

Extensión universitaria: rupturas y continuidades



**Extensión universitaria:
rupturas y continuidades**

Extensión universitaria: rupturas y continuidades

LEANDRO QUIROGA
(Compilador)

Coordinadoras/es

Irene Ascaini, Inés Iglesias, María Bonicatto,
Ezequiel Mapelli, Griselda Guillén, Lorena Bermúdez,
Marcela Oyhandy, Carlos De Rose,
Melina Fernández, Sebastián Palma y Federico Pelagatti

Extensión universitaria : rupturas y continuidades / Luis
Adriani ... [et al.] ; compilado por Leandro Quiroga. -
1a ed. - La Plata : EDULP, 2019.
144 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-8348-04-9

I. Educación Universitaria. I. Adriani, Luis. II. Leandro Quiroga, comp.
CDD 378.103



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)
Calle 48 N.º 551-599 4º piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 6447150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2019
ISBN N° 978-987-8348-04-9
Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723
© 2019 - Edulp
Impreso en Argentina

En memoria de Edith Pérez

Índice

PRÓLOGO

Presidente de la UNLP, Dr. Arq. Fernando Tauber..... 11

PRÓLOGO

Secretario de Extensión de la UNLP, Lic. Leandro Quiroga.....27

Capítulo 1

Territorialidad: la experiencia como constructora de sentido

Coordinadoras: María Bonicatto, Lorena Bermúdez

Autores: Luis Adriani, Karina Cortina, Ana Lamarche, María

Victoria Mc Coubrey, Juan Pablo Pettorutti, Mariana Trejo,

M. Nazarena Mazzarini.31

Capítulo 2

Aportes al debate sobre curricularización

Coordinadores: Inés Iglesias, Melina Fernández, Carlos De Rose

Autores: Claudia Valentina Lugano, Jorgelina Trofino, Ángela

María León Peláez, María Mercedes Medina,

Joaquín Ignacio Cara53

Capítulo 3

Sistematización de experiencias en la extensión universitaria

Coordinador: Ezequiel Mapelli

Autores: Candela Díaz, Carlos Pettorutti, Germán Rétola,

José Scelsio83

Capítulo 4

Comunicación y extensión. Conversaciones sobre comunicación, educación y prácticas extensionistas en la UNLP

Coordinadora: Griselda Guillén

Autores: Claudia Queiruga, Gabriel Lacolla, José Agustín

Martinuzzi, Juan Francisco Martiarena, Diego Bagú 103

Capítulo 5

La formación en extensión: debates y desafíos contemporáneos

Coordinadores: Marcela Oyhandy, Federico Pelagatti,

Sebastián Palma

Autores: Alicia Antonini, Guillermina Ferraris, Liliana Galán,

Carla Maroscia, Adriana Villalva 119

PRÓLOGO

La UNLP como modelo de universidad pública argentina

*Dr. Arq. Fernando Tauber¹
Director del Plan Estratégico de la UNLP (2004-2022)
Presidente de la Universidad Nacional de La Plata*

Cada vez que das un paso adelante, estás destinado a perturbar algo. Agitas el aire mientras avanzas, levantas polvo, alteras el suelo. Vas atropellando cosas. Cuando una sociedad entera avanza, ese atropello se hace en una escala mucho mayor; y cada cosa que trastornes, los intereses creados que quieras suprimir, todo se convierte en un obstáculo (a vencer, siempre a vencer).

Mahatma Gandhi

Los objetivos de nuestra Universidad pública

Las universidades de América Latina y el Caribe acordamos hace tiempo que para nosotros la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad del Estado. Desde la década del 90 defendimos 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 estuvieron “siempre” basados en la igualdad universal de oportunidades. El ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza universitaria garantizadas definitivamente por la ley 27.204/2015 ya nacieron en las ideas de la Generación del '80 –Sarmiento, Avella-

¹ Secretario General de la UNLP 2004-2010, Presidente de la UNLP 2010-2014, Vicepresidente Institucional de la UNLP 2014-2018, Presidente de la UNLP 2018-2022.

neda, Roca- plasmadas en 1884 en la Ley 1.420 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 debemos asegurarnos 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 adquiriendo y acreditando más conocimientos.

La universidad debe ser hoy 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, dificultad 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 esto 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 agregarle responsabilidades al Sistema. Ese es el verdadero contrato que firmamos cuando este modelo fue concebido para desarrollar al país y multiplicar las oportunidades para el progreso colectivo. La calidad y la masividad, asociada al esfuerzo y al compromiso son un

conjunto indisoluble. Si existe uno de estos factores, necesariamente deben existir los otros en la universidad pública argentina.

No puede considerarse realmente 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. La calidad incluye a la ética y a la conciencia social y es claro que cuando el acceso a la educación superior se limita a pocos, ella tiene características que la asemejan a un bien de mercado y no a un derecho universal.

Este modelo transparente e 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, que la democracia es un bien indispensable para poder alcanzar nuestros objetivos más preciados, que nos costó mucho alcanzarla y sostenerla y que no es una condición natural inextinguible si no la protegemos, 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, que los derechos humanos no sólo significan la custodia de nuestra memoria en la búsqueda de la verdad y de la justicia para saldar las deudas de un pasado injusto, brutal y doloroso, sino que acompañan cada acto de nuestra vida, basados en la convivencia, en la mentada búsqueda de la igualdad, en el reconocimiento del diferente, de las minorías, de cada uno de nosotros como un par.

El modelo universitario en la Universidad Nacional de La Plata

Nuestra Universidad tiene como objetivos primordiales formar estudiantes en el pregrado, grado y posgrado volviéndolos graduados firmes en sus conocimientos específicos y en sus condiciones y convicciones ciudadanas, comprometidos siempre con su comunidad, buscando el crecimiento constante de la matrícula, la permanencia con avances sostenidos y continuos en sus carreras que permitan su culminación en tiempos acordes y conscientes del esfuerzo social y personal necesario de hacer para alcanzar su graduación. No debemos conformarnos con sospechar que el sólo 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.

