lineamientos que propone Zappettini (2007) en cuanto a que toda propuesta didáctica se estructura con relación a tres interrogantes generales: ¿qué enseñar?: el objeto de conocimiento. ¿Cómo enseñar?: la metodología a implementar. ¿Para qué enseñar?: los objetivos perseguidos.

La información geográfica es un recurso didáctico (Masot, 2010) que permite explorar, conocer, analizar y describir el territorio.

El docente cuenta con múltiples herramientas para transformar, analizar, simular y relacionar datos cuantitativos–cualitativos y así fomentar el conocimiento colectivo. Es un requisito formar a los estudiantes en el uso del software, pero también enseñar facultades para acceder, seleccionar y construir información geoespacial según las necesidades del usuario.

Asimismo, Quiroz Ortuño (2010) destaca que los SIG son herramientas utilizadas para la toma de decisiones, aunque son necesario no solo su conocimiento y manejo sino que también se deben desarrollar capacidades complementarias: poder trabajar en equipos multidisciplinarios, manejo de bibliografía especializada, conocimiento de métodos y técnicas participativas, habilidades en la coordinación de grupos y poder analizar información proveniente de diversas fuentes.

El uso de los SIG no es solamente la utilización de un software, es el conocimiento de la información geoespacial desagrupada en unidades espaciales, aprendidas bajo modelos y formas de organización territorial en un determinado marco teórico. Este último puede provenir de distintas disciplinas, lo que requiere la investigación de la problemática en profundidad. La presentación de la información geográfica debe contemplar este contexto de trabajo. Se presentan a continuación los sitios para acceder a la información geográfica: Tablas N° 1 y 2.

**Tabla N°1. Recursos y materiales**

Software	Descripción	Web
Qgis	Código abierto. Permite la gestión y manejo de los datos espaciales.	<a href="http://www.qgis.org/es/site/">www.qgis.org/es/site/</a>
Google Earth Pro	Visualiza cartografía a escala mundial con base en imagen satelital.	<a href="http://www.qgis.org/es/site">www.qgis.org/es/site</a>
Servicio Geológico de Estados Unidos (USGS)	Descarga gratuita de recursos satelitales.	<a href="http://www.earthexplorer.usgs.gov">www.earthexplorer.usgs.gov</a>
Google Maps	Servidor de mapas en la web.	<a href="http://www.google.com.ar/maps/">www.google.com.ar/maps/</a>

Fuente: elaboración propia.

En los últimos años es relevante la participación de los portales geoespaciales que permiten realizar consultas y descarga de información geográfica. Existen diferentes servidores, y entre los más utilizados están WMS (Web Map Service), que hace factible visualizar información proveniente de otros servidores, y WFS (Web Features Services), que accede a los datos. Es fundamental la liberación de información geoespacial en distintos formatos para la elaboración de cartografía y la democratización del acceso de la información producida por el Estado.

**Experiencias prácticas en la provincia de Chubut**

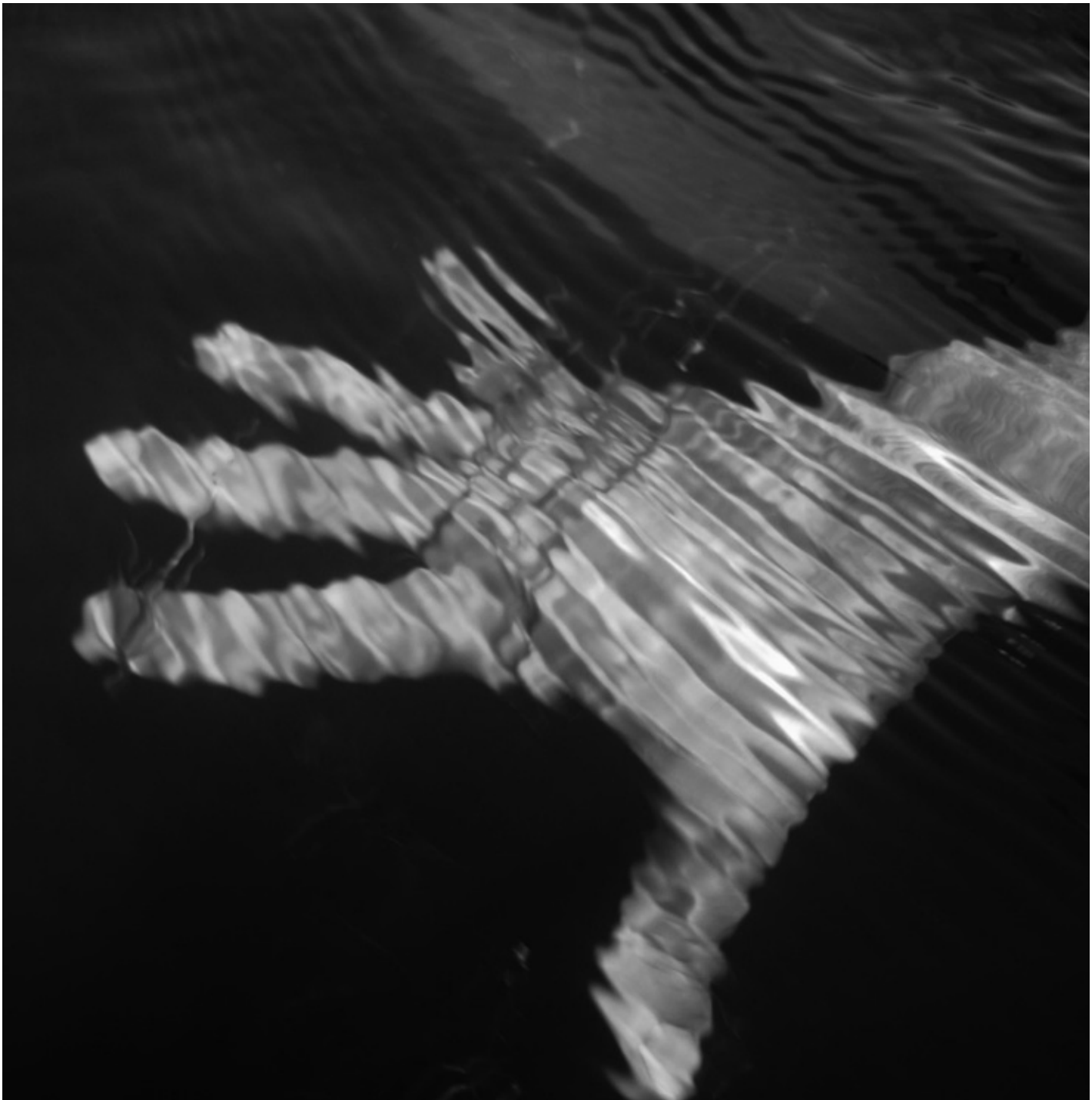
Aquí presentamos las experiencias teórico-prácticas sobre el levantamiento de información con el uso de los Sistema de Posicionamiento Global (GPS) y posterior integración al proyecto SIG con relación al área de estudio comprendida por las ciudades de Esquel y Trevelin, ambas ubicadas en la Comarca Andina, al oeste de la provincia de Chubut. Este espacio generó la discusión sobre la información geográfica local y la ausencia de datos para la construcción de mapas síntesis. En tales circunstancias se apeló al trabajo y relevamiento de campo para la actualización o generar nueva información sobre el área de estudio.

**Tabla N° 2. Sitios web de información geoespacial en Argentina**

Intitución	Formato	Sitio
IGN	Visor web Servicio WMS Catálogo de metadatos CSW	<a href="http://www.ign.gov.ar">www.ign.gov.ar</a>
IDERA	Visor web. Servicio WMS Catálogo de metadatos CSW	<a href="http://www.idera.gov.ar">www.idera.gov.ar</a>
CONAE	Visor web	<a href="http://www.conae.gov.ar">www.conae.gov.ar</a>
INTA	Visor web	<a href="http://geointa.inta.gov.ar/visor">http://geointa.inta.gov.ar/visor</a>
SEGEMAR	Visor web	<a href="http://sig.segemar.gov.ar/">http://sig.segemar.gov.ar/</a>
Ministerio de Educación	Visor web	<a href="http://www.mapaeducativo.edu.ar/">http://www.mapaeducativo.edu.ar/</a>
Ministerio de Energía y Minería	Visor web. Servicio WMS Catálogo de metadatos CSW	<a href="http://sig.se.gob.ar/geoportal/">http://sig.se.gob.ar/geoportal/</a>
Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable	Visor web	<a href="http://ambiente.gob.ar/">http://ambiente.gob.ar/</a> <a href="http://mapas.ambiente.gob.ar/">http://mapas.ambiente.gob.ar/</a>

Fuente: elaboración propia.

“ Los SIG han introducido nuevos conceptos relacionados con el análisis y modelaje de datos complejos, mapas interactivos y la suma de gran variedad de datos con información geoespacial



© Laura Malachesky

**Educación y accesibilidad. Transformaciones territoriales en pueblos sobre la base de las posibilidades de integración en la provincia de Chubut**

El trabajo fue realizado con la finalidad de representar la relación que puede existir entre los distintos establecimientos educativos del departamento Tehuelches de la provincia del Chubut y la accesibilidad a los mismos. Para esto se tuvieron en cuenta las principales vías de comunicación, la calidad de los caminos y su situación respecto de las localidades de mayor tamaño demográfico. También se consideraron la conexión a Internet, telefonía celular y las opciones que estas herramientas suponen para las nuevas generaciones. El objetivo fue representar cómo las vías de comunicación pueden resultar un problema o una limitación ante las posibilidades de integración de los diferentes establecimientos educativos. La propuesta metodológica tomó como base un mapa político de la República Argentina dividido por jurisdicciones departamentales. La intención de representar el departamento Tehuelches en el contexto provincial tuvo la finalidad de mostrar cómo la red de caminos, en particular la Ruta Nacional N° 40, integra las ciudades y pueblos. Y algo más que resulta importante a considerar en cuanto a la conectividad de las diferentes localidades es la transitabilidad de los caminos en los meses de invierno ya que, por las condiciones meteorológicas y topográficas, la zona, durante este período de tiempo, cuenta con caminos poco transitables, sobre todo en ciertos sectores en los que los cerros no dejan que el hielo o la nieve, por encontrarse en umbrías, se descongele.

En síntesis, es posible identificar dos localidades dentro del departamento Tehuelches que por su ubicación son más dinámicas y cuentan con mejor calidad en la provisión de servicios, en particular de Internet y telefonía celular. Son las localidades de Gobernador Costa y José de San Martín. El aislamiento del resto de los pueblos y parajes (Imagen N°1) no solo se observa en lo que respecta a las rutas y caminos sino también a las posibilidades de conexión a Internet. Desde ya que Internet y telefonía celular son herramientas fundamentales para integrar las diferentes localidades que permiten el crecimiento y desarrollo de los habitantes. El análisis de las variables de integración de los establecimientos educativos del departamento Tehuelches intentó exponer parte de las causas que explican el desarraigo y el envejecimiento de la población que cuenta con limitaciones en cuanto a las vías de comunicación. Este trabajo fue presentado por Ricardo Casares, quien además culminó sus estudios de grado de Licenciatura en Geografía con un trabajo sobre la accesibilidad a la educación en áreas de bajas densidades (Esc. N° 97 Dr. Atilio Viglione, Esc. N° 783 Río Pico).

**Cambios territoriales en el área rururbana y rural de Trevelin**

El siguiente trabajo comparó imágenes satelitales combinadas y reproyectadas 2007 y 2011 en el sistema de coordenadas POSGAR

1994 faja 2, las que presentan combinación de banda RGB 542, con el objetivo de resaltar especialmente el área urbana de Trevelin. Esta combinación de bandas muestra las áreas urbanas (cemento) en tonos de magenta, las variaciones de vegetación en marrones, verdes y naranja; los cuerpos de agua en negro, y las nieves eternas en violeta. Se observaron modificaciones en varios cuerpos de agua, usos del suelo y estructura urbana. Metodológicamente, se utilizaron herramientas SIG integrando el modelo vectorial y modelo raster. El principal objetivo fue establecer los cambios territoriales en el área rururbana y rural de Trevelin a través de la comparación de imágenes combinadas y reproyectadas 2007 y 2011.

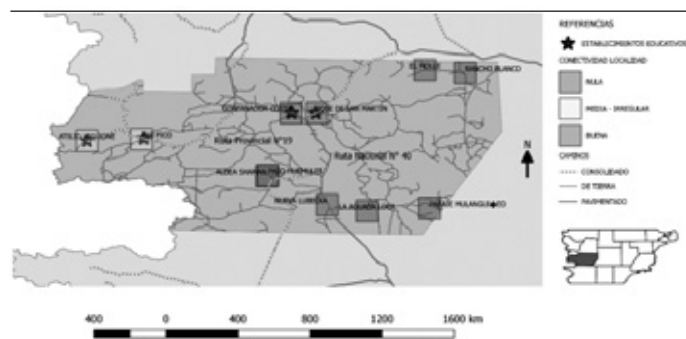
Las lagunas N° 1 y N° 2 son las más cercanas a la estructura urbana de Trevelin y se ubican en el área de inundación del río Percy. Por otra parte, se encuentran próximas al canal principal del consorcio de riego. El cuerpo de agua N°1 es una laguna natural temporaria formada a partir de las precipitaciones. La laguna N° 2 está ubicada al SO. Evidencia a través de su forma regular la mano del hombre. Se formó como consecuencia de la extracción de áridos para la construcción de la ruta de acceso a la Presa Futaleufú en los años 70, la que dejó cavas en las proximidades del pueblo. La laguna N° 3 está ubicada al este, próxima al río Corintos; es una laguna natural temporaria alimentada por arroyos y también por desbordes de este río. Este cuerpo de agua presentó una importante disminución en su área en la observación de las imágenes 2011. En este caso, en particular nos apoyamos en la herramienta deslizador del tiempo del Google Earth, la que nos permitió observar la temporalidad de la misma pero también confirmar la disminución de su superficie para el mismo mes en distintos años. Asimismo, pudimos observar la acción antrópica en su lecho. La laguna Brychan es una laguna natural alimentada subterránea y superficialmente, se ubica en la ladera del borde montañoso (453 m.s.n.m) a 4,5 km del casco urbano. Se inserta en un ambiente de cordillera con bosque nativo de ciprés, ñire y otras especies. Esta es una zona con características rural-urbanas, ya que se ven en el territorio producciones agrícola-ganaderas intensivas y una creciente ocupación residencial (Imagen N° 2). Este estudio permitió realizar un análisis preliminar sobre el avance de la ciudad sobre áreas potencialmente productivas. Problemática presentada por César Barros Hurtado (Esc. N° 705 y 740); Norma Noemí Gajardo (Esc. N° 705), y María Rosa Schwarz (Esc. N° 705 y 708), Trevelin y Esquel.

**Valoración del estado de conservación del Cordón Situación y cuerpos de agua aledaños entre los años 2007 y 2011**

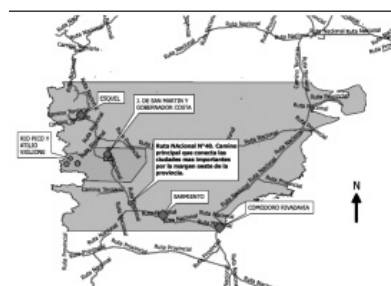
El presente estudio comprende las lagunas Larga, Terraplén, Trafipan, el lago Krugger y parte de los lagos Futalaufquen y Amutui Quimei, en el sector oeste de la provincia de Chubut, en cercanías a las ciudades de Esquel y Trevelin. El cordón montañoso en cuestión se localiza al oeste de la Ruta Provincial N° 71 (RP N° 71),

## Imagen N°1. Accesibilidad e integración educativa en el departamento Tehuelches, Chubut.

Integración y accesibilidad departamento Tehuelches

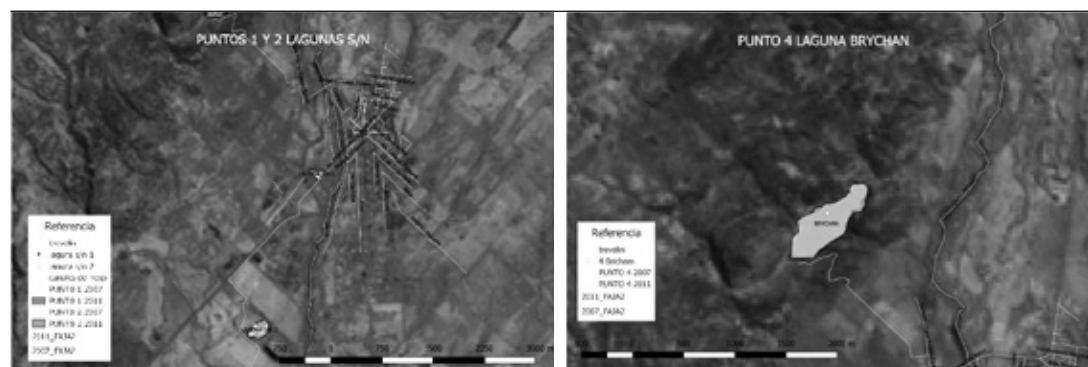


Contexto provincial



Fuente: elaboración propia. Datos del IGN.

## Imagen N° 2. Cambios territoriales en Trevelin, Chubut.



Fuente: elaboración propia. Datos del IGN. Imágenes Landsat TM 5 2007 y 2011.

presenta una orientación aproximadamente NNO–SSE, unos 26 km a lo largo del rumbo, y se encuentra ubicado dentro del Parque Nacional Los Alerces, al igual que los lagos; se destacan en él los cerros Dedal, Cocinero, Situación y La Monja, entre otros. Con respecto a las lagunas, las mismas se encuentran fuera del área del Parque Nacional y se trata de cuerpos menores, ubicados al este de la RP N°71 (Imagen N° 3). El objetivo fue evaluar el estado de conservación del área de estudio y observar la existencia de variaciones en los cuerpos de agua, la presencia de nieve y la vegetación entre los años 2007 y 2011.

La propuesta metodológica para el caso de estudio fue el análisis multitemporal basado en el uso de imágenes de satélite del tipo Landsat 5 TM de los años 2007 y 2011, que permitieron observar los cambios en las variables de interés. En síntesis, en un período de cuatro años se observó: disminución de las superficies de las lagunas Terraplén y sin nombre y del lago Krugger. Aumento de la superficie de las lagunas Larga y Trafipan y de los lagos Amutui Quimei y Futralufquen. Evidente disminución de las masas de nieve

en las altas cumbres. Esta variable parece ser la más vulnerable a los cambios climáticos. Mejor conservación del bosque al oeste del cordón; dicho cordón actúa como barrera orográfica y las mayores precipitaciones descienden al oeste del mismo. Esto origina un bosque más denso y vigoroso en el sector oeste en comparación con el sector este. Temática presentada por Francis Gauman (UNLP, La Pampa), Stefania Ruiz (ISFD N° 809 Esquel), y Pamela Trafipan (ISFD N° 809 Esquel).