Este supuesto puede valer para el conjunto del colectivo social. No para quienes tenemos la responsabilidad de educar y ayudar a formar. Para nosotros, cada estudiante que abandona es un fracaso que debemos luchar por impedir.

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, tal como la concebimos, constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación colectiva de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz en la convicción que la búsqueda de la igualdad y la inclusión a partir de una sociedad con igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento para consolidar una Patria soberana.

La UNLP también se propone producir conocimientos útiles para el desarrollo del país y el bienestar de la humanidad, con una agenda científica y tecnológica convergente con las necesidades de nuestra sociedad y las demandas de nuestro país para su desarrollo soberano.

El hambre, la pobreza, las enfermedades y toda demanda insatisfecha para una mejor calidad de vida, la calidad y preservación de los recursos naturales, la producción sustentable y responsable y la colaboración con toda política pública apuntada a la necesidad social y el desarrollo nacional y regional constituyen 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. Para esto debe proteger y crecer en sus recursos humanos formados que son su mayor capital. La infraestructura y el equipamiento adecuado y los insumos indispensables son fundamentales, pero también cáscaras vacías de contenido si no contamos con un capital humano capacitado y dotado de los valores en los que creemos creciente y convencido que ese es el camino.

También debemos procurar interactuar con nuestros graduados emprendedores e innovadores que no integran formalmente el sistema científico tecnológico pero que invierten esfuerzo y conocimiento en un sistema productivo nacional y regional, siempre constructor de soberanía y de una mayor equidad. Igualar oportunidades y protegerlos, entusiasmarlos e incentivarlos ofreciéndoles nuestra infraestructura, nuestro equipamiento sofisticado (que se vuelve obsoleto antes de volverse viejo, muchas veces subutilizado si su único rol es la enseñanza y la investigación), nuestros vínculos, promoción y avances, sin abandonarlos ni tomar distancia una vez concluido el ciclo formativo formal es una responsabilidad y objetivo fundamental. La Universidad tiene múltiples relaciones con el sistema productivo e institucional regional y nacional, pero el que debe conformar con sus graduados debe ser nítido y contundente. Nuestro país y nuestra región necesitan de profesionales, de recursos humanos formados para la ciencia y el desarrollo tecnológico y para ser capaces de insertarse en el sistema productivo y de servicios indispensables para un país más soberano y para una sociedad más integrada.

Se obliga, con vocación infinita, a integrar la red social en todos sus niveles e interactuar naturalmente con la comunidad, intercam-

biando 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 tiene que ocupar un lugar de jerarquía que debe ensancharse con la capacitación formal alternativa de aquellos sectores de la comunidad que precisan adquirir y certificar conocimientos y habilidades que multipliquen sus oportunidades en el mundo del trabajo y formalizar y fortalecer capacidades comunitarias para mejorar sus condiciones de vida. La universidad pública debe saber armonizar en su actividad la educación formal de pregrado, grado y posgrado, la producción científica, tecnológica y artística, la transferencia de sus frutos y su integración académica a la región y al mundo, con la necesaria cercanía a las necesidades coyunturales del pueblo del que proviene.

La inmensa mayoría de nuestros conciudadanos con necesidades de más conocimientos para vivir mejor, sobre todo los jóvenes, no busca en la Universidad un título de grado. No quiere necesariamente ser ingeniero o filósofo o geólogo, pero sí mira a la universidad pública como fuente de oportunidades, demandándole conocimientos para insertarse mejor en su medio.

El aula universitaria, el taller y el laboratorio tienen tiempo y espacio disponible para poblarse de ciudadanía con voluntad y entusiasmo por aprender siempre y a toda hora. Esto nos consolidará como una sociedad más fuerte, hábil, sabia, capaz de entender que las oportunidades están hasta en los tiempos más difíciles y debemos saber encontrarlas.

Además, nuestra Universidad debe responder a las demandas institucionales crecientes 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 nos permita estar a la altura de nuestro tiempo y comprender los escenarios en los que nos toca evolucionar, movilizándolo estudiantes, profesores e investigadores en un intercambio producti-

vo que sume siempre en la interacción; e integrar redes de instituciones no universitarias, comunitarias, profesionales –especialmente de nuestros graduados-, siendo selectivos en la prioridad de la selección, conscientes que pertenecemos y construimos un modelo basado en el esfuerzo de lograr la inclusión como prioridad.

Las prioridades en la UNLP

Una institución educativa de gran complejidad como la Universidad Nacional de La Plata afronta y desarrolla centenares de programas y proyectos emergentes de políticas académicas, científicas y sociales que trazan objetivos acordes con las definiciones expuestas. Por ejemplo, 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 1.200 programas y proyectos que se renuevan con distinta periodicidad.

Todos coadyuvan a consolidar el modelo, los objetivos y los caminos expuestos para poder alcanzarlos. La mayoría estuvo siempre presente en el Plan, sin embargo, su concreción o los cambios de escenario exigen y definen prioridades. Este es un tiempo para gestionar por 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. Debemos 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 ni de un raquítico nivel de egreso. No nos lo debemos permitir².

Las nuevas carreras de grado en una Universidad prolífica en su oferta, están reservadas a las demandas acuciantes de una sociedad en transformación y a las necesidades de estar a la altura de un rumbo mundial de producción de nuevos conocimientos y tecnologías. Mucho tenemos que hacer en la adecuación a las demandas contemporáneas de nuestro actual sistema.

El crecimiento de los desarrollos científicos y tecnológicos enfocados en las necesidades sociales, el cuidado ambiental y el desarrollo soberano de nuestro país ocupan un lugar central en nuestras políticas. Como universidad pública tenemos que ser una herramienta imprescindible para el progreso colectivo nacional y para eso debemos producir conocimiento útil y transferirlo intensamente a las instituciones de la sociedad civil, a la pequeña y mediana empresa, al Esta-

2 La mejora del rendimiento académico y del egreso se basan en la voluntad del estudiante de avanzar en su carrera, ofreciéndole más opciones que las que tienen hoy. Implementamos una ampliación del calendario académico con los estudiantes activos. Todavía en muchos casos, un tercio del año el docente se separa del estudiante, salvo para tomarle algún examen final. Los cursos de ingreso y de adaptación a la vida universitaria ahora empiezan en la segunda quincena de enero en la mayoría de las facultades, Si las cursadas normales empiezan en abril, febrero y marzo son meses de cursadas intensivas de verano. Las vacaciones de julio y las de verano sirven para recuperar parciales, reforzar conocimientos, completar cursadas que quedaron incompletas, tener mesas de consulta para aclarar dudas previo a los exámenes, hacer cursos integradores que reemplacen al examen si la cursada está aprobada o preparatorios de repaso previos al examen. Incluso para cursar en forma intensiva materias cuatrimestrales. Pasamos de un calendario de 8 a uno de 11 meses con el alumno con voluntad de estudiar en el aula. Las materias tienen en su inmensa mayoría, un sistema promocional alternativo al examen final para toda la cursada, más exigente en la aprobación de las cursadas pero dando la alternativa al muchas veces traumático examen final. Los tutores alumnos avanzados y los docentes tutores acompañan al estudiante en la masividad durante toda la carrera, poniendo énfasis en el año de ingreso y en el trabajo final de carrera. Si las materias son cuatrimestrales, deben poder darse en los dos cuatrimestres. Debemos recuperar a los estudiantes avanzados que por alguna causa dejaron la carrera con más del 80% de las materias aprobadas. La sociedad invirtió mucho en él para que pueda ser un profesional. En agosto de 2019 llevamos un año de implementación de este ensanche de oportunidades para el estudiante con voluntad de avanzar en su carrera invirtiendo un mayor esfuerzo y los resultados son muy importantes. Cambiamos el paradigma del funcionamiento en el grado.

do en todos sus niveles. Sin embargo, el crecimiento y la protección firme de nuestros recursos humanos formados son la única garantía para que podamos seguir dando respuesta al sinnúmero de demandas sociales e institucionales a la ciencia y a la tecnología.

Insistimos en afirmar que es imprescindible involucrarnos con el sistema productivo, sobre todo, a partir de nuestros graduados emprendedores e innovadores, articulando con ellos nuestro inmenso dispositivo de infraestructura, equipamiento y producción de nuevos conocimientos. Poniéndolo a disposición de facilitar y acelerar su creatividad, su cultura emprendedora y su capacidad de asociarse produciendo sinergias mucho más potentes que las posibles desde su esfuerzo aislado e individual, constituyéndonos en núcleos de vinculación complejos y útiles al progreso de quienes formamos. Esto promueve un efecto multiplicador que acentúa el perfil de una región que se caracteriza por una alta proporción de población formada.

La capacitación extracurricular formalizada que acerque y nos acerque e integre a sectores de nuestra comunidad que siempre estuvieron alejados de la universidad pública, sin advertir (ambos) que podemos ser el soporte sobre el cual puedan asentar sus expectativas de progreso o la satisfacción de sus inquietudes sobre determinados conocimientos, es el desafío más importante de nuestro tiempo para la extensión universitaria. Debemos adecuar los criterios de la educación formal en todos sus niveles a las demandas de nuestra sociedad en este tiempo, pero existe un sector enorme de nuestra sociedad que no recorrerá ese camino y sin embargo necesita de nosotros y de lo que sabemos hacer y requiere que lo compartamos y comprendamos lo que ellos saben y pueden hacer. Esa conjunción de saberes nos dará la oportunidad de consolidarnos como universidad popular, naturalizada en la vida cotidiana de nuestro pueblo.³

³ La enseñanza de oficios y el dictado de cursos que amplíen los conocimientos de nuestra sociedad de acuerdo a sus necesidades e inquietudes acentúa la naturalización de la institución universitaria en sectores que no registran o no encuentran un sentido firme de vincular sus vidas con la universidad pública.

La construcción e integración de redes sociales con los distintos actores institucionales formales y no formales de nuestra región, nuestra consolidación 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, consolidando una agenda de intercambio orientada a la convergencia de necesidades concretas para alcanzar los objetivos trazados conforman un núcleo de actividades que debe consolidarse y crecer.

También el crecimiento de los servicios a los estudiantes que ayuden a su integración armónica a la vida universitaria y su sostenimiento, la continuidad del plan de obras y equipamientos, el mejoramiento constante de los sistemas de administración y finanzas, los beneficios, estabilidad y acompañamiento a la comunidad trabajadora docente y nodocente, la atención especial a la mujer, los derechos humanos y en su contexto la discapacidad y la importancia creciente social, académica y científica de comprender holísticamente a la salud, así como cada una de las actividades que nos transforma en una institución activa y en crecimiento sostenido, son fundamentales en nuestra agenda.

Sin embargo, todas estas son condiciones que debemos 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 nuestra patria.

El modelo centenario de la Reforma Universitaria tal como la vivimos hoy, promueve un conjunto de principios y condiciones que nos definen como Institución, pero es un proceso en constante evolución acompañando las demandas de una sociedad que evoluciona vertiginosamente. Cada momento de nuestra historia se configura en un escenario distintivo y cada escenario ordena las prioridades de ese proceso según las circunstancias que ordenan nuestras más profundas convicciones con el tiempo que nos toca vivir. Comprender estas condiciones es nuestra oportunidad de ser realmente útiles al progreso de nuestra sociedad.