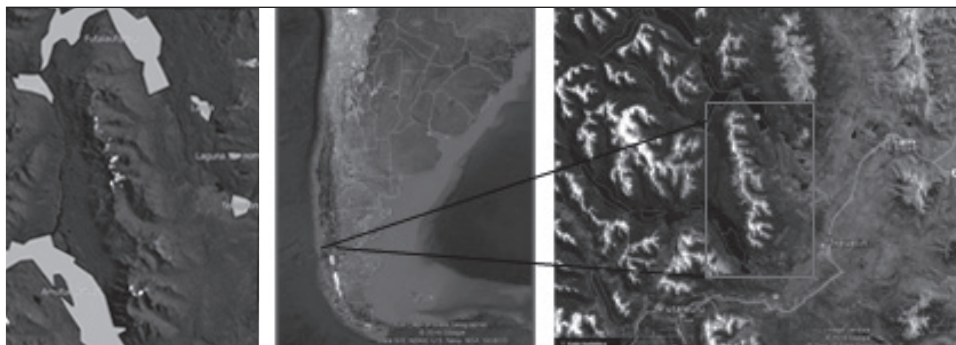
### **Incendio “Las Horquetas”: estimación de impacto**

Esta temática fue presentada por Lucía Molina, del Área de Protección Forestal del Centro de Investigación y Extensión Forestal Andino Patagónico (CIEFAP), y Pedro Agustín Noli, de la Facultad Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), sede Esquel. Durante el verano de 2014–2015, se sucedieron en el oeste de la provincia del Chubut grandes incendios que se estima abarcaron una superficie mayor a 40.000 hectáreas (fuentes no oficiales) y afectaron áreas de jurisdicción



### Imagen N° 3.

Mapa cuerpos de agua alrededor del Cordón Situación



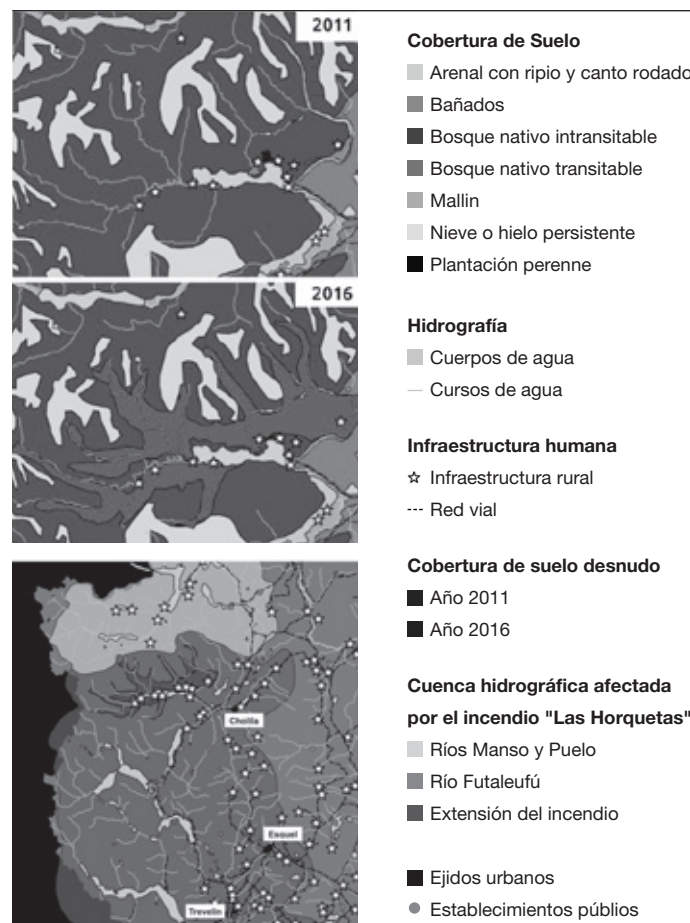
Variables / Sup	2007 (m <sup>2</sup> )	2011 (m <sup>2</sup> )
Laguna Terraplén	367.90	359.18
Laguna Larga	316.13	326.67
Lagua Trafipán	9185	106.20
Laguna sin nombre	96.90	90.97
Lago Krugger	739.81	614.77
Lago Amutui Quimei	5869.48	6053.35
Lago Futalaúfquen	4723.54	4852.39
Cumbres altas de las cordilleras	2.938	728

Fuente: elaboración propia. Datos del IGN. Imágenes satelitales TM 5 2007–2011.

tanto nacional (Parque Nacional Los Alerces, Parque Nacional Lago Puelo) como provincial (lago Cholila, río Turbio y Puerto Patriadas, Epuyén). Los incendios se han asociado a un año (2014) extraordinariamente seco con un valor de precipitaciones anuales tres veces menor al promedio desde mediados de siglo, combinado con una elevada carga de material combustible compuesto por la caña coligüe seca luego del evento de floración masiva ocurrido en 2013. El objetivo del trabajo fue estimar la superficie afectada por el incendio en el lago Cholila, del verano de 2015, denominado "Las Horquetas" y determinar las cuencas y las áreas protegidas afectadas por el incendio.

El total de área afectada por el incendio "Las Horquetas" no se ha conocido por fuentes oficiales y las estimaciones publicadas por las distintas fuentes mediáticas resultaron muy diversas y poco certeras. Debido a la elevada importancia del lago Cholila (tanto socioeconómica, por la población que alberga y las actividades económicas que sostiene, como de conservación, por ser cabecera de la cuenca Futaleufú, que incluye el área protegida Parque Nacional Los Alerces), el conocimiento de los impactos del siniestro resulta imperante para la evaluación de daños y la generación de políticas protectoras. El área afectada por el incendio "Las Horquetas" se estimó en 24.400 hectáreas. Se quemaron cuencas completas de numerosos arroyos y ríos de montaña, desde sus cabeceras en las cumbres hasta sus desembocaduras en el lago Cholila. El fuego no alcanzó áreas de jurisdicción de parques nacionales aunque afectó la cuenca hidrográfica del río Futaleufú, de vital importancia en la dinámica de los ecosistemas del Parque Nacional Los Alerces. Esto deberá ser atendido en el futuro, puesto que el lago Cholila constituye la cabecera de dicha cuenca, y el volumen de vegetación perdida por el siniestro podría afectar significativamente el flujo de sólidos y nutrientes aguas abajo.

### Imagen N° 4. Análisis temporal del incremento del suelo desnudo tras el incendio



Fuente: elaboración propia. Datos del IGN. Imágenes Landsat TM 5 2007 y 2011.



### **Transitabilidad de los pasos fronterizos de Chubut**

Durante el período de invierno, en la provincia del Chubut se suspenden o modifican los estados de los pasos fronterizos. Por lo general se decide el corte total de algunas rutas de la zona como forma de prevenir accidentes por la acumulación de nieve, ráfagas de viento blanco y áreas anegadas. Los operativos de cierre de las rutas y los pasos fronterizos dependen del trabajo en conjunto de la Gendarmería Nacional, Vialidad Provincial y Nacional y la policía local. Es necesaria la elaboración de reportes y mapas de estado sobre la transitabilidad de los pasos y las rutas para mantener informada a la sociedad y explicar recaudos para transitar.

### **Ordenamiento territorial para el análisis de la frontera urbana y los bosques nativos en Trevelin-Chubut**

La constante expansión producto del crecimiento urbano se viene realizando a expensas del bosque y la tala indiscriminada a la que está sometida la región sur de Argentina, que en muchos casos es irregular y produce el constante empobrecimiento de la flora y la fauna. Las causas que han provocado la pérdida del bosque nativo son: los incendios forestales, la tala para obtención de madera, el sobrepastoreo, las urbanizaciones no planificadas y la invasión de especies exóticas, entre otras. En el trabajo se resalta la problemática vinculada a la expansión urbana sobre el bosque nativo, que en muchos de los casos de incendios complejiza la situación para la extinción del fuego. Los servicios ambientales que brindan los bosques nativos pueden colapsar si continúa disminuyendo su superficie y continuidad. Es así que se plantea la necesidad de legislar normas que los protejan. Aquí se plantea la necesidad de la colaboración entre distintas dependencias del Municipio, como son la Dirección General de Bosques y la Dirección de Catastro, para realizar normativas que contemplen los riesgos de la urbanización al interior del bosque.

### **Manejo de las canteras en áreas cercanas a la estructura urbana en la ciudad de Esquel**

El presente proyecto consiste en el análisis de las problemáticas vinculadas a las canteras próximas a las áreas de expansión urbana. Las canteras de la zona son de extracción de material mixto, arena y ripio, a cielo abierto. El desarrollo de las canteras implicó desmonte y acopio de la cobertura vegetal para retirar el material, extracción mediante una pala cargadora y posterior traslado del mismo en camiones hasta su destino final. En las áreas de expansión se pueden observar deslizamientos y el uso del espacio como basureros irregulares debido a la falta de mantenimiento de las empresas involucradas. En consecuencia, se convirtió en un espacio de peligrosidad para el asentamiento humano y con deterioro del paisaje por el tipo de actividad.

### **Localización óptima en la planta de Residuos Sólidos Urbanos**

Uno de los problemas que sufre el medio ambiente es resultado directo de la propia evolución de la sociedad: la producción de los residuos. Las actividades humanas generan distintos tipos de residuos de diferente composición, estado o peligrosidad. Según sus características, se debe pensar el tratamiento, gestión y almacenamiento de los mismos, lo que da lugar a la creación de infraestructuras de gestión con el fin de evitar cualquier deterioro ambiental. En este caso, el trabajo se centró en la localización óptima en el territorio para determinar un conjunto de lugares candidatos que pudieran acoger este tipo de instalaciones. Lo presentó un estudiante de la Tecnicatura en Gestión Ambiental como proyecto de intervención profesional, teniendo en cuenta que esta instancia es la práctica para generar proyectos de intervención en instituciones en las que el estudiante ya se encuentra inserto.



© Alejandro Ordinas

## Conclusiones

La función social que asume la extensión universitaria es contribuir a la calidad de vida de la sociedad desde un diálogo interactivo y multidireccional sin jerarquización de los actores, donde se aporte a la transformación social. La unión entre la universidad y la sociedad contribuye a la producción de saberes científicos y culturales para la apropiación y resolución de problemáticas territoriales. La implantación de la extensión universitaria fuera del ámbito local admite introducir nuevos proyectos de docencia, y en este caso las Tecnologías de la Información Geográfica superan la enseñanza teórico-práctica con una metodología de aprendizaje grupal e interinstitucional. Este espacio generó no solo el conocimiento de la utilización de los SIG para resolver problemáticas socioambientales a partir del análisis espacial, sino también el tejido de relaciones para comprender y analizar los fenómenos territoriales desde diversas perspectivas, superando de manera grupal las limitaciones de los SIG.

Por otro lado, la experiencia permitió acceder a relaciones directas entre los actores involucrados en distintas áreas de gestión municipal para la intervención de los proyectos de los estudiantes en el área específica que correspondiera, y de esta manera se crearon los espacios de práctica profesional.

La experiencia llevada a cabo muestra la importancia de la generación de equipos de trabajo con problemáticas asociadas y de respetar estándares para la integración de la información geoespacial creada por distintas instituciones. Este planteamiento encuentra sus fundamentos en los cambios científicos y tecnológicos que se han producido en los últimos años y que han transformado los espacios de la actividad humana, lo que algunos autores denominan la "revolución científico-tecnológica". En este contexto es imprescindible incorporar, en todos los ámbitos, estrategias y recursos que garanticen el acceso al uso y al manejo de las nuevas tecnologías. En este caso, el análisis espacial de las problemáticas ambientales a través de un software de código abierto posibilita la utilización e implementación de información geoespacial para las instituciones que gestionan decisiones territoriales como también para fines didácticos en la educación media y superior.

La sociedad actual demanda aprender y manejar información geográfica cada vez más compleja. Es indispensable saber leer, interpretar y construir mapas dinámicos que hagan factible conocer diferentes territorios. Es un gran desafío exponer los productos en diversos eventos organizando espacios creativos de interacción y análisis de problemáticas regionales, haciendo énfasis en el estudio integral de los fenómenos territoriales. En síntesis, el curso proporcionó la posibilidad de participar en eventos académicos y dentro del ámbito laboral para establecer espacios de debate sobre la información geoespacial, las aplicaciones y la integración cartográfica.

## Referencias bibliográficas

- Bejarano, C. (2011). *Los actores de la Extensión Universitaria. Un Saber Hacer para la construcción de un enfoque CTS*. XI Congreso Iberoamericano de extensión universitaria. Santa Fe, Argentina
- Buzai, G. D. (2010). *Geografía y Sistemas de Información Geográfica: Aspectos conceptuales y aplicaciones*. Buenos Aires: GESIG.
- (2016). *Sistemas de Información Geográfica. Cartografía temática y análisis espacial*. Buenos Aires: Lugar.
- Chuvieco, E. (2008). *Teledetección Ambiental. La observación de la Tierra desde el Espacio*. 3ª ed. actualizada. Madrid: Ariel Ciencia.
- Llanes Guerra J. (2010). *Cuba: Los centros de gestión para la reducción de riesgo*. Disponible en: [www.undp.org/cu/crmi](http://www.undp.org/cu/crmi)
- Masot, A. (2010). El uso didáctico de los sistemas de información geográfica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tejuelo*, (9), 136–161.
- Quiroz Ortuño, Y. (2010). Los SIG como herramienta para la toma de decisiones en la solución de problemas ambientales y dentro de la formación profesional en ciencias ambientales. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 14(41). 33–40. Universidad de la Sierra Juárez.
- Zappettini, M. (2007). Enseñanza de la geografía e Informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. *Geograficando*, 3(3). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3674/pr.3674.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3674/pr.3674.pdf)

# Derribando muros: un aporte desde la extensión universitaria a los procesos de sustitución del manicomio

**Mariana Chidichimo**

Facultad de Psicología de la  
Universidad Nacional de Rosario,  
Argentina.  
marianachidichimo@hotmail.com

## Resumen

Se reflexiona sobre una experiencia de construcción de nuevas formas de intervención en salud mental. La Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26657 (2010–2013) propone la sustitución y cierre definitivo de los hospitales psiquiátricos y la construcción de un nuevo modelo de atención.

La Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones recomienda a las universidades incorporar en sus planes de estudios el enfoque de derechos humanos, la interdisciplina, la salud pública y la inclusión social como ejes transversales para la formación, extensión e investigación.

En el año 2013 comienza a funcionar en la ciudad de Rosario el proyecto de extensión universitaria "Derribando Muros: cine-debate los domingos en el Gomecito", espacio de práctica interdisciplinaria y participativa en consonancia con el paradigma que la legislación actual propone. Se reflexiona sobre esta intervención comunitaria de promoción de la salud mental y de generación de lazo social que se propone desnaturalizar las significaciones imaginarias que la sociedad tiene respecto de la locura y su tratamiento.

## Palabras clave

- Extensión universitaria
- Usuarios de servicios de salud mental
- Sustitución del manicomio
- Inclusión social

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

RECEPCIÓN: 20/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

## Resumo

Reflete-se em torno a uma experiência de construção de novas formas de intervenção em saúde mental. A Lei Nacional de Saúde e Adições N° 26657 (2010–2013) propõe a substituição e fechamento definitivo de hospitais psiquiátricos e a construção de um novo modelo de atenção.

A Comissão Nacional Interministerial em Políticas de Saúde Mental y Adições recomenda às Universidades a incorporar em seus currículos a abordagem dos direitos humanos, a interdisciplinaridade, a saúde pública e a inclusão social como pilares para a formação, extensão e pesquisa.

Em 2013 começa a funcionar na cidade de Rosario o projeto de extensão universitária Derribando Muros: cinema-debate nos domingos no Gomecito, espaço de prática interdisciplinar e participativo de acordo com o paradigma que a legislação atual propõe. Reflete-se em torno a essa intervenção comunitária de promoção da saúde mental e de geração de laço social que propõe-se desnaturar as significações imaginárias que a sociedade tem sobre a loucura e seu tratamento.

## Palavras-chave

- Extensão Universitária
- Usuários de serviços de saúde mental
- Substituição do manicômio
- Inclusão social

---

## Para citación de este artículo

Chidichimo, M. (2017). Derribando muros: un aporte desde la extensión universitaria a los procesos de sustitución del manicomio. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 330-337. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

### Algunas líneas para historizar el problema

Desde la existencia nómada y errante del loco dejado fuera de los muros de las ciudades, pasando por el hospicio y su función de hospedaje de los marginales, aquellos que simbolizan una amenaza al orden social, hasta su caracterización como representante del peligro social y de la enfermedad mental, con la institucionalización de la locura que ordena la medicina, se asiste a una historia de encierro y exclusión de lo diferente. Cada sociedad y cada época han construido los problemas en este terreno, así como las respuestas a los mismos, las que se concretizan en saberes que legitiman prácticas y se plasman en políticas públicas.

El campo de la salud mental en Argentina, debido a la conformación cultural e histórica del país, ha sido influenciado por distintas experiencias de reforma psiquiátrica, pero también por los avances y retrocesos producto de las decisiones gubernamentales en políticas sanitarias. El concepto Reforma Psiquiátrica es tomado en un sentido general, tal como lo plantea Amarante (2006) refiriéndose al proceso histórico de reformulación crítica y práctica que tiene como objetivos y estrategias el cuestionamiento y elaboración de propuestas de transformación del modelo clásico y del paradigma de la psiquiatría, sin desconocer que este concepto se presenta política y conceptualmente problemático, ya que es indicativo de transformaciones superficiales, cosméticas, accesorias en oposición a transformaciones estructurales, radicales y de base. Su riqueza radica en que permite contener distintas experiencias. Hablar de reformas no implica connotarlas positivamente *a priori*, ni hablar de la superación del paradigma fundante de la intervención psiquiátrica (Alberdi, 2003).

Hay que destacar que hacia fines de la década del '50 comenzó a consolidarse el campo de la salud mental en nuestro país y se desarrollaron múltiples e innovadoras experiencias que, fragmentarias y ampliamente resistidas, convivieron con la estructura manicomial. Durante la década del '60 el psicoanálisis tuvo una fuerte impronta en las diversas experiencias que conformaron el campo y las reformas en salud mental. Y en consonancia con las reformas que se daban en el mundo, se instalaron nuevos dispositivos de formación y atención (las primeras residencias de salud mental, salas de internación en hospitales generales, hospitales de día y comunidades terapéuticas) y, a la vez, se difundieron los tratamientos grupales, institucionales y familiares que mostraban la potencialidad de extender los límites del psicoanálisis.

Si a principios de la década del '70 se había perdido la apuesta de liquidar al poder manicomial, durante la dictadura del '76 se produjo la demolición de todas las experiencias progresistas en salud mental. En 1983, con la recuperación democrática, se gestaron experiencias promovidas en casi todo el país por la recién creada Dirección Nacional de Salud Mental. En cambio, las políticas neoliberales implementadas durante los '90 funcionaron como límite

para el avance de las reformas, aunque la organización alcanzada durante el período anterior posibilitó que algunas provincias sostuvieran sus experiencias de reformas y se comenzaran a generar legislaciones específicas en salud mental:

“En este sentido, la historia de las alternativas al poder psiquiátrico en el país es la historia de las experiencias piloto ya que nunca, durante el transcurso del siglo XX, hubo una decisión política desde el Estado que organizara de manera diferente la Salud Mental” (Carpintero y Vainer, 2005:191).

En el nuevo milenio resurgen proyectos fuertemente vinculados a la defensa de los derechos humanos y la inclusión de nuevos sujetos de Derecho y de nuevos derechos para las personas con padecimiento subjetivo. La visibilización de la segregación y maltrato al que son sometidas las personas con padecimiento subjetivo en las instituciones manicomiales y la lucha generada desde diversas experiencias organizativas locales impulsan la sanción y posterior reglamentación de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26657 (2010–2013) (en adelante LNSMyA). Por primera vez en la historia del país se cuenta con una legislación nacional que propone la sustitución y cierre definitivo de los hospitales psiquiátricos, públicos y privados. A su vez, esta ley plantea la construcción de un modelo de atención en salud mental con el doble propósito de lograr la accesibilidad de la población con padecimiento subjetivo que no recibe atención y diseñar una red de dispositivos alternativos que sustituyan a las instituciones psiquiátricas y se ocupen de los problemas de la población allí alojada.

El informe del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 2008) realizado entre los años 2004 y 2007 en diferentes regiones del país pone en evidencia que la institucionalización a gran escala y los abusos que la acompañan se deben a una política que, básicamente, continúa invirtiendo en establecimientos que segregan a las personas con padecimientos subjetivos. A la vez se advierte que esta situación es injustificada en tanto Argentina dispone de recursos humanos capacitados, de modelos de reforma de salud mental largamente reconocidos, de leyes progresistas que favorecen la promoción de la atención primaria de la salud mental y de servicios ubicados en la comunidad.

En efecto, tanto la LNSMyA como los movimientos de *desmanicomialización*, promueven ciertos cambios políticos y asistenciales, entre los cuales se destacan como prioritarios los que plantean la necesidad de fuertes modificaciones en las instituciones, en el sentido de transformar las relaciones entre los centros asistenciales, los y las usuarias, sus familiares y la comunidad en su conjunto. Estos cambios se realizan con vistas a la consolidación gradual de formas positivas de participación tanto en los servicios como en los tratamientos, introduciendo a los y las usuarias como

sujetos activos y protagonistas en el proceso de construcción de sus vidas, de manera de superar las formas tradicionales de contención, tutela y segregación.

La legislación actual abre una serie de posibilidades de intervención desde matrices emancipatorias que exigen la promoción de condiciones dignas de asistencia que no estén divorciadas del ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales, lo cual implica una revisión sustancial de la forma de entender y tratar los graves padecimientos psíquicos, especialmente las formas de asistencia más colonizadas por el modelo médico hegemónico. Entendemos que este es un momento propicio para la discusión y redefinición de servicios y prácticas en salud mental, y que uno de los desafíos actuales es intervenir en la desarticulación de la universidad con el campo de las prácticas públicas en salud mental. A este respecto, el artículo 33° de la LNSMyA estipula que la autoridad de aplicación debe desarrollar recomendaciones dirigidas a las universidades públicas y privadas para que la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas sea acorde con los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la ley.

La CONISMA (Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones), luego de consultas con diversos actores, elaboró un documento que recomienda a las universidades públicas y privadas incorporar en sus planes de estudios cuestiones relativas al enfoque de derechos humanos, a la interdisciplina e intersectorialidad, a la salud pública y a la inclusión social como ejes transversales para la formación, extensión e investigación. Situación que obliga a pensar lineamientos que orienten la adecuación de la formación de los profesionales de las carreras de Trabajo Social, Enfermería, Medicina, Abogacía y Psicología, en principio y como mínimo.

Las modificaciones legislativas y conceptuales en torno a salud mental interrogan a la formación y capacitación de recursos humanos, no solo en los ámbitos académico-disciplinares sino también en la formación en servicio y en relación con los actores no convencionales. En la actualidad, se constata un divorcio entre la universidad y los servicios: la investigación, capacitación y evaluación son ajenas o distantes de las necesidades de las poblaciones y trabajadores, y en general desarticuladas. Un estudio realizado por el Global Forum for Health Research (GFHR) y la OMS en los países en desarrollo mostró claramente que la investigación y la atención marchan por distintos derroteros (Sharan, *et al.*, 2007).

En este sentido, las prácticas de extensión universitaria son una herramienta adecuada y con enorme potencialidad para comenzar a desandar los efectos de aislamiento y fragmentación producidos por las políticas neoliberales en materia de educación y salud.

Si se reconoce que el tema central de la problemática de la extensión hoy es la producción de conocimiento sobre la realidad, esto implica ir más allá de situar acciones de transferencia al medio de lo producido dentro de la academia, ya que la idea de transferir algo implica una concepción del *otro* despojado, insuficiente, diferente, carente desde un *nosotros* que tiene algo para decir, aportar o enriquecer. Arribar a la idea de construcción del conocimiento entre diferentes instituciones, organizaciones y actores sociales y políticos tiene consecuencias en las formas que asumirá el diálogo con estos *otros*. Se constituye así una forma de relación de la universidad con su sociedad a la cual considera no solo como objeto de la acción sino como fuente de saber. Entonces, la tarea es la construcción con la comunidad de sus problemas y la implementación de estrategias colectivas y cooperativas que aporten a la resolución.

Se vuelve indispensable problematizar también las categorías de beneficiarios o destinatarios en tanto aluden a una posición pasiva de recepción incompatible con la idea de participación. Grassi (2003) puntualiza que ser beneficiario implica poseer una carencia que el Estado puede subsanar con una respuesta focal. El pasaje a sujeto de derechos convierte a las necesidades en derechos civiles, culturales, sociales, bajo el principio de universalidad. En este sentido, el término “usuario” se institucionalizó en Brasil por la legislación del Sistema Único de Salud en procura de destacar el protagonismo de los que anteriormente eran pacientes, y pasó a ser adoptado con un sentido singular en el campo de la salud mental en la medida en que significó un desplazamiento del lugar social ocupado por las personas con padecimiento psíquico y la necesidad de que las personas sean involucradas en las soluciones, derivaciones y tratamientos y evitar que sean excluidas del proceso de atención (Amarante, 2009).

El reconocimiento de la palabra de los usuarios de servicios de salud mental es una deuda histórica en la mayoría de las prácticas instituidas del sector. Este proyecto pretende estimular la inclusión de la perspectiva de usuario/as de salud mental en el desarrollo de la experiencia y en los debates sobre los procesos de reforma locales, dentro y fuera de la universidad.

La co-construcción de conocimientos con otros actores sociales involucrados en la problemática permite visibilizar la necesidad de revisar desde un posicionamiento ético, los planes de estudios y programas de las distintas carreras, así como los modos de transmisión y los roles profesionales construidos.

Una reforma sanitaria no puede ser solo de los servicios asistenciales, debe incidir en el imaginario de la población y en el de cada profesión, ya que estos son los espacios donde se construyen las modalidades de las ofertas y demandas en salud. No es posible pensar entonces una reforma sanitaria escindida de la discusión del perfil profesional y de la formación de recursos humanos, aspecto nodal en la planificación de políticas públicas.



## La práctica y sus fundamentos

En el año 2013, a partir de la iniciativa de un grupo de estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario convencido de la necesidad de proponer iniciativas desde la universidad que apunten a la creación de espacios de práctica en consonancia con el nuevo paradigma que la ley de salud mental propone, surge el proyecto “Derribando Muros: cine–debate los domingos en el Gomecito”. Cabe destacar que el Centro Cultural Gomecito (en adelante C.C. Gomecito) — organización coparticipante del proyecto— es en la actualidad un dispositivo cultural que está transitando un proceso de adecuación a los lineamientos de la Ley Nacional de Salud Mental. Durante varias décadas fue el espacio cultural del Centro Regional de Salud Mental Dr. Agudo Ávila, institución monovalente estatal de la ciudad de Rosario. Un porcentaje importante de los usuarios/as que concurren a las actividades que allí se realizan están o han estado hasta hace poco tiempo transitando una internación por problemas de salud mental.

La problematización, diseño, planificación y evaluación del proyecto son realizados entre distintos actores: trabajadores del C.C. Gomecito, usuarias/os de servicios de salud mental, estudiantes de distintas carreras universitarias, estudiantes de Psicología cursantes de Práctica Profesional Supervisada y docentes universitarios. Con el sostenimiento de esta práctica se pretende formalizar articulaciones con el C.C. Gomecito y otros dispositivos existentes en la ciudad y la región que se proponen construir una red sustitutiva al manicomio y aportar al fortalecimiento de la Asamblea de usuarios/as de Salud Mental por sus derechos.

La expresión “servicios sustitutivos” pasó a ser adoptada para caracterizar al conjunto de estrategias que vislumbrasen efectivamente tomar el lugar de las instituciones psiquiátricas clásicas y no ser solo paralelas, simultáneas o alternativas a las mismas, no se limita a la reorganización del modelo asistencial, sino que la transformación debe alcanzar las prácticas y concepciones sociales (Amarante, 2009).

La potencialidad del concepto radica en poner en cuestión las prácticas intra y extra muros y cuestionar los modos de reproducción de la objetivación, segregación y exclusión social en las nuevas prácticas y espacios que pretenden ser sustitutivos al manicomio. La práctica está pensada como una intervención comunitaria de promoción de la salud mental y de rehabilitación psicosocial, apuesta a desandar la cronificación institucional y a la generación de lazo social.

Se parte de la premisa, ampliamente demostrada, de que las instituciones totales (Goffman, 1970) construyen una microcultura donde se borran las diferencias entre lo público y lo privado, la temporalidad es de un presente continuo que genera la imposibilidad de proyectar e invertir el futuro. Estas instituciones, a través de sus prácticas, realizan una operación de homogeneización,

desconocimiento de las diferencias y negación de la singularidad; separación–exclusión del sujeto solidaria del cuidado–custodia de los cuerpos. A su vez, las internaciones prolongadas causan desarraigo y ruptura de los vínculos familiares y sociales. La cronificación, patología institucional propia de la institución manicomial, suele ser la estación terminal de este proceso tantas veces denunciado. Las consecuencias son la objetivación de los sujetos, la pérdida de identidad y un progresivo deterioro subjetivo para la vida autónoma.

Hablar de promoción de la salud mental introduce de lleno en la dimensión del cuidado. El cuidado tiene una connotación mucho más amplia e integral que la atención puesto que denota relaciones horizontales, simétricas y participativas y quita la centralidad autoasignada a las instituciones y agentes del campo de la salud, en tanto reconoce que buena parte de las acciones de salud suceden en las vidas cotidianas y en las prácticas de los conjuntos sociales. Los postulados sobre salud–enfermedad–cuidado llevan indefectiblemente a desplazar el eje de las prácticas de la enfermedad al sujeto y a cuestionar la práctica médica centrada en las patologías individuales. Se propone, entonces, una práctica integral que incorpora la dimensión subjetiva, histórica y social tanto en el abordaje de poblaciones como de sujetos singulares. (Stolkiner y Ardila Gómez, 2012). Ulloa (1995) relaciona la salud mental con el buen trato, nombre de la ternura en los adultos y la define en tanto producción cultural como el fundamento de todo proceder antimanicomial.

“El estado de salud de un grupo resulta de la oposición permanente que existe entre aspectos saludables y protectores que el grupo disfruta y los procesos destructivos que padece de acuerdo a su específica forma de inserción histórica [...] los factores protectores van desde la solidaridad familiar, la solidaridad y la organización grupal y de clase, el saber, la conciencia y sobre todo el poder de movilizarlos”. (Breilh, 1994:62)

Robert Castel (1991) ubica la vulnerabilidad en la conjunción de la precarización del trabajo y la fragilización de los soportes relacionales que podrían asegurar una protección. Es sabido que en el extremo del proceso se ubica la desafiliación, que no necesariamente implica la ausencia completa de vínculo sino la falta de inscripción del sujeto en estructuras dadoras de sentido, lo cual se relaciona con el debilitamiento o pérdida de regulaciones colectivas y produce un individualismo por falta de marcos y no por exceso de intereses subjetivos. Escena en exceso conocida en los procesos manicomiales y en la soledad de muchas vidas contemporáneas. Al hacer énfasis en los aspectos positivos del concepto de salud mental se descentra la enfermedad y se torna visible la necesidad de acompañar la producción de vínculos significativos.



El desarrollo del proyecto está ligado también a la producción y transmisión de conocimientos; la práctica busca articular una intervención y un espacio de formación con fines capacitadores del oficio.

Fernando Ulloa propone diferenciar la capacitación de la formación:

“La capacitación supone siempre una conceptualización de la práctica. La formación gira más en torno a la especulación teórica, sin considerar los métodos con que se implementa la teoría. Este tipo de formación, sin mayor asidero metodológico simultáneo, es propicio a deformaciones en la clínica, y se refleja en la tendencia a practicar teorías y no a conceptualizar prácticas desde la excelencia teórica”. (1995:76)

### **Sostenimiento de la práctica**

La propuesta concreta de intervención consiste en la organización y realización de un espacio de cine-debate de frecuencia semanal, los domingos por la tarde, en el C.C. Gomecito. Es central que la actividad se realice los domingos, ya que es un día de inactividad institucional y a veces de mucha soledad para quienes habitualmente transitan este u otro espacio alternativo en la semana. La convocatoria a la participación en las actividades está dirigida a usuarios y usuarias de servicios de salud mental de la ciudad de Rosario y alrededores, a familiares, vecinos y amigos, así como a estudiantes, graduados/as y docentes de distintas carreras ligadas a la salud mental. Es necesario que el espacio sea abierto y que la comunidad en general sea invitada a participar con el objetivo de no acentuar el aislamiento producido por la internación y la estigmatización aún vigente sobre las personas con padecimientos subjetivos graves. Es una tarea urgente desnaturalizar las significaciones imaginarias que la sociedad tiene respecto de la locura y su tratamiento para lo cual resulta pertinente promover espacios de encuentro, socialización e inclusión social. Tanto el individualismo como la masificación llevan a la destrucción de los lazos sociales, y la reestructuración del tejido social puede darse a través de intervenciones que resitúen las singularidades en los colectivos, a partir de la producción de espacios colectivos de inscripción social.

El cine en tanto objeto cultural es una herramienta útil para propiciar un espacio-tiempo de encuentro, donde a partir de la ficción se pueda historizar el pasado, situar el presente y proyectar un futuro. Luego de cada proyección audiovisual se invita a intercambiar opiniones, historias y vivencias.

El recurso a la historización es un modo privilegiado en el proceso de construcción de salud que al mediar entre lo colectivo y lo singular, produce efectos de subjetivación. En la singularidad de cada sujeto la historia toma la forma de relación con el otro en la que se pone en juego la filiación y la identidad (Bersanker, *et al.*, 2000).

“Ciertamente, esta representación historiadora tiene su función necesaria en una sociedad o grupo. Repara incesantemente

los desgarrones entre pasado y presente. Asegura un sentido que supera las violencias y las divisiones del tiempo. Crea un teatro de referencias y de valores comunes que garantizan al grupo una unidad y una comunicabilidad simbólica”. (De Certau, 1995:56)

La apuesta es la construcción de un colectivo que funcione como marco para que cada participante pueda poner a jugar su resonancia singular y, si así lo quisiera, tomar la palabra, compartir la vivencia e ir conformando el espacio. Qué películas ver, cómo elegirlas, qué servir como merienda y quién la prepara, cómo y quiénes toman las tareas de difusión, qué consensos crear para cuidarse cada uno, entre todos y al espacio, qué otras actividades hacer, cuáles son sus derechos, son algunas de las preguntas que se presentan los domingos. La coordinación del espacio es sostenida por dos estudiantes y la tarea tiene carácter rotativo. El espacio de organización planifica y resuelve tareas operativas para concretar las actividades que se proponen y desarrollan, la necesidad de realizar acciones de propaganda y convocatoria. Al inicio de la práctica estas tareas estuvieron a cargo de los estudiantes y graduados, y luego fueron tomadas en conjunto por todos los participantes interesados. Fue importante sostener la invitación y el acompañamiento a los usuarios/as a participar del diseño de cada encuentro, instancia que se realiza una vez por semana en la Facultad de Psicología. Esto implicó para algunos conocer la Universidad, para otros pedir un permiso de salida durante una internación, una mayor apropiación del espacio, y potenció las posibilidades de que se haga lugar a los intereses, deseos y también al despliegue de las capacidades y potencialidades de cada uno, aportando a la construcción de autonomía en los sujetos.

Finalmente, el espacio de retraining y capacitación tiene la función de evaluar de forma regular la intervención, sistematizar y elaborar nuevos interrogantes. La posibilidad de interrogar los problemas y respuestas que se construyen en torno a la salud mental a la luz del relato de las experiencias de vida, del encuentro con las instituciones y los técnicos de salud mental, previene la rigidez y la reproducción acrítica de las prácticas.

El armado de la capacitación propuesta tiene como particularidad que sus insumos provienen del recorte de los problemas realizados en los retrabajos y de la construcción de preguntas que vaya elaborando el equipo. De este modo se intenta favorecer la apropiación de problemáticas y saberes, así como la inclusión de contenidos poco abordados durante la formación de grado. A su vez, esta modalidad de capacitación permite recortar problemas para construir líneas de investigación específicas en el marco del proyecto.

En estos espacios se está atento a tener impacto en la formación de quienes sostienen la experiencia en las currículas de las distintas



Tanto el individualismo como la masificación llevan a la destrucción de los lazos sociales, y la reestructuración del tejido social puede darse a través de intervenciones que resitúen las singularidades en los colectivos

carreras y en la comunidad universitaria en su conjunto; se pretende instalar la reflexión y análisis crítico de las prácticas e incluir en la formación problemáticas respecto de la salud mental, los derechos de los usuarios y la interdisciplina.

La capacitación es una estrategia de cambio en el proceso de inclusión de los contenidos y posicionamientos que propone la legislación actual en materia de salud mental y hace a la integralidad de las prácticas educativas, a la posibilidad de aprender de una forma distinta, aprender con otros y de otros.

Parafraseando a Ulloa (1995), se apuesta a la construcción de una comunidad clínica, por aquello de aprender clínica en común a partir de la conceptualización de las prácticas cotidianas, manera de ver, leer y procesar un campo unificador de las distintas disciplinas de quienes integran la comunidad.