Nuestro proyecto institucional reafirma nuestros principios y consolida con fundamentos sólidos su defensa, dándole al debate general el respaldo necesario para poder imaginar responsablemente un futuro deseado, con la certeza de que estamos respaldados por la mirada atenta y lúcida de nuestra sociedad y nuestros pares que nos alerta sobre cada intento de desvirtuar nuestra esencia y fundamenta las aristas más sutiles que nos permiten avanzar en la construcción de una universidad comprometida con su historia y con una comunidad que la reclama. Ese debe ser nuestro compromiso, cortar la maleza que nos enreda, lastima y demora y avanzar, siempre avanzar.⁴

⁴ Algunas cifras orientativas de la evolución de la UNLP

En 6 de los 7 rankings mundiales que aparecieron en el 2019, la UNLP fue ubicada 2ª. en la Argentina, entre las 10/20 más importantes en América Latina y el Caribe de las 3.900 rankeadas y entre las 500/600 más importantes en el mundo entre las 29.000 rankeadas.

En rankings de impacto de la producción científica medida en citas a la producción de sus investigadores se ubica 1ª en Argentina, 5ª en América Latina y el Caribe y 268 en el mundo.

La UNLP contaba con 40.000 integrantes en el período normalizador democrático de 1984. Hoy supera los 175.000 discriminados en 5.000 estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria; 105.000 estudiantes de grado, 13.000 estudiantes de carreras de posgrado, 12.000 estudiantes de cursos de posgrado, 5.000 estudiantes de oficios, 18.000 estudiantes en cursos alternativos a la formación de grado, 3.000 docentes y 14.000 docentes.

La UNLP pasó en los últimos 10 años de 4.000 a 7.000 graduados del grado. Proyecta, con las medidas propuestas, llegar a los 10.000 graduados anuales en los próximos 4 años sin crecer en cargos docentes sino reforzando el salario por una mayor carga horaria de quienes se sumen al PRAE Programa de Promoción del Rendimiento Académico y el Egreso. La relación egreso 2017 referida al ingreso 2011 fue del 44% (era del 25% hace una década). Aspiramos a llegar al 60% en el período expuesto.

La educación formal alternativa era inorgánica e incipiente hace diez años. Hoy suma 5.000 estudiantes de oficios en cursos de hasta dos años y otros 18.000 en otros refuerzos de conocimientos no formales.

Las redes institucionales microregionales de la UNLP integran 500 instituciones de la sociedad civil y organizaciones de base nucleadas en Consejos Consultivos y el Consejo Social. El trabajo en red es cotidiano.

El sistema científico tecnológico de la UNLP comprende 145 laboratorios, centros e institutos de investigación y 50 unidades independientes que concentran unos 7.000 investigadores y becarios que acreditan unos 750 proyectos de investigación por año y producen más de 5.000 publicaciones indizadas.

El sistema de enseñanza en ciencias de la salud es una particularidad. Lo integran 14 carreras de diferentes facultades con unos 20.000 estudiantes y 3.000 docentes. Avanza en un sistema integrado de prácticas denominado Hospital Universitario

Bibliografía

Giordano, C. J., Tauber, F., Caminos Lagorio, C., Delucchi, D., Marengo, R., Martino, H., Molteni, M. y Sánchez Arrabal M. B. (2016). Políticas de Planeamiento en la Educación Superior: presupuesto, planes estratégicos y metas educativas globales [archivo PDF]. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69716>

Tauber, F. (2017) Los desafíos que vienen para la UNLP. *Bit & Byte*, 3 (6). Argentina. ISSN: 2468-9564. <http://hdl.handle.net/10915/64077>

Tauber, F. (2007) La gestión del desarrollo. Apunte de cátedra, *Desarrollo Regional*. Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68820>

———(2008). Globalización, diversidad cultural y empoderamiento social. *Revista Oficios Terrestres*, 1 (23), 140-159. ISSN: 1668-5431. <http://hdl.handle.net/10915/45104>

——— (2018). Educación Superior a distancia. En Rojas, S., Amílcar H., Villar, A. (Ed) *Educación sin fronteras: diez años de Aula Cavila*. Argentina: Universidad Virtual de Quilmes. ISBN: 978-987-774-016-5. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71236>

——— (2014). La gestión urbana en la ciudad-región latinoamericana, desafíos, oportunidades y limitaciones en el proceso de desarrollo. *Revista Estudios del Hábitat*, 12 (1), 97-114. ISSN: 0328-929X. <http://hdl.handle.net/10915/43062>

en red, con el sistema de salud pública regional tanto provincial como municipal, integrado por 7 hospitales de alta complejidad, 14 de complejidad intermedia y 60 unidades de atención primaria. La práctica se inicia desde el primer año del grado.

Tauber, F. (2009) Comunicación en la planificación y gestión de las universidades publicas argentinas. El caso de la UNLP en el trienio junio 2004 - Mayo 2007. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC). ISBN: 978-950-34-0537-6. <http://hdl.handle.net/10915/48601>

———(1999). Universidad y región. Revista Extensión. 1 (1), 24-26. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68526>

———(2016). Pensar la universidad 2. Proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022. <http://hdl.handle.net/10915/60689>

———(2014) Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2014- 2018. <http://hdl.handle.net/10915/43074>

———(2013) 30 años de democracia en la universidad pública. En 30 años de derecho y democracia (pp. 11-32) Argentina: De Los Cuatro Vientos. ISBN: 978- 987-08-0874-9. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68527>

———(2006). Los desafíos en la gestión de la universidad pública La visión de la Universidad Nacional de La Plata. Revista iSel, 1 (1), 10-16. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68645>

———(2015) La universidad autónoma argentina desde el contexto democrático latinoamericano: alcances, búsquedas y desafíos. En Villar, A (Ed.) La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana. (pp. 39-64) Argentina: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. ISBN: 978-607-8066-10- 0. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68612>

Tauber, F. (2005). La universidad y sus desafíos. *Revista de la Universidad*, 1 (33), 49-53. ISSN: 0041-8625. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68751>

Tauber, F. (2010) *La Educación Superior Argentina de cara al Bicentenario*. Argentina. Universidad Nacional de La Plata. <http://hdl.handle.net/10915/44416>