El enfoque de derechos es central a las prácticas transformadoras en salud mental. Su particular desarrollo en América Latina ha llevado a que movimientos y organizaciones que tienen como ideas fuerza los derechos humanos se constituyan en nuevos actores del campo. En forma paralela, sus modos de acción han promovido la aparición de otros actores, tal el caso de las organizaciones de familiares y usuarios. Son quizás estos nuevos actores los indispensables para modificar la tendencia fuertemente corporativa de los actores tradicionales del campo y su resistencia a las transformaciones. Asimismo, el enfoque de derechos no implica solamente un nuevo ordenamiento jurídico sino que es un elemento nodal en los aspectos técnicos y de gestión y se vincula indefectiblemente con la ética en la clínica singular (Stolkiner y Ardila Gómez, 2012).

El pasaje de la psiquiatría a la salud mental supone la construcción de un nuevo sujeto de intervención en las prácticas en salud mental en correlación con la lucha específica por el reconocimiento de la ciudadanía.

El movimiento de usuarios de servicios de salud mental asume una lucha contra la segregación y la estigmatización del loco y por la recuperación de su capacidad de decidir sobre los

destinos de la propia vida, en nombre de la igualdad entre los hombres y de los derechos civiles. Por otro lado, son también los movimientos de usuarios y familiares los que luchan por el reconocimiento de derechos sociales especiales tales como: a un tratamiento específico y soportes asistenciales definitivos o provisorios durante el proceso de crisis, a servicios de atención psicosocial, a servicios residenciales, a esquemas especiales de trabajo y auxilios específicos. Ciudadanía *especial* a ser inventada tanto en el reconocimiento de los usuarios y familiares, en la producción de servicios asistenciales, como por una ciudadanía que integre la diferencia, el conflicto y la sinrazón como propias (Vasconcelos, 2000).

Los movimientos ciudadanos y de pacientes son un importante actor en las políticas sociales, exigen el empoderamiento e implicación en la gestión de la salud mental o del padecer. Hay una amplia historia desde aquellos encuentros de expacientes de hospitales psiquiátricos en las escalinatas de la Biblioteca Pública de Nueva York, en la década del '40 del pasado siglo, de los que surgió la asociación de enfermos "No Estamos Solos" (WANA); de su conversión en verdaderos movimientos de expsiquiatrizados, en los años 70, en coincidencia con el auge de la antipsiquiatría o en movimientos institucionalizados de incidencia mundial, como Global Initiative o de gran implantación popular y peso político como el que se está dando en Brasil. Los movimientos de pacientes, familiares y ciudadanos han sido esenciales en todos los procesos de reforma psiquiátrica, han pasado de ser marginales a participar, o pugnar por participar, en la política de los servicios que les atienden, pero sobre todo en su lucha por la defensa y conquista de los derechos civiles y la ciudadanía plena, que constituyen la parte esencial de las barreras y la discriminación (Desviat, 2011). Es una importante contribución a los problemas y desafíos actuales de este campo que las prácticas de extensión universitaria promuevan mecanismos de escucha y participación activa de los usuarios dentro y fuera de los servicios públicos. Más aún teniendo en cuenta las limitaciones concretas existentes para llevar adelante

los cambios en la vida cotidiana de las instituciones, que van desde ausencia de políticas públicas específicas y planificaciones estratégicas —sostenidas en registros epidemiológicos—, condiciones presupuestarias y hasta el propio maltrato hecho cultura presente en no pocas prácticas asistenciales.

Es evidente que la complejidad de los problemas de salud mental no puede ser abordada desde una sola disciplina y que la necesidad de construir un nuevo modelo de atención y de interrogar las prácticas institucionalizadas requiere pensar con urgencia la capacitación de los recursos humanos.

En este proyecto se prioriza que el equipo de trabajo esté conformado por docentes, estudiantes y graduados de distintas carreras que abordan el campo de la salud mental (Psicología, Medicina, Musicoterapia y Trabajo Social). Se impulsa el intercambio y trabajo participativo con el fin de aportar a la formación de trabajadores con herramientas para intervenir en el marco que la Ley de Salud Mental propone. A su vez, se sostiene la necesidad de construir prácticas interdisciplinarias en el grado —sostenidas por estudiantes de distintas carreras— como un paso indispensable para arribar a la construcción de herramientas que permitan realizar abordajes interdisciplinarios e intersectoriales que rompan con el dogmatismo y pongan en tensión la hegemonía disciplinar. Stolkiner plantea que la interdisciplinariedad, en tanto posicionamiento, obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina y a integrar en las prácticas saberes que no son disciplinarios, que no se estructuran como conocimientos científicos:

“la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos”. (1987:313)

Con relación al abordaje de los problemas de salud mental es preciso decir, siguiendo a Stolkiner (2005), que existen obstáculos para el desarrollo del accionar interdisciplinario: la lógica hegemónica de formación y competencia individual o de mercado entre profesiones y corporaciones, así como el trabajo enfrentado a condiciones de empleo inestables de sus miembros o a exigencias de rendimiento individualmente evaluadas son solo alguno de ellos. Cabe destacar que fomentar la inclusión de derechos de los usuarios/as de servicios de salud mental y el posicionamiento interdisciplinario en la formación de grado de las carreras directamente ligadas a ello ha sido un objetivo prioritario en el diseño, planificación y desarrollo de la experiencia.

El presente proyecto pretende impactar sobre los usuarios y usuarias de servicios de salud mental y aportar a la construcción colectiva de herramientas que permitan empoderar su autonomía en tanto elemento protector de dicha salud mental. Algunos

indicadores con relación a la autonomía sobre los que se puede reflexionar son la toma de la palabra y el sostenimiento de la colaboración en el armado de las distintas actividades, la participación en las instancias de presentación y evaluación del proyecto, la posición activa en torno al propio tratamiento y el cuestionamiento de las características y modalidades de las internaciones psiquiátricas. La estrategia para vehicular y colectivizar los cuestionamientos y acompañar el ejercicio activo de los derechos ha sido la articulación con la Asamblea de Usuarios de servicios de salud mental, espacio de vital importancia no solo para la concreción de este objetivo sino también como elemento cuestionador de la práctica en su conjunto.

En el camino para construir una red de espacios y prácticas que se proponen ser sustitutivos del manicomio, el espacio de cine-debate se ha logrado instalar como lugar de encuentro y soporte para personas usuarias de servicios de salud mental. Un aspecto relevante respecto de la concreción de este objetivo ha sido la continuidad del proyecto en el tiempo (2013, 2014, 2015, 2016).

### Reflexiones finales

“Derribando muros” es una apuesta desde la Universidad —en tanto actor social productor de pensamiento y responsable de la formación de recursos humanos— a la construcción de prácticas interdisciplinarias respetuosas de los derechos humanos, inclusivas y acordes al modelo de salud mental actual.

En desacuerdo con concepciones ilusorias del conocimiento como neutral, con su consiguiente desvinculación de los procesos histórico-sociales, se sostiene la responsabilidad ética y política de cuestionar los saberes instituidos, crear condiciones para la reflexión y generar espacios para el despliegue de las distintas voces.

Uno de los desafíos que enfrentan las prácticas docentes en la actualidad es en cuanto a la complejidad de crear instancias de formación interdisciplinaria desde el grado, respetuosas de las especificidades cuando las distintas unidades académicas funcionan desvinculadas entre sí. Una potencialidad importante en el marco de los procesos de institucionalización y curricularización de la práctica ha sido la inclusión de estudiantes del último año de la carrera de Psicología, quienes realizan su práctica profesional supervisada en el marco del proyecto. El desarrollo de la práctica ha mostrado la necesidad de avanzar en articulaciones formales similares con cátedras de distintas carreras afines al campo de la salud mental que incluyen algún dispositivo de acercamiento a la práctica. Articulación no limitada a la inclusión de estudiantes en el espacio específico de intervención, sino que implique compartir el diseño y conceptualización de la práctica entre los docentes y cátedras involucradas. Se torna necesario construir un *entre*, espacio de encuentro, discusión, problematización y producción con todos los actores en juego, ya que no habrá prácticas interdisciplinarias si no se forma en la interdisciplina.



En este proyecto se prioriza que el equipo de trabajo esté conformado por docentes, estudiantes y graduados de distintas carreras que abordan el campo de la salud mental

## Referencias bibliográficas

- Alberdi, J. M. (2003). *Reformas y Contrarreformas: Políticas de salud mental en Argentina*. Rosario: UNR Editora.
- Amarante, P. (2006). *Locos por la vida: La trayectoria de la reforma psiquiátrica en Brasil*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- (2009). *Superar el manicomio: Salud mental y atención psicosocial*. Buenos Aires: Topia.
- Bersanker, G.; Bloj, A. M.; Grande, S.; Masueco, M. I. (2000). *La historización como recurso de producción de salud en situaciones de vulnerabilidad psicosocial*. Ficha de cátedra. Residencia Clínica. Facultad de Psicología, UNR.
- Breilh, J. (1994). *Nuevos conceptos y técnicas de investigación. Guía pedagógica para un taller de metodología*. Argentina: Centro de Estudios y Metodología en salud.
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. *El espacio institucional*. Buenos Aires: Lugar.
- Carpintero, E. y Vainer, A. (2004). *Las huellas de la memoria: Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60 y los 70*. Tomo I (1957–1969). Buenos Aires: Topia.
- (2005). *Las huellas de la memoria: Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60 y los 70*. Tomo II (1970–1983). Buenos Aires: Topia.
- CELS (2008). *Vidas arrasadas: La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (2013). Recomendaciones a las universidades públicas y privadas. Artículo 33° Ley Nacional N° 26657.
- De Certau, M. (1995). *Historia y Psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.
- Desviat, M. (2011). Panorama internacional de la reforma psiquiátrica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(12), 4615–4621.
- Goffman, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26657. Buenos Aires, Argentina (2010–2013).
- Sharan, P.; Levav, I.; Olifson, S.; De Francisco, A.; Saxena, S. (2007). Research capacity for mental health in low- and middle-income countries. Results of a mapping project. Geneva: Global Forum for Health Research and the World Health Organization.
- Stolkiner, A. (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En N. Elichiry (Comp.), *El Niño y la Escuela—Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2005). *Interdisciplina y salud mental*. IX Jornadas Nacionales de salud mental, I Jornadas Provinciales de psicología. Salud mental y mundialización: estrategias posibles en la Argentina de hoy. Posadas, Misiones.
- Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *VERTEX, Revista Argentina de Psiquiatría*, XXIII, 57–67.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasconcelos, E. (2000). *Saúde Mental e Serviço Social: O desafio da subjetividade a da interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.

# Extensão universitária voltada ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

**Renata Gomes Camargo**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil.

re\_kmargo@hotmail.com

## Resumo

Atender as necessidades educacionais de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação —AH/SD— demanda ações além daquelas que podem e devem ser desenvolvidas na escola, por exemplo, programas de enriquecimento extra escolar que executam suas atividades em prol do desenvolvimento dos potenciais de estudantes com AH/SD. Este artigo tem por objetivo caracterizar o projeto Programa de Incentivo ao Talento, que configura-se como um programa de enriquecimento extraescolar e mostrar a visão dos estudantes com AH/SD a respeito desta ação de extensão universitária. A metodologia é qualitativa, tendo por instrumento a entrevista semiestruturada e a compreensão dos dados realizada por meio da análise de conteúdo. Dentre os principais resultados tem-se a qualidade das atividades oferecidas a estes estudantes via projeto, pela riqueza de oportunidades que se tem a partir da extensão universitária.

## Palavras-chave

- Altas Habilidades/Superdotação
- Extensão
- Programas de Enriquecimento Extra escolar

---

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 23/10/17

## Resumen

Atender las necesidades educativas de personas con Altas Capacidades/Superdotación —AC/SD— requiere de acciones además de aquellas que pueden y deben ser desarrolladas en la escuela, por ejemplo, programas de enriquecimiento extraescolar que realizan sus actividades en favor del desarrollo de los potenciales de estudiantes con AC/SD. Este artículo tiene como objetivos caracterizar el proyecto Programa de Incentivo al Talento, que se constituye como un programa de enriquecimiento extraescolar, y mostrar la visión de los estudiantes con AC/SD respecto de esta acción de extensión universitaria. La metodología es cualitativa, con instrumentos como la entrevista semiestruturada y la comprensión de los datos realizada por medio del análisis de contenido. Entre los principales resultados se cuenta con la calidad de las actividades ofrecidas a estos estudiantes por el proyecto debido a la riqueza de oportunidades que se tiene a partir de la extensión universitaria.

## Palabras clave

- Altas Capacidades/Superdotación
- Extensión
- Programas de enriquecimiento extraescolar

---

## Para citación de este artículo

Gomes Camargo, R. (2017). Extensão universitária voltada ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 338-347. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Introdução

Apesar dos princípios da inclusão serem indicados como orientadores da organização das escolas, estas ainda estão em processo de constituição do que seria previsto como ideal. Moreira (et al., 2011) afirmam que, desde a década de 1990, o sistema educacional tem amparo legal da proposta da inclusão escolar, porém o mesmo tem pouco poder para garantir que as práticas inclusivas sejam efetivadas. As práticas, na maioria das vezes, demonstram um distanciamento entre o que está proposto nas leis e nas produções teóricas e as ações propriamente ditas. As indicações nos documentos legais apontam que “a proposta da inclusão na educação básica precisa ter uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais (...) (Moreira *et al.*, 2011:129), porém essas ainda estão em processo de implementação nas escolas.

Isso é verificado no atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação –AH/SD–, uma vez que, apesar das leis garantirem direitos que dão suporte para a constituição de sua acessibilidade educacional e inclusão escolar, ainda estes estudantes são pouco reconhecidos e menos ainda atendidos, como apontam as estatísticas da educação no Brasil. Tem-se o dado de que somente 5.786 estudantes com AH/SD foram declarados no censo escolar (Inep, 2009). Estes estudantes são reconhecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (Brasil, 2008:9)

Sendo assim, a escola precisa contar com espaços educacionais extraescolares, que deem o aporte para a identificação e reconhecimento destes sujeitos, bem como para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Neste sentido, é importante destacar a amplitude da extensão universitária, tanto no âmbito das ações oferecidas para a comunidade, quanto na busca de que essas atuem na solução dos seus problemas (Carvalho, 2009).

Atender às estas necessidades de estudantes constitui-se um objetivo que tem demandado ações independentemente das leis

serem colocadas em prática na escola. Este é um dos fatores, que muitas vezes caracteriza os Programas de Enriquecimento Extraescolares, dentre estes o PIT – Programa de Incentivo ao Talento, projeto de extensão abordado neste artigo, que mesmo tendo parcerias com escolas, executam suas atividades com autonomia, em prol do desenvolvimento dos potenciais de estudantes com AH/SD.

Este artigo tem por objetivo caracterizar o projeto PIT, que se configura como um programa de enriquecimento extraescolar e mostrar a visão dos estudantes com AH/SD a respeito desta ação de extensão universitária.

## Desenvolvimento

Enriquecimento diz respeito à “abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo normalmente apresenta” (Sabatella, Cupertino, 2007:74). Gerson e Carracedo (2007) apontam a proposta de enriquecimento educacional para estudantes com AH/SD como programas instigantes e favorecedores dos potenciais desses, que contemplam experiências que geralmente a escola, por meio do seu currículo<sup>1</sup> comum, não oferece. Os programas possibilitam que os estudantes tenham acesso à informação, conhecimentos, materiais e atividades avançadas, seguindo metodologias e estratégias que agrangem suas características e demandas socioeducativas.

Este artigo que tem seu foco sobre o projeto de extensão que caracteriza-se como um Programa de Enriquecimento extraescolar. Este programa combina aspectos do enriquecimento intracurricular, pois geralmente trazem conteúdos que são abordados na escola, aprofundando-os ou possibilitando experiências ampliadas/diferenciadas desses, com aspectos do enriquecimento extracurricular ao oferecer aos estudantes que participam dos referidos programas atividades e vivências que, na maioria das vezes, não são ofertadas na escola (Freitas, Pérez, 2012; Sabatella, Cupertino, 2007).

Esta combinação geralmente proporciona, aos estudantes com AH/SD, que suas necessidades educacionais especiais sejam contempladas, sem deixar à margem as demandas que apresentam frente ao currículo das suas respectivas escolas. Os aspectos convergentes de muitos estudos, dizem respeito à apresentação de propostas diferenciadas pelos Programas de Enriquecimento Extraescolar. Nestes afirma-se que o

1) Define-se um currículo como um: “conjunto de propostas que levam a determinar, executar e avaliar as

atividades e conteúdos oferecidos de forma sistemática aos alunos da escola” (Nicolosso, Freitas, 2002:19).



“

é válido destacar que, exercendo o enriquecimento desta maneira flexível e sugestiva, é mais fácil de se conseguir contemplar as diversidades e peculiaridades que advêm da combinação entre AH/SD e as diferentes áreas do conhecimento e a individualidade de cada pessoa



© Carolina Sanchis

enriquecimento extraescolar favorece o desenvolvimento do potencial do estudante com AH/SD ao contemplá-lo em atividades da(s) sua(s) área(s) de maior interesse, contando com o apoio da comunidade extraescolar e voluntários especialistas nessas para oferecer alternativas de estudo e produção que não são oferecidas na escola (Bittelbrunn, 2003; Cruz, 2007; Fortes, 2008; Magalhães, 2006; Pinto, 2002). Este apoio mostra a magnitude que pode assumir a extensão universitária, uma vez que a participação da comunidade e voluntários é ampliada pelas parcerias que se pode buscar e são proporcionadas no âmbito destas instituições. Renzulli e Reis (2012) caracterizam o Modelo Triádico de Enriquecimento, que consiste em um programa com objetivo de estimular a produção criativa dos estudantes, por meio da oferta de oportunidades de contato com várias áreas de interesse e campos de estudo.

No desenvolver das atividades deste modelo de enriquecimento, o objetivo é instigar a aplicação e aproveitamento dos conteúdos em produções cada vez mais avançadas, aperfeiçoando as habilidades e a constituição da autonomia dos estudantes na escolha da(s) sua(s) área(s) de interesse e as atividades relacionadas a esta(s), explorando ao máximo o potencial desses (Nakano, Siqueira, 2012). O Modelo Triádico de Enriquecimento subdivide-se em atividades de três tipos, porém todas estão relacionadas, logo, não existe uma hierarquia ou ordenamento nas atividades a serem desenvolvidas na perspectiva do modelo.

Autores como Alencar e Fleith (2001), Renzulli e Reis (2012), Renzulli (2004), Sabatella (2005) caracterizam as propostas de enriquecimento como Tipo I, Tipo II e Tipo III:

1) Enriquecimento Tipo I: é planejado visando proporcionar o contato dos estudantes com atividades relacionadas a uma grande variedade de áreas do conhecimento, ocupações, diferentes profissionais, *hobbies*, espaços, eventos que normalmente não são oportunizados na escola. A organização destas experiências pode ser, dentre outras, por meio de minicursos, apreciação de espetáculos, exposição de conteúdos, materiais audiovisuais, viagens. Estas atividades são essencialmente exploratórias, nas quais os estudantes podem identificar sua(s) área(s) de maior interesse e na(s) qual(is) têm maiores habilidades.