————— (2017) *La Universidad Nacional de La Plata en el Centenario de la Reforma Universitaria*. En *Autonomía universitaria y control judicial. Contornos del recurso directo del art. 32 de la Ley de Educación Superior* (pp. 13 - 21) Argentina. Ad-Hoc. ISBN: 978-987-745-103-0. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68478>

—————(2018) *La universidad pública reformista: un modelo inclusivo y de desarrollo*. En Albornoz, M (Ed.) *Reformar la universidad. Lecciones de 1918*. Eudeba. Argentina. ISBN: 978-950-2328-4-47. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68517>

—————(2015) *Hacia el segundo mafiniesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). ISBN: 978-987-1985-63-0. <http://hdl.handle.net/10915/46094>

—————(2013). *Pensar la universidad 1*. Argentina. Universidad Nacional de La Plata. <http://hdl.handle.net/10915/37799>

Tauber, F., Giordano, CJ., Marengo, R. Cornejo, LP., Virgolini, MB., (2015) *Planeamiento de la Educación Superior: los problemas que adoptamos y supimos construir*. *Revista de la Facultad de Odontología*. 1 (1), 21-26. <http://hdl.handle.net/10915/63247>

Tauber, F., Giordano, C. J., Tauber, R., Cornejo, L. y Virgolini, M. B. (2017). *Bienes, derechos y deberes: la UNLP en la perspectiva de la CRES/Cartagena*. Coloquio Regional Balance de la Declaración de

Cartagena y Aportes para la CRES 2018. Coloquio llevado a cabo en la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69716>

PRÓLOGO

Lic. Leandro Quiroga
Secretario de Extensión de la Universidad Nacional
de La Plata

Este libro es producto de un trabajo conjunto entre las diferentes unidades académicas y colegios que conforman la Universidad Nacional de La Plata. Es a su vez la síntesis de un proceso de discusión e intercambio entre diversas disciplinas, a partir de un acercamiento a los temas medulares que forman hoy la agenda de debate y trabajo en extensión universitaria, como la *integralidad*, la *sistematización*, la *comunicación*, la *formación* y la *territorialidad*. Los tópicos enunciados se consideran como dimensiones estratégicas en el proceso de jerarquización y curricularización vigente en nuestra Universidad. Partimos de una concepción de la extensión estatutariamente consagrada pero, al mismo tiempo, señalamos algunos ejes de debate que consideramos necesario profundizar.

En esta dirección es ineludible reponer cómo la Universidad Nacional de La Plata es pionera en incorporar la extensión universitaria en su Estatuto de creación ya en el año 1905. Desde esa fecha fundacional hasta nuestros días, el recorrido de la vida universitaria ha sido diverso. No obstante, en la última Reforma del Estatuto, en el año

2008, se ratifica la función *extensión* en pie de igualdad con las otras funciones de la Universidad. Se han desplegado distintos esfuerzos a lo largo de los últimos años para jerarquizar y fortalecer la extensión universitaria. Es así como la UNLP, en tanto institución universitaria organizada en pos de la construcción de conocimiento, reconoce a la extensión como una de las funciones básicas del trabajo académico, al igual que la enseñanza y la investigación. En este sentido, vale preguntarse cuál es la especificidad de la extensión en relación a las otras funciones, y aquí radica un aspecto relevante que desplegará este libro: la extensión entendida en términos de vínculo dialógico representa un encuentro con actores sociales que la exceden pero que son constitutivos y necesarios de una lógica colectiva de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, el diálogo se inscribe en una concepción emancipadora y libertaria de la comunicación y el encuentro entre saberes y prácticas sociales diversas.

La extensión es entendida, entonces, en todo el desarrollo, como una práctica diferenciada pero imprescindible para la vida universitaria. Se entiende que, en esta dimensión, la relación con los *otros* resulta constitutiva y fundamental para repensar no solo la extensión, sino todas las dimensiones de la vida universitaria. Al mismo tiempo, este trabajo se propone avanzar en la explicitación de una concepción fundante y fundamental como es la dimensión ético-política de la extensión, entendida desde el compromiso de la Universidad con la sociedad.

Se considera que se deben contemplar tres criterios fundamentales en la definición de la agenda común de trabajo a desplegar: la urgencia, la importancia y la pertinencia en la definición de los problemas, las demandas y fundamentalmente las iniciativas conjuntas entre universidad y sociedad, entendida esta relación como un par inseparable e inalienable. Este compromiso se ancla en la necesidad de re-construcción de lo público como bien social, y en la promoción de los derechos. Estas claves son transversales a todas las prácticas

universitarias, pero interpelan y atraviesan de manera significativa a la extensión universitaria hoy.

Se parte, a su vez, de una convicción en relación a los procesos de *saber-hacer extensionista*: en ellos se produce conocimiento. Por esta razón uno de los capítulos se ocupará de la sistematización y de los diversos procesos de producción de conocimiento crítico desde la práctica. Se entiende que estos procesos no deben ser confundidos con la mera recopilación de datos, con la narración de eventos, o con la producción de un informe síntesis de una experiencia. Por el contrario, suponen un trabajo de reflexión, análisis y producción que requiere de mediaciones teóricas y metodológicas singulares. Siguiendo a Jara, O (2012) este debate, “...*ubica, además, esta reflexión en un marco de referencia histórico y no meramente conceptual, por lo que define estas relaciones como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes*”.

Asimismo, la *formación en extensión universitaria*, resulta clave para fortalecer la apertura y consolidación institucional de los procesos de jerarquización y curricularización vigentes. Se abordará, también, un tema pendiente en la agenda de los extensionistas, como lo es el debate acerca de la *estrategia metodológica*, entendida esta como el conjunto dinámico de herramientas, dimensiones y mediaciones etc; para acercarnos, comprender e intervenir en la realidad social.

Por otro lado, se intentará pensar la extensión en clave de *integralidad* considerando que la estrategia pedagógica debe articular de forma creativa las tres funciones universitarias. En este sentido la extensión puede dotar a la enseñanza de contenidos e interrogantes, superando el mero acto reiterativo. Es así como, por medio de la extensión y la puesta en diálogo de los diversos saberes que circulan y se producen en la vida social y en los diversos *territorios*, pueden surgir nuevas preguntas de investigación y propiciarse diálogos diversos de los conocimientos producidos en contextos diferentes.

El debate de estos ejes debe permear todos los niveles de formación en el pregrado, el grado y el posgrado, como así también debe interpelar a todos los actores que forman parte de la comunidad universitaria. Por esto mismo, la reflexión está articulada en las discusiones sobre la curricularización de la extensión en el conjunto de las universidades nacionales. En este sentido, resulta necesario destacar que la diversidad de acciones territoriales, espacios de encuentro, ferias y jornadas, expresan nuevas tramas, conceptos, herramientas y subjetividades comprendidas en las lógicas de producción de discursos en torno a la extensión. Este proceso promueve modalidades de interpelación que inciden en la percepción del rol de la universidad en el territorio y construyen experiencias de proximidad y encuentro de diversos sectores sociales con la Universidad.

En síntesis, este libro intentará reponer una concepción de extensión vital como aquella dimensión de la vida universitaria que pone en movimiento elementos propios del proyecto universitario vigente, constituyendo una vía de comunicación central con la sociedad de la que es parte ineludible y a la que se debe. Todo proceso social es constitutivamente heterogéneo e histórico. Estos ejes básicos para el análisis de lo social resultan imprescindibles para pensar las prácticas universitarias como resultado y parte de procesos situados, conflictivos, históricos/sociales y centralmente siempre en relación con otras prácticas societales más abarcativas. Es así como las inquietudes aquí planteadas no se despliegan de manera aislada, sino que, por el contrario, constituyen la columna vertebral de una cantidad de iniciativas que tienen como horizonte un perfil de profesional comprometido con los desafíos que la sociedad contemporánea le plantea.

Territorialidad: la experiencia como constructora de sentido

*Por Luis Adriani, Karina Cortina, Ana Lamarche,
María Victoria Mc Coubrey, Juan Pablo Pettorutti,
Mariana Trejo, Nazarena Mazzarini*

“El territorio como palimpsesto ¿Concepto? [...] sería más prudente hablar de horizonte de referencia. En efecto, hay tantas definiciones de territorio como disciplinas vinculadas con él”.

André Corboz

Resumen

En este capítulo nos proponemos acercarnos a notas de consenso acerca de la idea de *territorio*. A su vez, introducimos brevemente los debates actuales acerca del concepto, los alcances y tensiones para comprender las complejas tramas entre el tejido urbano y rural, entendiéndolas como representaciones materiales y simbólicas que se juegan de un modo desordenado. El artículo propone aportar en la comprensión de dónde estamos, para seguir construyendo propuestas territoriales que reconozcan en la interacción con los sujetos de la comunidad, la capacidad de repensarse y definirse para orientar sus políticas, porque no concebimos a la universidad pública alejada del soporte material y social en el cual desarrolla sus prácticas.

Introducción

Construir sentido supone un desafío siempre. Trabajar colectivamente y poner palabras también. Y si además se trata de encontrar notas de consenso acerca de la idea de territorio es entonces una apuesta por demás interesante. La palabra territorio nos invita a situarnos en clave de un otro que está para que el territorio sea. Es un otro individual y es un otro colectivo. Supone una decisión o una percepción. Navega diletante entre ambas ideas.

El concepto territorio se encuentra vinculado a la política pública, la definición del Estado como la unidad suprema de decisión sobre la población que habita un territorio (Vilas, 2012), coloca a la categoría en un lugar estratégico para analizar, comprender e intervenir en la dinámica de la escena social. Sin embargo, el territorio no es solo materialidad espacial ordenada y definida, sino que es también subjetividad, sentido, pertenencia, historia. El territorio se vive, se defiende, se padece, se disputa. El borde se desdibuja, se tensa, y por momentos despista. ¿Es posible seguir hablando de territorios o es una categoría perimida a partir de un mundo globalizado? Este interrogante nos orienta a comprender que este ejercicio de escritura colectiva tiene como finalidad aportar reflexiones sobre distintos modos de definir el concepto, recuperando ante todo la reflexión teórica sobre procesos reales en los que nuestra Universidad participa como uno de los actores que día a día construye territorialidad y aporta a los procesos en los cuales el territorio se habita. Requiere pensarlo en clave de materialidad física, simbólica donde los sujetos se apropian y se autoreferencian. Requiere pensarlo en clave de estructura de poder, implica comprender al territorio como un componente esencial para pensar y diseñar políticas públicas (Catenazzi y Representacao, 2008).

Y aquí es donde aparecen las dimensiones de este apartado. Empezaremos por introducir brevemente los debates actuales acerca del concepto, los alcances y tensiones para comprender las complejas tramas entre el tejido urbano y rural, entendiéndolas como representa-

ciones materiales y simbólicas que se juegan de un modo desordenado. El artículo propone aportar en la comprensión de donde estamos para seguir construyendo propuestas territoriales que reconozcan en la interacción con los sujetos de la comunidad la capacidad de repensarse y definirse para orientar sus políticas, porque no concebimos a la universidad pública alejada del soporte material y social en el cual desarrolla sus prácticas.

Continuaremos profundizando el concepto de entramado de actores involucrados en procesos cogestionados que hoy integran los dispositivos institucionales de articulación sostenida en el tiempo para distintos territorios que la Universidad tiene, desarrollando la propuesta de la cogestión como categoría que construye metodológicamente un modo de hacer, basado en un tipo de reflexión que otorga a las organizaciones públicas y a los actores territoriales un lugar protagónico en las decisiones y en la construcción de consensos sobre prácticas universitarias, capaces de integrar miradas y acciones. El artículo concluye integrando el aporte del hecho artístico como acción integradora en la construcción del territorio. Percibir, sentir, escuchar, añorar, desear. Acciones que se juegan al momento de habitar un territorio. Dimensiones subjetivas que explican trayectorias vitales, modos de hacer organización, formas de pensar los lugares y de comprender también los no lugares de los que habla Auge en sus reflexiones.