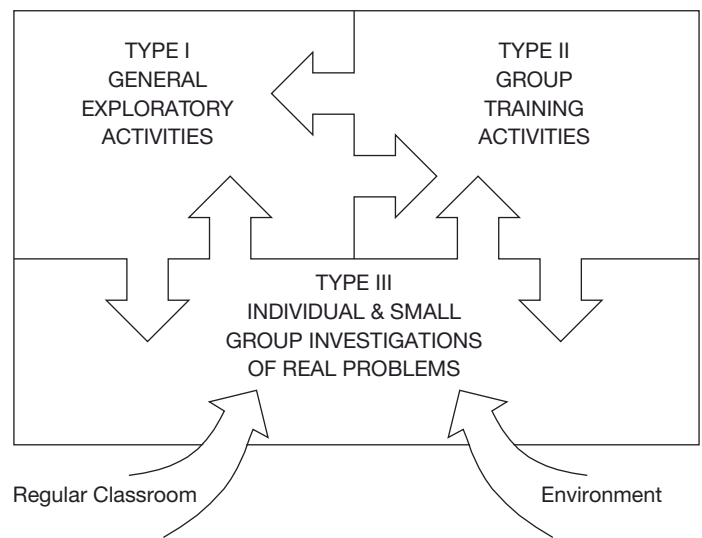
2) Enriquecimento Tipo II: envolve o trabalho com materiais e metodologias que promovam o desenvolvimento do pensar/refletir e vivência de processos de trabalho. As atividades instigam o pensamento criativo e crítico sobre os conteúdos escolhidos, a resolução de problemas, a competência no uso de materiais, afetividade, aprendizagens e habilidades específicas na área de

interesse selecionada pelo estudante. Isto demanda conhecimento do profissional da(s) área(s) envolvida(s) nas atividades, para que o estímulo seja o mais qualificado possível.

3) Enriquecimento Tipo III: neste os estudantes selecionam uma ou mais áreas combinadas de interesse para buscar aprofundamento nesta(s). Neste tipo de enriquecimento, os estudantes deverão estar dispostos a se assumirem como pesquisadores e assim comprometerem-se ainda mais com a sua investigação e têm autonomia para o desenvolvimento desta. Os propósitos do Tipo III incluem objetivos como: 1) proporcionar oportunidades de os estudantes adquirirem nível avançado de compreensão dos conteúdos e metodologias na(s) área(s) eleita(s); 2) instigar o comprometimento com o seu trabalho e formulação de ideias criativas; 3) favorecer a elaboração de produtos autênticos, que possivelmente provoquem um impacto sobre público específico; 4) buscar possibilidade de expressão através de estudos interdisciplinares; 5) estimular o desenvolvimento da autonomia nas habilidades de aprendizagem, planejamento, sistematização, utilização de recursos, aproveitamento do tempo, tomada de decisões; e 6) favorecer a auto avaliação e a autoconfiança.

Veja-se, na Figura 1, o desenho esquemático proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento:

**Figura 1. Atividades previstas no Modelo Triádico de Enriquecimento<sup>2</sup>**



Fonte: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/cubetrid.pdf>

2) Tradução dos itens figura: Tipo I: atividades gerais e exploratórias; Tipo II: grupo com atividades de formação/capacitação; Tipo III: pesquisas indivi-

duais ou em pequenos grupos sobre problemas reais; Sala de aula regular; Ambiente.

A Figura 1 auxilia o entendimento da não linearidade da proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento. O estudante pode avançar e retroceder nas atividades relacionadas com cada tipo de enriquecimento de acordo com a sua necessidade de aprendizagem, pesquisa e envolvimento. Este modelo valoriza a singularidade do desenvolvimento do estudante.

Além disso, é válido destacar que, exercendo o enriquecimento desta maneira flexível e sugestiva, é mais fácil de se conseguir contemplar as diversidades e peculiaridades que advêm da combinação entre AH/SD e as diferentes áreas do conhecimento e a individualidade de cada pessoa.

A propósito de tais possibilidades, convém apresentar as explicações de Sabatella e Cupertino (2007) quanto ao enriquecimento. Segundo as autoras, quando o enriquecimento acontece de forma extracurricular, ele pode ser sistematizado por meio de programas de desenvolvimento pessoal e programa com mentores, sendo que são:

“implementados em pequenos grupos, buscam promover o desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal, de reflexão e a atração pelo conhecimento. Os últimos tratam de formas muito individualizadas de ensino, por meio de mentores que auxiliam no desenvolvimento de talentos específicos”. (Sabatella, Cupertino, 2007:76)

O projeto de extensão PIT oferece atividades organizadas nos três tipos de enriquecimento, bem como combinam as modalidades de organização citadas acima, uma vez que, o trabalho com mentores pode acontecer através de um grupo de interesse. Logo, as questões de interação e relacionamento estão sendo desenvolvidas concomitantemente às de estímulo ao potencial, uma vez que, ao mesmo tempo em que têm acesso às atividades de enriquecimento na sua(s) área(s) de interesse, os estudantes convivem e interagem com outros estudantes e com um mentor. Cabe ainda ressaltar que o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, Reis, 2012; Renzulli, 2004) pode ser utilizado em duas formas de organização, para desenvolvimento pessoal e programa com mentores, sendo elas efetivadas em separado ou concomitantemente.

O artigo teve sua metodologia embasada na investigação qualitativa, sendo que para Oliveira (2008) e Gil (2010), a pesquisa qualitativa é um estudo aprofundado, detalhado e explicativo do objeto escolhido para investigação, através da busca de informações

legítimas. Desta forma, a pesquisa embasou-se e foi constituída a partir dos documentos que caracterizam o projeto de extensão PIT e das falas de 24 estudantes que frequentam este projeto, com idade entre 10 e 15 anos, de ambos sexos, que participaram do estudo por meio da realização de uma entrevista semiestruturada (Gil, 2010). Este artigo advém de parte dos estudos realizados em uma dissertação de mestrado, defendida em 2013, sendo que a pesquisadora fez parte deste projeto desde o ano de 2006.

Os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da coleta de dados que resultou neste artigo. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Utilizou-se da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para investigar os documentos estudados e as falas dos estudantes, sendo que “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 2011:37). As entrevistas foram abordadas por meio de análise transversal sintética, que se subdivide em dois níveis: A decifração estrutural e a transversalidade temática. A decifração estrutural implica em buscar os dados para a pesquisa a partir da compreensão do interior da fala da pessoa entrevistada. Isso exige do pesquisador que, a cada nova apreciação, desfaça as impressões das análises anteriores para ter uma visão quase totalmente neutra sobre o conteúdo da entrevista analisada no momento (Bardin, 2011).

Em um segundo momento, fez-se a análise do conteúdo abordado de forma a encontrar os temas subjacentes à fala do entrevistado que, em alguns momentos, aparecem de forma explícita e, em outros, não. Este segundo momento da apreciação, Bardin (2011) chama de transversalidade temática. Após a análise transversal sintética, elegeu-se as categorias de análise a partir dos elementos de significação presentes nas respostas dos estudantes aos questionamentos da entrevista semiestruturada.

No campo dos resultados estudados neste artigo, apresenta-se a caracterização do projeto de extensão PIT, com base na análise de conteúdo do projeto e dos relatórios das suas ações. Este projeto é vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que oferece enriquecimento extraescolar intra e extracurricular, com predomínio de ações no âmbito da última configuração de enriquecimento. O projeto existe desde o ano de 2001, é coordenado pela professora Soraia Napoleão Freitas, e funciona na cidade de Santa Maria, Brasil, com um número aproximado de 60 alunos

envolvidos, 40 profissionais e oito escolas. Tinha como principais objetivos: Receber e encaminhar ao programa alunos identificados como tendo características de Altas Habilidades/Superdotação que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede Estadual e Municipal de Santa Maria; oportunizar a estes alunos atividades e experiências significativas com orientações sistemáticas incentivando a área de interesse de cada um, assim como do grupo; realizar parceria com acadêmicos, especialistas, grupos de pesquisa e extensão da UFSM a fim de que estes propiciem aos alunos participantes do PIT experiências de investigação e pesquisa referentes às diversas áreas do conhecimento que apresentarem interesse; organizar grupo de estudos com os pais dos alunos que participam do PIT e demais membros da comunidade que tiverem interesse, a fim de que sejam realizadas palestras e discussões sobre a temática em questão. Os profissionais envolvidos são professores de Pedagogia de Educação Especial, de Educação Física, todos vinculados à pós-graduação ou pós-graduados em Educação e profissionais diversos convidados a desenvolver determinadas atividades. Todos os profissionais vinculados ao PIT tinham formação específica em AH/SD, seja por meio de cursos de breve duração e/ou de pós-graduação. Estes profissionais são em sua maioria voluntários. Todo ano o projeto concorre a bolsas institucionais de iniciação científica para estudantes de graduação que são acompanhadas de um valor monetário para despesas gerais do projeto.

Os principais autores que compõem o referencial teórico do projeto são: Joseph S. Renzulli; Howard Gardner; Zenita Cunha Guenther; Saturnino de La Torre. Uma escola estadual cede seu espaço para realização das atividades do PIT que acontecem aos sábados no turno matutino.

A maioria dos estudantes que participam do PIT são indicados através das ações do Projeto de Pesquisa “Da identificação à orientação de alunos com características de altas habilidades/superdotação”. Inicialmente são realizados convites às escolas para participar do processo de identificação dos alunos com AH/SD, depois realizam-se encontros informativos com os professores da instituição sobre a temática das altas habilidades/superdotação. O processo segue com a aplicação e instrumentos/questionários elaborados por Freitas e Pérez (2010) para a indicação de características de AH/SD: Aut nomeação e Nomeação por colegas, um questionário para professores e outro para pais e/ou responsáveis que será que será respondido pelos pais e/

ou responsáveis dos estudantes anteriormente indicados pelos colegas, pela aut nomeação e pelos professores. Com a análise de todos os instrumentos, serão alcançados dados que demonstram a quantidade de estudantes com características de AH/SD indicados em cada turma e quais são as características destes.

Conta-se com o apoio de professores, profissionais, acadêmicos, ou até mesmo outros projetos da Universidade Federal de Santa Maria, para auxiliar no aprofundamento da área de conhecimento trabalhada no programa de enriquecimento extra escolar. São exemplos de cursos de graduação que já tiveram ações desenvolvidas no PIT: Física, Matemática, Enfermagem, Zootecnia, Música, Engenharia Elétrica, Educação Física, História. Grupos do Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal de Santa Maria, além de profissionais voluntários convidados para participações especiais/eventuais pela equipe executora do projeto.

As atividades acontecem em Grupos de interesse nos quais são realizadas atividades do Tipo I, II e III (Renzulli, 2004, 2012), que são implementadas em forma de projetos de interesse. Também são realizadas atividades especiais que são eventos nos quais a equipe do projeto tem a oportunidade de reunir todos os grupos de interesse, com a finalidade de promover laços afetivos e a troca de conhecimentos/habilidades com os colegas de outros grupos. Exemplos de atividades especiais já desenvolvidas são: Visita ao Jardim Botânico da Universidade Federal de Santa Maria e Aprendizagem de Técnicas Circenses.

Ainda, possui um Grupo de pais e comunidade interessada que consiste-se em um grupo de discussões sobre a temática AH/SD que acontece simultaneamente às atividades dos grupos de interesse. Desde o ano de 2012, por meio do projeto de pesquisa “Acessibilidade na educação” que tem suas ações vinculadas ao PIT, iniciou-se um trabalho de assessoria educacional e acompanhamento pedagógico junto às escolas dos alunos participantes do PIT. Anteriormente á isso o acompanhamento era mais focado em avisos e informações envolvendo o PIT, bem como no retorno à escola quanto à participação dos seus estudantes no PIT e em ocasiões em que a própria escola solicitava ao projeto uma conversa e/ou intervenção junto à determinado estudante. Apresenta-se, a seguir, no Quadro 1, as falas dos estudantes sobre o Programa de Enriquecimento Extraescolar. Trata-se a categoria de análise que surgiu das entrevistas foi “os programas na visão dos estudantes com AH/SD”:

### Quadro 1. A visão geral dos estudantes com AH/SD do projeto de extensão PIT

Estudantes	Falas	Estudantes	Falas
A	“To participando das aulas de inglês, só. São legais, a gente conversa bastante que é bem legal (...) e não tem tanta escrita.”	G	“Cheguei lá e todo mundo me deu oi né, aí depois eu fiz um monte de amigo lá e aí ficou assim, achei bem legal. (...) Tem umas oficinas de coisa, tem de ciências, de história (...) só que quando começou estas oficinas eu ficava mudando sempre, comecei com musica, depois fui pra ‘espaço’, depois fui pra jogos.”
B	“Tem várias atividades, no início era mais adulto assim, era mais gente grande, mais antiga (...) daí agora tá chegando bastante criança de novo, eu sou uma das maiores agora. (...) Tem a professora esperando a gente lá, tem atividade de esporte, de geografia que é o ‘Volta ao Mundo’, tinha o de teatro, tinha uma vez de Física e Química, tinha de Matemática, de Música, todos eu já participei (...) física e química eu nunca tinha ganhado ainda no colégio (...) mas foi muito muito legal, ele falava sobre as formulas, experiências, ele falava das cor que ficava.”	H	“Bom, foi muito bom, eu trabalhava, eu desenhava, fazia meus trabalhos lá no (nome do programa), com a M., lá eu fazia só desenhos, porque lá não tinha assim muitos materiais, aí depois esse ano eu vim pra cá (...) e comecei a desenhar, a pintar várias coisas. A elas me mostram livros, P. ela me ensina a pintar assim melhor, entendeu?”
C	“Lá a gente faz atividades sobre o nosso interesse, eu aprendi coisas que eu não sabia ainda, agora em ciências eu to aprendendo sobre as cores (...) ano passado eu tava no grupo da tecnologia, agora com o de ciências nós fomos duas vezes lá na universidad.”	I	“quando eu vinha adorava vim, pena que durou pouco tempo, todo dia tinha uma coisinha diferente, um dia era, tinha varias coisinhas legais, umas vezes era lá em cima, outras vezes era na caverna, com lições de escrever, brincar, montar quebra-cabeça, é bem divertido.”
D	“Logo no começo foi um pouquinho rápido demais porque eu entrei acho dois meses antes da Feira de Ciências, a gente quando chega assim uns dois, seis meses antes, a gente se foca muito nela e faz um trabalho bem legal (...) na sexta série como eu comecei desde o começo mesmo, deu pra aprender coisas legais já, e mais no que eu queria mesmo. (...) Os professores buscam muito pela prática, através de protótipos mesmo que eles fazem, também usam muito o computador, eles também escrevem, mas como é pra ser uma coisa diferenciada da escola eles não tem que ficar escrevendo tanto assim, a gente tem que aprender, aprendendo tá bom.”	J	“A é muito legal, é muito legal ficar lá no (nome do programa), no (nome do programa) eu acho o lugar mais bom pra ir, lá você se expressa também com os seus colegas e também com as professoras, eles te dão uma ideia do que tu pode fazer ou se não eu do uma ideia pra eles do que eles podem fazer. A são as oficinas, eu adoro as oficinas.”
E	“eu sentei aqui e ela pegou um papel e foi fazendo perguntas em inglês, metade das perguntas eu não entendi nada, inglês do colégio fraquinho e o inglês bonzão daqui, aí ela foi fazendo as perguntas e eu fui respondendo.”	K	“Bom, a gente sempre tá conversando sobre tudo, eu sempre to contando pra ela como está as coisa na escola, e em casa também, mas geralmente a gente sempre acaba fazendo a mesma coisa, eu sempre to desenhando, pintando, fazendo alguma coisa.”
F	“Desenhos né, primeiro eu entrei na área de artes, depois surgiram novas oportunidades não na área de artes, mas em outras áreas, como por exemplo, inglês, então eu fui, as aulas eram lá no (nome do centro) mesmo, aí, só que aí vieram outras oportunidades, daí apareceu a oportunidade de ir pra (nome de universidade), e quanto ao curso de artes lá acabou (...) aí surgiram novas propostas, e eu comecei estudar com a professora R. (...) depois veio o (grupo de artes), que é o que eu to fazendo também às sextas-feiras, e tem o de hoje, aí teve essa outra oportunidade de fazer esse outro curso de artes.”	L	“Eu gosto bastante porque tem a minha vó aqui, isso é mais importante (...) deixa eu fazer aula de pintura, deixa eu fazer aula de desenho, eu sempre quis aperfeiçoar na arte, o melhor da vida é você ir se aperfeiçoando, fazer o melhor que você pode.”
		M	“joguinho de memória pra treinar assim, montar uma maquete de um quarto, e eu ainda continuo, nas maquetes eu fiz, eu sou ruim mesmo, só maquete mesmo, eu continuei fazendo os bonecos.”
		N	“Eu gostei de todos, gostei, a robótica faz na (nome de universidade), ainda tá muito bom, mitologia eu fazia aqui, depois a gente começou a frequentar o Centro G., e eu fui começando a gostar mais ainda, lá a gente ganha os livros, aí vai falando da gramatica ou as frases mais fáceis e vai ensinando você a falar.”

Fonte: elaborado pela autora.