Este capítulo, por lo tanto, es una invitación a compartir las reflexiones que un conjunto de universitarios hace, desde distintas disciplinas y sobre la base de los recorridos que han realizado a partir de experiencias individuales y colectivas, en el marco de acciones de la Universidad.

Territorio y debates actuales

Si bien el concepto de territorio alude a cuestiones y relaciones de apropiación social de una fracción de la superficie terrestre, como

introduce el epígrafe, no hay una definición unívoca del mismo. En las ciencias sociales es posible identificar distintos enfoques sobre el concepto surgidos en distintas tradiciones disciplinares. Uno de los enfoques más tradicionales y difundidos es el que lo entiende como el soporte natural en el que se asienta la población, como el conjunto de los aspectos naturales de la superficie terrestre. De acuerdo a este enfoque un territorio está compuesto por relieves, condiciones climáticas, hidrográficas y biogeográficas, es el “marco natural”. Otro enfoque es el que define al territorio como la proyección espacial del poder del Estado, como aparece en la primera parte de este artículo, conceptualización que nos introduce en las relaciones entre espacio y poder. El mapa físico y político de un país o de una provincia es la representación cartográfica que más se asocia al concepto.

Los enfoques descritos anteriormente tienen la particularidad de enfatizar una dimensión de las relaciones entre la sociedad y el territorio. en el primero la natural y en el segundo la dimensión política. Pero podemos reconocer otros enfoques, desarrollados más recientemente, que proponen que el territorio de un país, de una provincia o de una región, es producto de la interrelación de todas las dimensiones sociales –espacial, histórica, política, cultural, económica-. Esta perspectiva reconoce que cada una de estas dimensiones presenta temporalidades específicas, las convergen y se articulan en el presente produciendo tanto limitaciones para las acciones de los actores como generando condiciones de posibilidad para sus proyectos en el futuro.

En este sentido podemos mencionar la definición de territorio de Da Costa, “[...] la proyección de todo grupo social, de sus necesidades, su organización del trabajo, su cultura y sus relaciones de poder sobre un espacio, es lo que transforma ese espacio de vivencia y producción en un territorio” (Da Costa citado por Blanco, 2007:40).

Por otra parte, para Mancano Fernández “...todas las unidades territoriales forman totalidades, por contener en sí todas las dimensiones del desarrollo: la política, la económica, la social, la cultural

y la ambiental. Como los territorios son creaciones sociales, existen varias tipologías que están en constante conflicto” (Mancano Fernández, 2013: 7). Asimismo, Laurelli y Finkleleitch sostienen que territorio es tanto el espacio como la trama de relaciones sociales, políticas y económicas que se desenvuelven en él, lo conforman y que son, a su vez, modificados por el mismo (Laurelli y Finkleleitch, 1990: 15). Sumamos el aporte de Horacio Capel, y su análisis sobre la evolución del uso conceptual de territorio como un término que fue cargándose de contenido social y se concibe desde entonces tanto “como espacio social y como espacio vivido”, abordaje que promovió el planteo de ciertos problemas que requerían miradas y colaboraciones interdisciplinarias.

Estas definiciones posibilitan interrogar en los territorios la multiplicidad de relaciones que se establecen entre la dinámica histórica, el espacio y la sociedad recuperando su integralidad. El territorio puede entenderse, entonces, como condición, momento y resultado de los procesos que desarrollan los actores sociales. Estos “son parte de la base social, son definidos por ella, pero actúan como individuos o colectivos que, además, están sometidos a otras condiciones (culturales, étnico-culturales, políticas y territoriales)” (Pírez, 1995: 3), construyen representaciones, formulan y ejecutan estrategias y pierden o acumulan poder. En este sentido, y siguiendo a Manzanal, los actores construyen tramas que entran en conflicto por la apropiación material, simbólica y política del espacio; desarrollando así acciones y construyendo territorialidades (Manzanal, 2007). La autora destaca asimismo el carácter sustantivo que adquieren los movimientos sociales en la construcción de los territorios y de políticas contra hegemónicas.

En base a estos presupuestos se propone asumir una conceptualización de territorio capaz de capturar toda su multidimensionalidad y multiescalaridad por lo que resulta ineludible incluir en el concepto el entramado de las dimensiones históricas, sociales, políticas, culturales y económicas que configuran el espacio en sus diferentes escalas

y que son, a su vez, transformadas por él a fin de lograr un análisis que pueda reconocer los contenidos simbólicos, producidos y vividos en lo cotidiano, experimentados en la subjetividad y recreados en los imaginarios espaciales de sus habitantes (Vila y Ursino, 2013). Esta conceptualización nos permite encontrar un referente teórico desde el cual poder problematizar y comprender la apuesta que nuestra Universidad realiza en clave territorial que retomaremos en el apartado referido al entramado de actores.

Territorio y proyecto

El territorio es materia y es proyecto, no hay territorio sin imaginario del territorio. Representa, produce y consolida profundas desigualdades sociales. Siendo un proyecto, se ha semantizado. Es parte de discursos y de prácticas que lo producen. Tiene nombres, se elaboran sobre él todo tipo de proyectos, que lo transforman en un sujeto (Corboz, 2015). El territorio es cuerpo. Compartimos la concepción del cuerpo como nuestro primer territorio y la del territorio lo reconocido en nuestros cuerpos. Cuando se violentan los lugares que habitamos se afectan nuestros cuerpos, cuando se afectan nuestros cuerpos se violentan los lugares que habitamos; esta concepción nos las comparten compañeras de nuestra América, sobre todo del mundo rural e indígena (Colectivo Miradas, 2017). Para habitar el territorio “la gran expulsión: para habitar hace falta... espacio. En busca de las horas celestes: para habitar hace falta... tiempo” (Chollet, 2016).