Estudantes	Falas	Estudantes	Falas
O	“Em relação ao (nome do programa), com a psicóloga que eu fazia o acompanhamento era bem bom, porque eu acho que o entendimento do superdotado de uma outra pessoa é diferente, então é bom você ter uma pessoa que te entenda, e no inglês, que eu faço inglês acompanhado no (nome do programa) é melhor porque as outras escolas de inglês que eu participei às vezes (...) e aqui (...) eu consigo me expressar melhor e entender melhor, não o que tem diferente, digamos que você não a diferente, mas tem uma pessoa igual a você.”	T	“A gente faz muitas brincadeiras, passeios, passeio só de vez em quando, é legal, o mais legal foi quando a gente foi pro (...) né, por causa dos carros, eu queria que as pessoas de todos os grupos pudessem ir. (...) Eu participo, eu quase nunca falto, só quando eu to doente, quando eu to doente ou quando eu tenho que cuidar da minha irmã. O meu grupo é o de esportes, a gente faz bastante brincadeira, jogo, eu fiz meu aniversário no (nome do programa). (...) Minha mãe não gosta muito que eu venha porque é difícil de eu vim, morando longe, eu faço esforço pra vim.”
P	“Este programa é muito bom porque a gente participa de eventos, eu participava da Feira de Ciências e Tecnologia, daí nos dois anos que eu fiz a gente apresentou projetos diferentes (...) Eu gosto de mostrar a minha ideia, se eu tenho uma ideia boa mostro pra pessoas pra ver se elas concordam, se vale a pena ir atrás, eu gosto de fazer isso (...) a gente tá falando mais ou menos inglês, porque a gente não tá no avançado, tá início ainda. (...) Depois eu quero estudar Mandarim, eu me apaixono por esta língua, principalmente por causa dos países onde se localiza.”	U	“A participação minha é, frequento direto, não gosto de faltar não, é uma vez só, na sexta-feira lá na (nome de universidade), eu gosto muito de vim no (nome do programa), fazer aula de robótica, nossa eu amo muito, não tem muito o que falar não, mas eu venho direto, nunca falto. Eu participei de artes, logo, primeiro lugar lá do (nome do centro), na verdade eu praticamente inventei um grupo, porque eu gostava de ir no (nome do centro).”
Q	“Tipo é muito legal, aprender principalmente, eu aprendi mais, chegava lá, aí tocava, ensaiava e tal, era muito legal (...) e chamava a gente pra sala de musicalização, daí a gente ensaiava, tocava, aprendia as notas, ensaiava demais.”	V	“Eu já fiz inglês aqui, muito bom, também não é muita coisa que eu fiz, porque eles ajudam as pessoas, assim, especificada nas áreas aqui de dentro, robótica, xadrez, e eu não me despertei em nada aqui de dentro [...] No vale social, eu fui pro Judô[...].”
R	“É muito legal, foi muito legal estar com mais pessoas parecida com a gente, aí você consegue conversar é diferente do colégio, é meio uma cabeça doida que a gente fala.”	W	“É bem legal, todos os sábados tem uma coisa nova, e eu procuro sempre participar de todas. (...) É uma forma mais fácil de aprender, ou que envolve as coisas que a gente não trabalha no dia a dia, é um grupo de conhecimento, eles envolvem outras técnicas pra aprender não é só a sala de aula o tempo inteiro. Porque a gente sai ao ar livre pra aprender as coisas, não fica só dentro da sala de aula, a gente aprende de uma forma diferente, aprende brincando ou fazendo atividades.”
S	“Eu acho que a parte que eu mais participei foi esse ano essa parte de tecnologia, que eu achei bem interessante (...) foi nessa parte que a gente tinha que montar, primeiro a gente tinha que montar com materiais recicláveis, depois a gente começou a pegar peça assim, lego, madeira, pedaço de cano, que a gente começou a usar e fazer umas coisa bem legal. (...) é só ajudar, elas diziam que tinha que inventar alguma coisa e foi isso que eu pensei em fazer né.”	X	“Eu acho que o (nome do programa) é bem legal por causa que ensina coisas novas que a gente poderia não aprender assim no colégio e atividades assim. (...) Agora eu to no grupo de Educação Física (...) eles ensinam algumas, até alguns esportes que a gente não conhecia, tipo um, o basquete que é pras pessoas que não tem pernas, não tem o movimento das pernas, daí elas jogam sentadas.”



O Programa de Incentivo ao Talento —PIT— há muitos anos e desenvolve suas atividades com excelência e empenho na qualificação dessas, contando com profissionais com formação inicial em Educação Especial. Apesar do PIT contar essencialmente com profissionais voluntários, espaço cedido e precisar concorrer anualmente há editais para ter algum tipo de recurso financeiro, não deixa de proporcionar aos estudantes vivências em outros espaços educacionais, materiais e ou recursos, para que possam ser contempladas as suas demandas.

Logo, nota-se que apesar das dificuldades no desenvolvimento desta ação de extensão, o projeto consegue desenvolver suas ações atendendo o estudantes com AH/SD, que por vezes não recebem o atendimento adequado nas escolas que frequentam. Isso acontece, dentre outros, pela dificuldade de identificação destes estudantes que acabam por estar marginalizados no seu direito à um atendimento especializado.

Pelas falas dos estudantes entende-se que as atividades estão organizadas em áreas e subáreas de interesse, podendo ser desenvolvidas em grupo ou individualmente, estando em consonância com a discussão teórica registrada anteriormente (Kunkel, 2010; Renzulli, 2004, 2012; Renzulli, Reis, 2012; Sabatella, Cupertino, 2007). A inexistência de registros exclusivamente escritos é bastante destacada pelos estudantes, o que remete à questão da expressão nas diferentes inteligências múltiplas que, muitas vezes, não necessita passar pela escrita para que sejam verificadas suas aprendizagens.

As atividades desenvolvidas, por vezes, estão além do que é previsto no currículo do ano em que o estudante se encontra. Como destacam os estudantes B e C, são conhecimentos mais avançados que partem das demandas trazidas por eles, e que, possivelmente demorariam muito mais para conhecerem e experienciarem, se não estivessem participando do projeto. A maioria dos estudantes destaca a oportunidade de vivenciar conhecimentos científicos e aprofundados nas atividades desenvolvidas, aproximando-os da(s) sua(s) área(s) de interesse e ampliando as possibilidades de aplicação das suas aprendizagens em projetos próprios, individuais e/ou coletivos. A possibilidade de conhecer e visitar com maior frequência espaços privilegiados em determinadas áreas, com materiais, recursos humanos e possibilidades de vivências extremamente especializadas, como laboratórios na universidade, foi ressaltada pelos estudantes como ação importante do programa de enriquecimento extraescolar. Muitos deles, ao longo da sua trajetória escolar, talvez nunca tivessem esta oportunidade. É importante destacar que existem as

instituições parceiras dos programas, que oferecem atividades para os estudantes com AH/SD.

Guenther (2007) afirma que estes encaminhamentos e parcerias auxiliam muito na constituição da acessibilidade educacional desses estudantes, uma vez que apresentam demandas diferenciadas de contato com o conhecimento. Por meio das ações do projeto, os estudantes com AH/SD têm oportunidade de mostrar seus projetos e atividades à sociedade em feiras e exposições, internas ou externas, podendo ver seu trabalho apreciado por outras pessoas. Isso propicia que se sintam valorizados nas suas capacidades e estimulados a buscar desenvolver e crescer na(s) sua(s) AH/SD. Para além de desenvolver atividades e aprofundar seus conhecimentos na(s) sua(s) área(s) de interesse, os estudantes podem participar de outros grupos e/ou atividades e, assim, podem ampliar seus conhecimentos e buscar aperfeiçoar aqueles relativos à(s) área(s) que têm mais dificuldade.

Constata-se o importante papel dos interlocutores privilegiados, como pessoas que tem conhecimento específico na área que qualifica seu trabalho junto a estes estudantes, especialmente, na fala dos estudantes G, O e R. Estes referenciam os laços afetivos que têm no programa extraescolar do qual participam, bem como o estudante J destaca que se sente estimulado pela mediação pedagógica no Programa de Enriquecimento Extraescolar. Por fim, sobre a análise do Quadro 1, é válido destacar o que é apontado pela aluna T: dificuldade em ir até o local, onde o programa do qual participa é desenvolvido. Esta barreira, determinada pelo valor do transporte urbano, é enfrentada por outros estudantes também, dentre esses, os estudantes H e V, além de outros que participam dos programas e não foram sujeitos desta pesquisa.

### **Considerações finais**

Mesmo que existam salas de recursos que atendam toda a demanda da escola frente ao atendimento aos estudantes com AH/SD, ainda assim não se pode descartar a necessidade da existência de espaços extraescolares que são muito diferenciados em suas estruturas e funcionamentos, dentre outros, por meio de projetos de extensão universitária. Acredita-se, pois, que as atividades desenvolvidas nestes contribuem para a educação de crianças e adolescentes com AH/SD, qualificando o aproveitamento do seu potencial, enquanto atende as suas necessidades educacionais especiais.

## Referências bibliográficas

- Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2ª. ed. São Paulo: EPU.
- Bittelbrunn, I. B. A. (2003). *O silêncio da Escola Pública: Um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul*. Ivonete Antunes Bittencourt Bittelbrunn. Campo Grande, MS. Dissertação (mestrado). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Educação.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> (acesso em 11 nov. 2010).
- Carvalho, S. M. S. (2009). Reflexões sobre a extensão na universidade pública brasileira. *Participação*, (16), 12-20. Brasília.
- Cruz, C. (2007). *A Construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo: alinhando escritos e escutas*. Carly Cruz. Vitória, ES. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Fortes, C. C. (2008). *Contribuições do PIT - programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades*. Caroline Côrrea Fortes. Santa Maria, RS. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Freitas, S. N.; Pérez, S. G. P. B. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado*. 2ª ed., revista e ampliada. Marília: ABPEE.
- Gerson, K.; Carracedo, S. (2007). *Niños com altas capacidades a la luz de las múltiples inteligências*. 1ª ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Guenther, Z. C. (2007) *Capacidade e Talento – Um programa para a Escola*. São Paulo: EPU.
- INEP (2009). *Sinopse estatística da educação básica 2009*. Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> (acesso em 10 ab. 2011).
- Kunkel, C. (2010). A Primeira Escola Baseada nas Inteligências Múltiplas no Mundo: A história da Key Learning Community. In Gardner, H. et al., *Inteligências Múltiplas ao redor do mundo* (cap. 24, pp. 304-317). Porto Alegre: Artmed.
- Magalhães, M. G. M. S. de (2006). *Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães. Brasília, DF. Tese (doutorado) Universidade Federal de Brasília, Instituto de Sociologia.
- Moreira, L. C. et al. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, (41, jul./set.), 125-143. Curitiba.
- Nakano, T. de C.; Siqueira, L. G. G. (2012). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, 25(43, maio/ago), 249-266. Santa Maria.
- Nicoloso, C. M. F.; Freitas, S. N. (2002). Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a portadores de altas habilidades: conceitualização, currículo e sugestão de uma atividade de enriquecimento. *Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão*, (51), 1-26. Santa Maria.
- Oliveira, M. M. de (2008). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pinto, R. R. M. (2002). *Avaliação das Práticas Educacionais Implementadas em um Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos*. Renata Rodrigues Maia-Pinto. Brasília, DF. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Mestrado em Psicologia.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Educação*, XXVIII(1, jan./abr.), 76-131. Porto Alegre: RS.
- Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (s/f). *The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary*. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html> (acesso em 16 mar. 2012).
- Sabatella, M. L.; Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação* (pp. 67-80). Brasília: Ministério da Educação.

# .4

Reseña de libros

## Hacia el Segundo Manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy

Fernando Tauber (2015). La Plata,  
Argentina: EDULP. 231 páginas.  
Disponible en versión digital.

Reseñado por **Elba Beatriz Rolfi**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[betinarolfi@gmail.com](mailto:betinarolfi@gmail.com)

*Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy* es fruto de la extensa y comprometida trayectoria del Dr. Fernando Tauber con la universidad pública. Con prólogos de destacadas personalidades de los ámbitos académico y político, nacionales e internacionales —como lo son Tabaré Vázquez, Adriana Puiggrós, Ángel Plastino, Gustavo Cobreiro y Camila Vallejo—, este libro nos ofrece una recorrida histórica por las primeras universidades coloniales y republicanas de América Latina, las transformaciones de la universidad en el siglo XX, la mundialización de las universidades en el contexto contemporáneo y el rol de la universidad latinoamericana en este esquema. Continúa luego centrándose en la universidad argentina actual y hace un balance general y preciso sobre la discusión permanente de la Ley de Educación Superior y la necesidad de recuperar la capacidad de proyección pensando en el futuro de nuestro país. El libro cierra con una fiel interpretación del presente de la Universidad Nacional de La Plata y aporta datos concretos que sirven como índices del enorme crecimiento de esta casa de estudios en los últimos años y su nivel de prestigio de alcance internacional. A la vez, con mucha responsabilidad, pone sobre la mesa y ataca las problemáticas que no han podido ser resueltas aún. La Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba fue una revolución mundial, de raíz latinoamericana, que tiene su origen en ese choque de culturas entre la nueva raza que se iba construyendo en el país en el '18 y la cultura decimonónica y tradicional. Camino al centenario de aquella gesta histórica y colectiva, es necesario profundizar el debate acerca de los desafíos interpuestos por los reformistas, la interpretación de sus anhelos y las conquistas pendientes de sus sueños que nos demanda la responsabilidad social. En este sentido, el análisis revisionista es fundamental para comprender el presente mirando al pasado y poder así diseñar entre todos nuestro futuro. El Dr. Tauber nos propone introducirnos en la placentera aventura del aprendizaje sobre lo que fue esta auténtica revolución, de cita permanente y obligada por todas las universidades argentinas. La Reforma le dio a la universidad un norte, una brújula lo suficientemente imantada como para no desviarse de esos postulados fundamentales: la autonomía, el cogobierno, la libertad

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Reseña de libros



de cátedra, el ingreso irrestricto, el ingreso a cátedras por concurso, la extensión universitaria.

Hoy, casi cien años después, decimos que la universidad es enseñanza, investigación y extensión.

*Hacia el segundo manifiesto* es, sin dudas, una lectura obligada para todos aquellos que quieran someterse al estimulante desafío de la transformación de la educación, entendida como bien público, social, como un derecho humano y un deber del Estado.

## El reformismo entre dos siglos. Historia de la UNL

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Reseña de libros

Susana Piazzesi y Natacha Bacolla (2015). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL. 384 páginas.

Reseñado por **Fernando Manuel Suárez**

Centro de Estudios Históricos de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina CONICET  
fermsuarez@gmail.com



Esta obra que se inscribe dentro de uno de los subgéneros más tradicionales de la disciplina histórica: la historia institucional. Sin embargo, desde un principio, las autoras logran escapar a los corsés de este tipo de historiografía, sin por ello quitar del centro a su objeto de estudio: la Universidad Nacional del Litoral. Por lo tanto, el trabajo muestra los rasgos propios de una obra conmemorativa institucional, pero esto no va en desmedro de un abordaje profundo, atento a la complejidad de los procesos analizados y sólidamente documentado. El libro se divide en tres extensos capítulos que recorren los diferentes subperíodos de la historia institucional de la UNL y un anexo final referido a cada una de las facultades que conforman dicha casa de estudios. En su primer capítulo, las autoras presentan el germen de la UNL, una universidad de proyección regional con sede en tres provincias. Para analizar este primer tramo de historia toman como eje problemático al “reformismo universitario” e intentan dar cuenta del “espíritu de época” que primaba en esa etapa fundacional. En este primer apartado el foco está puesto justamente en las tensiones entre el ideario reformista y las dificultades para llevarlo a la práctica por un contexto políticamente convulsionado y la propia inestabilidad interna. En el período que va desde 1919 a 1955 las autoras muestran los claroscuros de un proceso de creación y consolidación institucional signado por las banderas reformistas, pero condicionado en su puesta en práctica por numerosos factores político-institucionales. El segundo apartado refiere a las transformaciones de la UNL a partir de 1955 y hasta el final de la última dictadura. Durante ese período, tal como lo refieren Bacolla y Piazzesi, se produce un relanzamiento de las banderas reformistas —y de cierta radicalización— que impacta fructíferamente en la institución. Sin embargo, en un proceso de alcance nacional, la inestable situación política, signada por experiencias autoritarias, golpeará duramente la autonomía universitaria generando una retracción notoria en muchos de los pilares del proyecto reformista. La intromisión violatoria de la autonomía, incluido el interregno peronista, la persecución y la censura serán los rasgos decisivos durante esos años. Por último, el tercer apartado narra la etapa contemporánea de la UNL a partir de la reapertura democrática hasta nuestros días. Aquí las autoras enfocan su análisis en la filiación entre la apertura

democrática y un nuevo renacer del “reformismo” y sus promesas. En este caso, los obstáculos del proyecto reformista son las restricciones presupuestarias derivadas de las crisis económicas que vivió el país en las décadas del '80 y '90. En un segundo momento, se analizan las reformas implementadas por la Ley de Educación Superior, las resistencias de los actores institucionales, y el posterior reflujo político-institucional a esas iniciativas ya en el siglo XXI.

En síntesis, el libro de Natacha Bacolla y —póstumo— de Susana Piazzesi logra un sano equilibrio entre una historia institucional típica —da cuenta de las autoridades, de sus cambios estatutarios, de su expansión edilicia, etc.— y una historia política *stricto sensu* —que analiza la institución en su contexto, los procesos sociopolíticos generales, los conflictos internos a la institución, entre otras cuestiones—. En tal sentido, el trabajo es abundante en datos sobre la institución y demuestra tener un consistente sustento documental: incluye cuadros, tablas, apartados con fragmentos de fuentes de la época y un muy interesante material fotográfico. Una de las principales bazas de *El reformismo entre dos siglos...* justamente está en la articulación de esa nutrida base de información con un análisis que no rehúye a la problematización ni al planteo de hipótesis. El libro logra, de ese modo, analizar el problema del proyecto de la “universidad reformista” a través de un caso específico y da cuentas de los avances y retrocesos, de los matices y tensiones, de los múltiples elementos que interactúan conflictivamente para dar forma a una institución compleja tal y como es la universidad.

## El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción

Néstor Horacio Cecchi, Juan José Lakonich;  
Dora Alicia Pérez y Andrés Rotstein (2009).  
Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.  
193 páginas. Disponible en versión digital.

### Reseñado por María Soledad Alvez

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.  
[licmsoledadaves@gmail.com](mailto:licmsoledadaves@gmail.com)

En esta publicación los autores realizan un recorrido conceptual sobre la relación de la universidad con la sociedad, así como un análisis de experiencias en territorio que se llevan a cabo desde diferentes instituciones de educación superior. Las mismas constituyen un aporte para pensar el compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe, en especial en estos tiempos y este contexto.

Explicitan que las ideas de compromiso social de las universidades estuvieron presentes en diferentes momentos, particularmente, desde la Reforma de 1918, aunque en Argentina y la región una serie de acontecimientos sociales y políticos obstaculizó el diálogo genuino entre las universidades y el resto de la comunidad.

Los autores plantean que la responsabilidad ética de la universidad es contribuir a reducir la distancia entre los grupos hegemónicos de poder y las situaciones de exclusión social de los grupos más desfavorecidos, identificar los problemas y demandas reales, coordinar dentro de la comunidad las acciones correspondientes, reorientar y recrear, en forma articulada, las actividades de docencia, investigación y extensión. En la formación de los estudiantes deberían contemplarse, entre otras, las dimensiones éticas, comunitarias, epistemológicas y metodológicas.

Por ello, la universidad debe repensar sus prácticas pedagógicas, explorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz de la pertinencia social de sus acciones. Se valoran aquellas prácticas enmarcadas en las concepciones de cognición situada o contextualizada, en tanto la condición situacional posibilita la resignificación de los aprendizajes.

Los autores entienden que el conocimiento resulta un insumo clave en la transformación social; por ello, consideran que es imperativo pensar en términos de gestión social del conocimiento, tal como lo plantea Pérez Lindo. Su producción, su apropiación y su uso, deben avanzar éticamente hacia modelos transdisciplinares por sobre los sistemas en los que aún están fuertemente enraizados los modelos disciplinares. Es urgente analizar los currículos vigentes y propiciar las modificaciones necesarias.

Muchas universidades han comenzado a responderse algunos de los interrogantes planteados a partir del diálogo entre sus diferentes actores, con otras universidades, con autoridades gubernamentales, con organizaciones sociales y con el resto de



la sociedad de la que forman parte. Se debe revisar, esclarecer y transformar la “desenseñanza” de valores de equidad, justicia y verdad. Se trata, en suma, de la construcción de un nuevo *ethos* dentro de la universidad.

El compromiso social es un concepto polisémico y en permanente reconstrucción. En términos generales, refiere a una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para mejorar la academia y promover el desarrollo humano sostenible, superar las iniciales concepciones asistencialistas y fortalecer la asociatividad, la confianza y la conciencia cívica, es decir “el capital social”. Finalmente, en esta publicación que surge por iniciativa de la Agrregiación Docente Universitaria Marplatense (ADUM) y su Centro de Estudios Sociales y Sindicales (CeSyS), luego editada por IEC-CONADU, los autores entienden que una genuina articulación solo se logrará con la participación activa y comprometida de todos los actores sociales, universitarios y no universitarios, transformando los escenarios de interacción en verdaderas comunidades de aprendizaje.



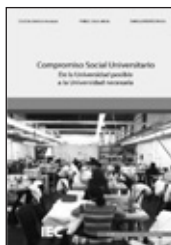
## Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria

Cecchi, N. H.; Pérez, D. A.; Sanllorenti, P. (2013).  
Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.  
308 páginas. Disponible en versión digital

### Reseñado por María Soledad Alvez

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.  
[licmsoledadalves@gmail.com](mailto:licmsoledadalves@gmail.com)

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Reseña de libros



La Agrregiación Docente Universitaria Marplatense (ADUM), a través de su Centro de Estudios Sociales y Sindicales (CeSyS), presenta el libro *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*, editado por IEC-CONADU. En él se continúa el análisis planteado en publicaciones anteriores con relación a la misión social de la universidad en Argentina y América Latina y el Caribe desde nuevas perspectivas, de cara a cumplirse el primer centenario de la Reforma Universitaria de 1918. Sus autores, Néstor Cecchi, Dora Pérez y Pedro Sanllorenti, exponen, desde la Introducción, la imperiosa necesidad que la universidad despliegue con convicción las estrategias necesarias que posibiliten avanzar hacia la democratización real y definitiva del conocimiento, de modo tal que contribuya en las transformaciones tendientes a consolidar sociedades más justas, equitativas y con mayor cohesión social.

En este trabajo proponen un recorrido histórico de las diferentes maneras en que la universidad se relacionó con la sociedad desde sus orígenes hasta nuestros días, y hacen foco en la necesidad de construir, en este siglo XXI, una universidad latinoamericana particularmente comprometida con las problemáticas sociales, especialmente de los grupos más desfavorecidos.

Desde ese lugar, analizan la interrelación entre la universidad, el Estado y las políticas públicas y explicitan los modos de entender la imprescindible interdependencia conceptual entre la pertinencia, la calidad en la educación superior y, fundamentalmente, los conceptos de autonomía universitaria en estos tiempos y contextos. En ese marco, describen y conceptualizan sobre los últimos avances vinculados a dos dispositivos en marcha en algunas universidades de nuestro país: los Consejos Sociales Consultivos y las Prácticas sociocomunitarias o socioeducativas. Consideran que estas últimas contribuyen definitivamente a la formación integral de los estudiantes, atravesada por una dimensión ética que trasciende el simple abordaje de los conocimientos disciplinares. En cuanto a los Consejos Sociales, entienden que los mismos constituyen componentes esenciales del diálogo necesario entre la universidad y el resto de la comunidad en general. Además, incluyen normativas

de ambos mecanismos, ya aprobadas por los órganos decisorios de varias universidades nacionales.

El Centro de Estudios Sociales y Sindicales de ADUM ofrece esta obra con el propósito de desplegar algunas ideas que acompañen el debate, la reflexión y la toma de decisiones hacia el interior de cada universidad, de modo que se conviertan en protagonistas definitivos de las necesarias transformaciones sociales.

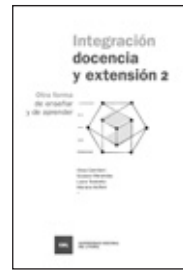
## Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y de aprender

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Reseña de libros

Menéndez, G. *et al.* (2017). Santa Fe, Argentina:  
Ediciones UNL. 147 páginas. Disponible en  
versión digital.

### Reseñado por Valeria Boruchalski

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.  
vboruchalski@unl.edu.ar



*Integración docencia y extensión 2* propone continuar el camino iniciado por el primer libro y visibilizar, en esta oportunidad, las experiencias que articulan extensión y docencia en la Universidad Nacional del Litoral (UNL). El foco está puesto en el desarrollo de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en tanto dispositivo de intervención y transformación social. Nueve artículos dan forma al ejemplar en cuya trama se ponen de manifiesto diferentes miradas a través de las voces de los protagonistas. Los tres primeros textos que lo componen se encuentran, además, en el número 6 de la *Revista de Extensión Universitaria +E*, editada por la misma Universidad. Con la intención de resignificar las formas de enseñar y aprender, la obra recupera los relatos de quienes participan, se involucran y les dan sentido a las prácticas de extensión.

En la primera parte del libro, Gustavo Menéndez y Laura Tarabella dan inicio a la reflexión al proponer una mirada sobre la integración de la extensión con las otras dos funciones sustantivas: investigación y docencia, como parte de la vida académica.

Los autores realizan un recorrido por los marcos institucionales de la UNL en las PEEE y concluyen enunciando los desafíos en la construcción colectiva y consensual en la formación de profesionales críticos y comprometidos.

La evaluación en la educación experiencial se pone en el centro del debate en el artículo escrito por Alicia Camillioni. Las preguntas por la perspectiva y los criterios de evaluación de un modo de enseñanza que se asume como diferente a las prácticas áulicas universitarias estructuran el texto. Pensando en los diferentes instrumentos puestos en juego, Camillioni reflexiona sobre la “evaluación interna” hacia el interior de los proyectos y la universidad y, también, la “evaluación externa” de los sujetos que participan en los mismos.

En el tercer artículo, Milagros Raffagheli toma a las PPEE como punto de partida para repensar la enseñanza, el aprendizaje y la formación de profesionales universitarios. Desde allí plantea la relación dialéctica entre pensamiento y contexto al entender que estas prácticas proponen una formación “puertas afuera” incentivando, de esta forma, la construcción del conocimiento a partir de la acción con otros.

Por su parte, Mariana Boffelli, Sandra Sordo y Daniel Malano recorren el camino de la UNL en la integración de prácticas de extensión

a espacios curriculares como estrategia para la integralidad de las funciones. A partir del análisis del proceso educativo de una asignatura en particular, los autores exponen la importancia de “desaprender” para desarrollar pensamiento crítico y reflexivo, individual y grupalmente.

Diferentes voces dan forma a la segunda parte del ejemplar que relata en primera persona algunas experiencias que ponen de manifiesto el potencial de la incorporación curricular de la extensión. De esta manera, Oscar Lossio reseña el trabajo realizado en la asignatura Didáctica de la Geografía (Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL) y retoma la palabra del equipo de cátedra, los estudiantes, y de las personas de la institución con la que articulan.

La práctica profesional de la carrera de Abogacía constituye el centro de análisis del texto de María Lucila Reyna. El mismo da cuenta del camino recorrido por docentes y estudiantes que desarrollan diferentes prácticas como parte de la formación de un profesional con un “alto compromiso social”.

Con la pregunta sobre estrategias que posibiliten otros modos de aprender, Rosana Ariño, Mariana Boffelli, Daniela Chiapessoni y María de los Milagros Demiryi detallan “Experiencia piloto para de la construcción de un mapa de riesgo”. Al retomar las voces de los estudiantes involucrados, las autoras explicitan la importancia de la construcción colectiva y contextualizada de los conocimientos (texto que también puede encontrarse en la versión digital de *Revista +E*). El relato sobre la intervención social en el espacio público de estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Visual estructura el texto de Isabel Molinas, Nidia Maidana, Estefanía Fantini y Cristian Vázquez. En el mismo se recupera el valor del enfoque pedagógico de la educación experiencial para destacar la apropiación de lo público por parte de estudiantes comprometidos.

Cierra el ejemplar la experiencia de “Inquietos: derechos en movimiento”, que articula el trabajo de docentes y estudiantes de diferentes carreras de la UNL. En este texto, la integración interdisciplinaria es destacada como aporte fundamental para pensar el espacio urbano desde múltiples y complementarias dimensiones. Los autores de esta experiencia son Nahuel Britos, Florencia Curá, Germán Chamorro, Marcela D’Angelo, Florencia Donayo, Maximiliano Giordano, Verónica Heinrich, María Suárez y Miguel Vitale.

## De la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad

Contino, P.y Daneri, M. (Comps.) (2016).  
Rosario, Argentina: UNR Editora.  
321 páginas. Disponible en versión digital.

### Reseñado por Néstor Cecchi

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.  
[nestorcecchi@gmail.com](mailto:nestorcecchi@gmail.com)

Las referentes de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario publicaron hacia finales del año 2016 el libro *Cartografías del Territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad*.

Diversas preguntas guían este trabajo y motivan la búsqueda reflexiva de aquellas intervenciones territoriales que se enmarcan en diferentes convocatorias institucionales en el campo de la extensión en el período comprendido entre los años 2008–2016. En ese sentido, aparecen cuatro prólogos y 22 artículos que, en términos teórico–metodológicos, componen esta publicación coral que recupera las voces de docentes, estudiantes y autoridades. Cada uno de ellos, con la singularidad que lo convierte en un proyecto social de carácter único, pero todos inspirados en el compromiso público y con la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental. Desde ese lugar, emerge la interrelación de la universidad con la comunidad que le da sentido, manifestándose en la interdependencia conceptual entre pertinencia, calidad y autonomía.

El libro señala la imperiosa necesidad de que la universidad avance hacia la democratización real del conocimiento, de modo tal que aporte efectivamente a la construcción de sociedades más justas y equitativas. Sin duda este desafío no se consigue desde una función aislada sino desde la base estructural del sistema universitario. En palabras de las autoras:

«la extensión deja de ser un acto perimetral, voluntarioso o políticamente correcto, para transformarse en la pericia o competencia de un nuevo profesional preparado y comprometido para analizar, intervenir e innovar en las necesidades del territorio, ya no como sujeto académico fijo, sino en un vínculo con las múltiples formas de la vida».

En consecuencia, el libro enfatiza desde el prólogo, categorías analíticas que permiten pensar el tríptico misional docencia, extensión e investigación en forma convergente.

“Si el aula se vuelve porosa, flexible, se abre en términos literales y simbólicos, entablando diversas redes conversacionales con su comunidad de referencia, habrá posibilidad de cambios en las percepciones y representaciones de todos los actores

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /  
Reseña de libros



involucrados. (...) Esta tarea implica, también, la redefinición de la noción tradicional del aula. La construcción del concepto teórico–práctico de «aula social», es decir un espacio permeable, constituido en las geografías del territorio y en la praxis de la «interrogación».

En definitiva, este trabajo despliega algunas líneas que acompañan el debate y la reflexión hacia el interior de cada institución educativa, de manera que se conviertan en actores comprometidos con la trama social de su tiempo.

.5

Apuestas

## Programa Munigestión: la capacitación como herramienta de fortalecimiento para gobiernos locales

Por **Carolina Sanchís**

Directora de Acción de Territorial de la Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina.

Coordinadora de la Comisión Técnica del Programa Munigestión de la UNL.  
*munigestion@unl.edu.ar*

### Presentación

El Programa Munigestión se sustenta en el principio de cooperación mutua entre universidades y gobiernos locales (municipios, comunas y concejos deliberantes), en el cual aquellas no son simples prestadoras de servicio que establecen una relación de oferente–receptor. Este tipo de propuestas está basado en la construcción de conocimientos y saberes compartidos entre los diversos actores sociales comprometidos con el desarrollo de la región.

Munigestión nació en el año 1998, en el marco del Programa Universidad–Municipios de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacionales del Litoral (UNL). En el año 2014 comenzó una nueva etapa del Programa a partir de la firma convenio celebrado entre la UNL y la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Del acuerdo, se generaron lineamientos para brindar capacitación a los gobiernos locales de la provincia de Santa Fe y a sus agentes. Estas líneas de capacitación constituyen una herramienta importante e innovadora para el fortalecimiento de la gestión municipal. Con la firma de este convenio se creó una Comisión Técnica que está integrada por

dos representantes de cada Universidad y tiene a su cargo la realización de una agenda articulada entre ambas Universidades según las demandas de las localidades, teniendo siempre presente las particularidades y necesidades de cada territorio. Asimismo, es la encargada de difundir el Programa en el territorio de la provincia de Santa Fe, que cuenta con 50 municipios y 312 comunas. Para ello, se estableció una división de departamentos, tomando como parámetro la proximidad de los mismos a las sedes de cada Universidad. Así, la UNL es la encargada del centro–norte de la provincia, en tanto que la UNR lo es de la zona sur. No por casualidad el Munigestión forma parte de las líneas estratégicas de extensión universitaria. La Universidad, a través de la extensión, apuesta a promover la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos claves para contribuir a buscar soluciones a los problemas sociales, culturales y productivos de la región en la que se encuentra inserta. El vínculo entre Estado–universidad–sociedad se encuentra en los fundamentos mismos de la Reforma Universitaria de 1918, aunque ese vínculo

se fue resignificando según los momentos históricos y las dinámicas territoriales en las cuales se entrama esa relación. Así, para la extensión universitaria, el territorio constituye una noción central a la que puede definir como:

“una construcción social, móvil, mutable y con tiempos propios; escenario de las relaciones sociales, la actividad de los agentes es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse del territorio es desigual. Es un espacio de poder, de gestión y de disputa del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones, donde se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto”. (UNL, 2011:s/n)<sup>1</sup>

Desde esta concepción, Munigestión se construye teniendo en cuenta las características y necesidades propias de cada uno de los territorios, con el propósito

1) UNL, Documento Centros UNL: intervenciones Territoriales (2011)

general de fortalecer las capacidades de gestión e innovación política.

En el caso de la UNL, el Programa Munigestión está asentado en la Dirección de Acción Territorial de la Secretaría de Extensión. Privilegia a los municipios y comunas que conforman el territorio provincial, como también a la región centro del país. Por su parte, los destinatarios del programa pueden distinguirse en tres actores centrales:

- Personal con responsabilidades en la definición de políticas públicas: intendentes, presidentes comunales, secretarios de la gestión (gabinete), concejales, funcionarios políticos, funcionarios de carrera.
- Personal técnico responsable de áreas de producción y servicios: jefes de planta, técnicos especialistas, operarios, etcétera.
- Profesionales cuyas incumbencias refieran a la temática municipal.

### Munigestión: experiencia de los años 2014 y 2015

En 2014 la UNL relevó las diversas necesidades planteadas por los propios gobiernos. A través de estos contactos, y luego de participar en diversas mesas estratégicas de diálogo, la UNL firmó convenios con 15 municipios y comunas.<sup>2</sup> Del trabajo conjunto con los municipios se pautó la capacitación a los equipos técnicos-políticos bajo tres modalidades: cursos semipresenciales (mediante el uso de una plataforma virtual); encuentro de tópicos por ciudades, y foros temáticos que apunten a fortalecer el trabajo con los agentes legislativos de cada localidad. En dicho año, como prueba piloto, se implementó en la UNL una serie de cursos semipresenciales, que abordaron temáticas sobre Ceremonial y Protocolo, Gestión Pública e Imagen y comunicación. Los mismos se dictaron en la modalidad

a distancia y presencial. El total de participantes fue de 66.

En diciembre de 2014, a raíz de esta exitosa experiencia, la UNL firmó convenio con la UNR para iniciar procesos de capacitación conjuntos.

En 2015, la provincia de Santa Fe se vio atravesada por cinco procesos eleccionarios, por lo que resultó difícil poder contar con la participación activa de los gobiernos locales. Sin embargo, se implementaron encuentros quincenales en mesas de trabajo en pos de afianzar los vínculos y diseñar líneas de acción para los próximos años. Por otro lado, se llevaron a cabo diferentes estrategias de difusión y búsqueda de socios estratégicos al interior de la UNL que posibilitaran un mejor desarrollo de las acciones en territorio. Se definieron, para esta etapa, nuevas temáticas para trabajar en las tres modalidades de capacitación (ver Cuadro 1).

**Cuadro 1: Tipo de capacitación, año 2015**

Tipo de capacitación	Modalidad	Temas
Cursos semipresenciales	Cursos cortos a través de la plataforma virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración y gestión municipal</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Planificación urbana</li> <li>• Políticas públicas</li> <li>• Salud-educación</li> <li>• Actualización en desarrollo de técnicas legislativas</li> </ul>
Tópicos por ciudades	Talleres con especialistas en las localidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas de interés de los municipios y comunas</li> </ul>
Ciclo de Conferencias	Conferencias en la UNL y en la UNR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debates sobre temas complementarios a las ofertas de capacitación</li> </ul>

2) Santo Tomé, San Javier, San José del Rincón, San Cristóbal, Avellaneda, Helvecia, Monte Vera, Recon-

quista, San Cristóbal, San Justo, Santa Fe, Sauce Viejo, Totoras, Villa Constitución y Villa Ocampo.



**Cuadro 2: Tipo de capacitación y cantidad de asistentes, año 2016**

Tipo de capacitación	Modalidad	Tema	Cantidad de personas	
Cursos	Cursos de extensión a distancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de proyectos de investigación en el campo de educación en ciencias experimentales.</li> <li>• Gestión de empresas de la economía social.</li> </ul> <p>Cuestiones prácticas jurídicas, financieras y contables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo Local y Economía Social y Solidaria.</li> <li>• Gestión de la preservación: conservación preventiva en museos, archivos y bibliotecas.</li> <li>• Salud, nutrición y educación infantil: construyendo estrategias en el nivel inicial.</li> </ul>	613 inscriptos de 44 localidades
	Cursos semipresenciales: primera y segunda edición (plataforma virtual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración de personal en el ámbito municipal.</li> <li>• Compras y contrataciones en el Estado.</li> <li>• El control interno en el ámbito local.</li> <li>• Elementos de Contabilidad.</li> <li>• Herramientas para la reforma y modernización municipal.</li> <li>• Principio de Derecho público.</li> <li>• Sistema de administración financiera municipal.</li> <li>• Ceremonial y protocolo.</li> <li>• Comunicación de gobierno: herramientas básicas para planear una estrategia desde la gestión municipal.</li> <li>• Gobiernos locales: garantizar derechos del niño, responsabilidades para con la primera infancia.</li> <li>• Los concejos municipales en la provincia de Santa Fe.</li> <li>• Prácticas innovadoras en el marco del desarrollo territorial, desde una perspectiva estratégica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de relación Fisco–obligados tributarios.</li> <li>• Calidad en la atención al público.</li> <li>• Los gobiernos locales y las políticas públicas de seguridad.</li> <li>• Sistema de recaudación.</li> <li>• Liderazgo y coaching: la intervención social desde una mirada comprensiva.</li> <li>• Sistema de Información Geográfica (SIG) para la gestión municipal.</li> <li>• Programa Ejecutivo Smart Cities.</li> <li>• De la construcción de políticas públicas.</li> <li>• Desarrollo de estrategias públicas de gestión, prevención y asistencia de adicciones.</li> <li>• Gestión local en complejidades sociales.</li> <li>• De la comunicación como herramienta de gestión.</li> <li>• Herramientas para la formulación de proyectos.</li> </ul>	
Tópicos por ciudades	Taller. Consejo Superior de la UNL	Los concejos municipales en la provincia de Santa Fe. Límites, posibilidades y desafíos.		30 representantes de 14 localidades.
	Taller. Localidad de Avellaneda	Planificación urbana y desafíos locales		25 asistentes de 13 localidades.
Ciclo de Conferencias	Parainfo de la UNL	Políticas públicas y gobiernos locales.		350 representantes de 63 gobiernos locales.

### Munigestión 2016 y 2017: nuevos lineamientos

En el año 2016 se firmaron 84 convenios con 63 localidades de la provincia de Santa Fe: 28 municipios, 30 comunas y 26 concejos deliberantes.

Con posterioridad a la firma de convenios y la formalización de la participación de las localidades en el Programa, durante 2016 se realizaron las actividades de capacitación que se detallan en el Cuadro 2.

En la Figura 1 puede observarse la cantidad de agentes técnicos-políticos que en 2016 participaron en alguna de

las modalidades de capacitación. Durante el año 2017 se revisaron y rediseñaron algunas estrategias a implementar dentro del programa, atendiendo nuevamente a la **coyuntura electoral tanto de la provincia de Santa Fe como a nivel nacional.**

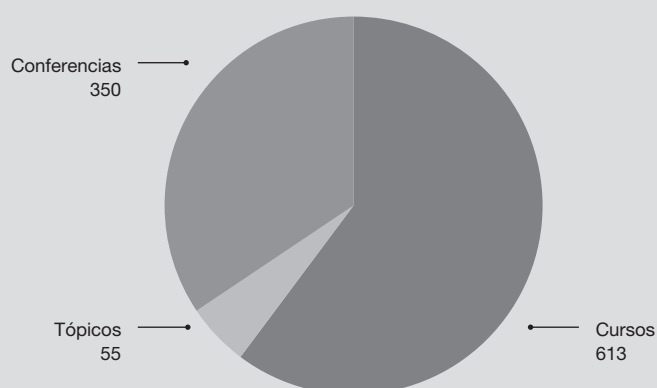
Por ello, se definió no realizar cursos semipresenciales y se hizo hincapié en los cursos a distancia. Por otro lado, se consideró importante priorizar los tópicos por ciudad como otro de los ejes de capacitación.

Ante la importancia creciente de este Programa, la demanda de capacitación

de localidades de provincias vecinas hizo extender los recorridos a Córdoba y Entre Ríos. Así, se incorporaron 6 gobiernos de la provincia de Entre Ríos; 1 localidad de la provincia de Córdoba, y de 3 localidades de la provincia de Santa Fe. De esta manera, suman 95 los gobiernos locales como socios estratégicos del Programa. Este crecimiento, a su vez, implicó contacto con las universidades públicas de la región para avanzar en la capacitación conjunta.

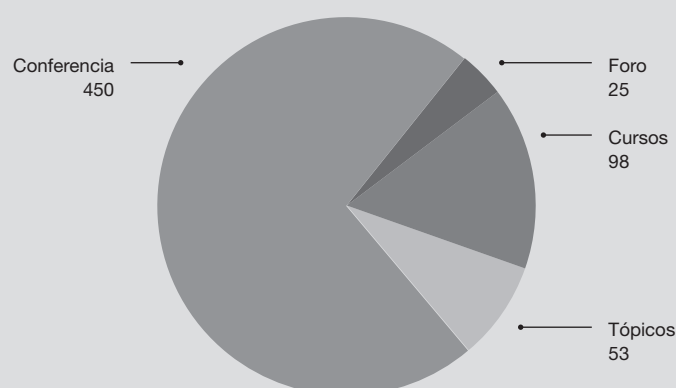
A pesar del momento electoral que atraviesa el país, se realizan actividades de capacitación. Ver Cuadro 3.

**Figura 1. Cantidad de agentes capacitados según modalidad, año 2016**



Fuente: Dirección de Acción Territorial de la Extensión, UNL, octubre de 2017.

**Figura 2. Cantidad de agentes capacitados según modalidad, año 2017**



Fuente: Dirección de Acción Territorial de la Extensión, UNL, octubre de 2017.

**Cuadro 3: Tipo de capacitación y cantidad de asistentes, año 2017**

Tipo de capacitación	Modalidad	Tema	Cantidad de personas
Cursos	Cursos de extensión a distancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecimiento institucional para la Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.</li> <li>Gestión de la preservación conservación preventiva y restauración en museos, archivos y bibliotecas.</li> <li>Herramientas para la planificación sustentable del desarrollo en comunas y municipios.</li> <li>Introducción a la gestión de experiencias de Economía Social y Solidaria.</li> <li>Juventudes y violencias: un aporte para la comprensión del fenómeno en contextos cotidianos.</li> </ul>	98 inscriptos de 14 localidades de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba.
Tópicos por ciudades	San Justo	<ul style="list-style-type: none"> <li>“La educación como herramienta de empoderamiento para los gobiernos locales.”</li> </ul>	26 representantes de 8 localidades.
	Carcarañá	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Gestión de Riesgo. Políticas Públicas que responden a nuevos enfoques.”</li> </ul>	27 representantes de 4 localidades.
Ciclo de Conferencias	UNL	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Universidad, Estado y políticas públicas.”</li> </ul>	450 personas y 12 localidades participantes del Programa Munigestión.
Foro	III Congreso de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo “Democracia, derechos humanos e inclusión social.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Universidad, Estado, Organizaciones Sociales y Políticas Públicas.”</li> </ul>	24 representantes de 8 localidades de Santa Fe.

### Nuevos desafíos

La generación de formas de gestión mixta entre diferentes universidades —como es el caso de la UNL y la UNR— con los gobiernos locales es el reto que emprendimos en pos de lograr una verdadera contribución al desarrollo regional con características asociativas. Identificar tópicos de interés público por ciudades, propiciar nuevas formas de apropiación del conocimiento, visibilizar experiencias exitosas, ampliar las agendas comunes con otras universidades públicas y convocar a nuevas localidades de otras provincias es un desafío que se nos impone afrontar.

Del mismo modo que se torna imperioso el avance de acuerdos con universidades nacionales de la región para generar instancias de capacitación conjunta para los gobiernos locales. Asimismo, el diseño de carreras cortas; la incorporación de agentes municipales en trayectos curriculares flexibles de la universidad; la orientación de investigaciones sobre problemas socialmente relevantes para la región que requieran un particular compromiso con las políticas públicas locales; el monitoreo y acompañamiento sobre determinadas líneas de gestión consensuadas entre los distintos actores; la construcción de un observatorio

sobre políticas públicas locales, son algunos puntos de la agenda de trabajo de los próximos años para el Programa. Nuestra posición ético-política se consolida sobre la base de considerar a la extensión como el compromiso social que asume la Universidad con la comunidad de la que forma parte. Compromiso indelegable que cotidianamente se pone en juego con políticas y acciones concretas. En donde los conocimientos académicos dialogan con otros saberes al servicio de las políticas públicas y el bienestar de amplios sectores sociales con el objetivo de contribuir a una sociedad más justa, equitativa y democrática.

# Agenda Redes

## **Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU)**

- Participación en el XIV Taller Internacional de Extensión Universitaria “La extensión universitaria y la transformación sociocultural por una agenda universal e integrada por el desarrollo sostenible”. El Taller se desarrollará del 12 al 16 de febrero de 2018 en el marco del 11° Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2018”.
- Realización de la Escuela de verano de extensión universitaria “Construcción y promoción social de conocimientos transformadores en la vinculación universidad–sociedad”, organizada por la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Costa Rica, del 20 al 26 de febrero de 2018.
- Próxima reunión anual en el marco del XI Congreso Internacional de Educación Superior a “Universidad 2018: La universidad y la agenda 2030 para el desarrollo sostenible en el centenario de la Reforma de Córdoba”. El Congreso se desarrollará en la Universidad de La Habana, Cuba, del 12 al 16 de febrero de 2018.

[www.uleu.org](http://www.uleu.org)

## **Comisión Permanente de Extensión de la Asociación Universidades de Grupo Montevideo (AUGM)**

- Aprobación el Plan de trabajo bianual 2018–2019.
- Elevación de la Declaración y del documento de “Conclusiones y Trayectorias” del III Congreso de Extensión de AUGM realizado el septiembre de 2017 ante la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) a realizarse en el mes de junio de 2018 en la ciudad de Córdoba, Argentina.
- Presentación de Escuelas de verano de extensión universitaria. Se realizará en la Universidad Nacional de Cuyo del 26 de febrero al 2 de marzo de 2018 bajo el título “Herramientas para la curricularización de la extensión a través de las prácticas socio-educativas”. Están pendientes de aprobación las propuestas elevadas por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) y la Universidad Federal de Santa María (Brasil).
- Participación institucional en el XIV Taller Internacional de Extensión Universitaria a desarrollarse en el 11° Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2018”.
- Próxima reunión de la Comisión en Chile, en abril 2018.

[www.grupomontevideo.org](http://www.grupomontevideo.org)

## **Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)**

- Avances en la actualización del Estatuto, conforme a la normativa vigente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
- Elaboración del nuevo Plan Estratégico de Desarrollo de la Extensión en base a la revisión del Plan anterior (2012–2015)
- VI Jornadas de Extensión del Mercosur y el I Coloquio Regional de la Reforma a realizarse en la Universidad Nacional del Centro, del 24 al 27 de abril de 2018.
- Próxima reunión de la Red, abril 2018, lugar a confirmar.

[www.rexuni.edu.ar](http://www.rexuni.edu.ar)

## Tema

“Investigación y extensión universitaria.  
La misión social como campo de estudio”

Se podrán presentar trabajos en las siguientes líneas:

- **La extensión como objeto de investigación.** Análisis sobre teorías y visiones que sustentan la misión social de la universidad. Estudios comparativos sobre la implementación de políticas de una institución en distintas gestiones o que comparen instituciones universitarias de un mismo país o de diferentes países. Indagaciones sobre las concepciones que los docentes y los estudiantes tienen sobre la extensión, así como de los aprendizajes que se producen a partir de dichas intervenciones sociales.
- **Dispositivos que promueven la articulación entre investigación y extensión.** Áreas, direcciones o programas que construyen las agendas de investigación con los actores sociales. Investigaciones orientadas a problemas socialmente relevantes que contribuyen a la búsqueda de soluciones y a la apropiación social de conocimientos.
- **Planificación de la extensión.** Monitoreo y evaluación de programas, proyectos y acciones de extensión: procesos, instrumentos y resultados. El papel de los ob-

servatorios en los relevamientos exploratorios y sus contribuciones a las intervenciones sociales.

- **Integralidad de funciones.** La investigación articulada con las prácticas de extensión y de docencia. Análisis crítico de procesos y resultados. Propuestas teóricas-metodológicas de la investigación articulada a los procesos de extensión. Contribuciones desde distintos campos disciplinares: perspectivas etnográficas, antropológicas, sociológicas, de la cartografía social, etc. Enfoques cuali-cuantitativos. Investigación Acción Participativa
- **Aportes de la extensión a la investigación.** Las contribuciones de la extensión para repensar y reformular la investigación “tradicional”: rupturas, interrogantes y complejidades.
- **Extensión en los márgenes.** Investigación y la extensión ligadas a visibilizar nuevas problemáticas sociales, nuevas territorialidades.

Se podrán presentar artículos en cuatro secciones:

1. **Perspectivas**
2. **Desafíos de gestión**
3. **Intervenciones**
4. **Reseñas de libros**

## Pautas para la publicación

Los artículos podrán presentarse en idioma español o portugués; deberán ser inéditos y observar las siguientes recomendaciones:

- 1) **Modalidad de presentación:** serán enviados en archivo digital, con un formato en Microsoft Office Word 97-2003.
- 2) **Autores:** hasta 4 autores. Los datos del/os autor/es (nombre y apellido; pertenencia académica y cargo; mail institucional) deberán constar en el cuerpo del mail en el que se adjunta el trabajo y no en el artículo (que será anónimo para su evaluación).
- 3) **Formato:** A4, márgenes de 2 cm, Times New Roman 12, interlineado simple, justificado a la izquierda sin sangría, ni guiones.
  - Para la sección *Perspectivas*: los artículos no podrán exceder las 20 páginas.
  - Para las secciones de *Desafíos de gestión e Intervenciones*: no podrán exceder las 15 páginas.
  - Para *Reseñas de libros*: sólo será de una 1 carilla para las descriptivas y 2 para las críticas.
- 4) **Notas:** deben incluirse con la opción “Insertar notas al pie”. Se

recomienda que las mismas sean breves. La tipografía deberá ser Times New Roman 10.

- 5) **Citas:** las citas incluidas en el párrafo irán entre comillas y con letra normal; deben incluir los datos para identificar el texto citado y el número de página correspondiente. Por ejemplo: (Derrida, 1972:32).
- 6) **Bibliografía:** sólo se referenciará la que está citada en el cuerpo del texto. Se incluirá al final del artículo, ordenada alfabéticamente por autor, siguiendo las normas APA.

Las bases, condiciones y el proceso de evaluación se podrá descargar en <https://www.unl.edu.ar/extension/revista-de-extension/>

### Plazo de entrega

#### de los artículos:

Viernes 29 de junio de 2018  
(se publica en diciembre)

#### Contacto:

revistaextensionunl@gmail.com



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Rector  
**Miguel Irigoyen**

Secretario de Extensión  
**Gustavo Menéndez**



edicionesUNL

Director del Centro de Publicaciones  
**Gustavo Menéndez**

Secretaría de Extensión,  
Universidad Nacional del Litoral,  
9 de Julio 3563, cp. 3000,  
Santa Fe, Argentina.  
Tel.: (0342) 4571194  
editorial@unl.edu.ar  
www.unl.edu.ar

**+E** autoriza la reproducción parcial o total de los textos siempre que se cite la procedencia. Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la posición del equipo editorial de la revista.

Revista de Extensión Universitaria **+E**  
Suipacha 2820. 3000. Santa Fe  
E-mail: revistaextensionunl@gmail.com

#### Descarga gratuita

www.unl.edu.ar/extension/revista-de-extension/

## **+E** Revista de Extensión Universitaria

**Director**  
Gustavo Menéndez

**Directora Ejecutiva**  
Mariela Urbani

**Editora Responsable**  
Cecilia Iucci

**Consejo Editorial**  
Cecilia Iucci  
Lucas Cardozo  
María Elena Kessler

**Consejo Académico**  
Alicia Camilloni  
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

María Liliana N. Herrera Albrieu  
(Secretaría de Políticas Universitarias,  
ME, Argentina)

Sandra De Deus  
(Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul, Brasil)

Humberto Tommasino  
(Universidad de la República, Uruguay)

Mercedes Bendicho  
(Dirección de Extensión Universitaria del  
Ministerio de Educación Superior, Cuba)

Mariela del Rosario Torres Pernalette  
(Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela)

Raúl Motta  
(Universidad Nacional de La Plata,  
Argentina)

Rodolfo Pastore  
(Universidad Nacional de Quilmes,  
Argentina)

Amado Mainegra Batista  
(Universidad de La Habana, Cuba)

**Comité de Referato**  
Adolfo Stubrin  
(Universidad Nacional del Litoral)

Bárbara Altschuler  
(Universidad Nacional de Quilmes)

Benerval Pinheiro Santos  
(Universidade Federal de Uberlândia)

Oscar José María Lossio  
(Universidad Nacional del Litoral)

Cristian Andrés Furfaro  
(Universidad Nacional de La Plata)

Daniel Malano  
(Universidad Nacional del Litoral)

Juan Mariano Fressoli  
(Centro de Investigaciones para la  
Transformación, CENIT-CONICET)

Emiliano Sebastián Meza  
(Universidad Nacional del Litoral)

Leandro Lepratte  
(Universidad Tecnológica Nacional)

Fabiana Alonso  
(Universidad Nacional del Litoral)

Karina Arach Minella  
(Universidad Nacional de Entre Ríos)

Gracia María Clérico  
(Universidad Nacional del Litoral)

Luciana Butzke  
(Universidade Regional de Blumenau)

Lía Bentolila  
(Universidad Nacional del Litoral)

Marcela Mastrocola  
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia  
de Buenos Aires)

Manuel Tiziani  
(Universidad Nacional del Litoral)

Marcos Pearson  
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia  
de Buenos Aires)

Micaela Lorenzotti  
(Universidad Nacional del Litoral)

Raúl Alfredo Linares  
(Universidad Nacional de Rosario)

María del Carmen Contini  
(Universidad Nacional del Litoral)

María Laura Visintini  
(Universidad Nacional del Litoral)

Mariana Boffelli  
(Universidad Nacional del Litoral)

**Editores fotográficos**  
Raúl Cottone / Hugo Pascucci

**Coordinación editorial**  
Ivana Tosti

**Corrección en idioma español**  
Laura Prati

**Corrección en idioma portugués**  
Adriana D'Césari

**Diseño y diagramación**  
Micaela Block

**Prensa y difusión**  
Paola Barovero  
Valeria Boruchalski

**Fotografía de tapa**  
Laura Hormaeche

**+E** es un espacio de debate y reflexión sobre las actuales políticas y prácticas de extensión que se llevan adelante en el sistema universitario iberoamericano, dando cuenta de la pluralidad de voces que intervienen en las distintas líneas de acción.

Se trata de una publicación académica referada, anual, de distribución gratuita que contempla dos formatos: impreso y digital.

**+E** se encuentra en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Litoral, *Open Journal System*, en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y en la Base de Datos Unificada (BDU2), cosechador de repositorios institucionales desarrollado por el Consorcio de Universidades SIU dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.





**Revista  
de Extensión  
Universitaria**

**# 07**  
**A 100 años de la Reforma:**  
agendas, debates y desafíos  
de la extensión universitaria

**Revista  
anual gratuita**  
Año 7. # 07. 2017.  
Santa Fe. Argentina

ISSN (impresa) 2250-4591  
ISSN (en línea) 2346-9986

**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL**

  
ediciones **UNL**