En este sentido, es necesario recuperar la conceptualización del territorio que realiza Jorge Karol que propone reconocer al sistema socio-territorial de carácter complejo, su estructura interna y los siguientes subsistemas que lo componen: Oikos, como el hecho geográfico y ambiental. Estructura, soporte natural, fenómenos ambientales (suelo, agua, clima); Urbs, como el hecho territorial, físico, morfológico. Atributos físicos, morfología urbana (forma urbana);

Civitas, como el hecho social, relacional, ciudadano. Fenómenos funcionales. Fenómenos económicos. Fenómenos sociales. Distribución espacial de la estructura, tramas, flujos, culturas, dinámicas sociales. Modos de producción y ocupación del espacio; Polis, como el hecho político-institucional y normativo. Fenómenos culturales. Sistemas normativos y político-institucionales; vuelve entonces imprescindible el abordaje desde una visión sistémica de la estructura de los territorios y desde una visión dialéctica de los procesos y actores que impulsan y explican su transformación en el tiempo. Comprendemos así necesario un reconocimiento de la complejidad del proceso de conformación colectiva del hecho territorial-urbano desde prácticas de construcción colectiva, no menos compleja, de construcción de miradas sobre la ciudad/territorio (Karol, 2010).

La vinculación entre territorio y construcción de conocimiento se presenta así como una dimensión insoslayable puesta en acto en cada proyecto en sentido amplio, en cada intervención que hagamos y sostengamos desde la universidad. Retomar la propuesta de De Sousa Santos, de la ecología de saberes, incorporada como marco referencial por un conjunto importante de equipos universitarios, nos plantea la necesidad de considerar la ciencia no como monocultural sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico puede dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, y reconocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad: la intervención en lo real. Esta interpretación permite un tipo de intervención que problematiza qué tipo de conocimiento necesitamos para preservar, por ejemplo, la biodiversidad de nuestros territorios y aparecen entonces conocimientos ancestrales que han conservado y mantenido la biodiversidad. Se trata de co-construir un pensamiento que interprete que detrás del mundo de las formas existen implicaciones sociales y éticas: cada posición formal remite a una concepción del mundo, del tiempo, del sujeto (Montaner-Muxi, 2013). El diálogo de

saberes y lo que el territorio en esta clave de comprensión posibilita es construir sistemas interpretativos de síntesis que nos permitan conciliar interpretaciones formales con la crítica a la ideología; que den cuenta de la ciudad, el territorio, desde lo social y lo político, pero que al mismo tiempo, nos posibiliten analizar profundamente la producción, las obras, evitando y hasta rechazando explicaciones simplistas y esquemáticas que pretenden reducir la complejidad de los mundos creativos y formales exclusivamente a condiciones económicas e ideológicas.

A su vez, la complejidad del territorio y de su producción, sobre la que nos hemos referido hasta aquí, vuelve necesario preguntarnos, frente al desarrollo de una práctica universitaria, tanto en su planificación como en el planteo situacional de la problemática a abordar. ¿Cómo establecemos una práctica de orden co-gestivo? ¿Cómo establecemos una práctica donde el actor universitario no tiene el método, hay un tercero que lo tiene, que no es subordinado de nadie, ni empleado del Estado, ni de la gente? Trabajamos entonces, metodológicamente, por la construcción de ese tercero que es la asociación, la red (Poggiese, 2011). Esa construcción que puede ser considerada hasta un juego, por las limitaciones de ciertos recursos, pero depende también de la intención de esa construcción colectiva, de su potencia utópica transformadora, que todos tenemos derecho a transitarla y donde ese don de la ficción tiene un sentido.

Sostenemos que al poder reconocer así, las posibilidades de organización que germinan en el tejido urbano, todavía contenidas por la fuerza del discurso dominante, se encuentran espacios para la formulación de prácticas extensionistas relacionadas al desarrollo del territorio, comprometidas con la justicia y la defensa de identidades culturales profundas. En esta búsqueda, se reconocen las potencialidades en las territorialidades populares, en la legislación urbana, en las culturas políticas, en formas de organización social, en proyectos de gobierno, en lenguajes y códigos culturales y en la materialidad urbana. Parafraseando a Graciela Montes, construir ese artefacto

nuestro que sería un proyecto de territorio, “el vacío es un acto de libertad y de responsabilidad al mismo tiempo, acto profundamente humano pleno de sentido”. Cuando esa construcción la imaginamos y la proponemos colectiva, ese colectivo “es sobre todo artífice, el que [...] hace algo nuevo, algo que antes no estaba”. El colectivo “es el constructor, el hacedor de ficciones, pero siempre hay algo que busca atrapar con su artificio” (Montes, 1999).

Territorio: un escenario antropizado

Hemos introducido diferentes perspectivas acerca del alcance de la categoría de territorio y sus implicancias, y como hemos visto las múltiples dimensiones, relaciones, superposiciones, interferencias, tensiones, interacciones, sinergias que operan dentro del territorio, abren un vasto campo dinámico, en permanente construcción y reformulación que nos exigen su comprensión en tiempo real, es decir, ser capaces de entender, generando insumo para sostener de la mejor manera las decisiones de política en los cuales los actores universitarios y del territorio están involucrados.

Desde las diferentes disciplinas que aportan a la comprensión del territorio, las ciencias naturales realizan su contribución a comprenderlo en clave de una dinámica particular que articula el entorno natural con la intervención del hombre en un tipo de análisis que trasciende el ahora, ya que incorpora escalas temporales vinculadas con períodos donde el hombre ni siquiera existía que retroalimenta el planteo realizado en el apartado anterior. En este sentido, naturaleza, ambiente, territorio, son términos que muchas veces se utilizan como equivalentes⁵ desde estas disciplinas, pero que como hemos visto albergan una multiplicidad de significados. Polisemias aparte, es interesante reflexionar acerca de cómo una determinada concepción

⁵ <http://www.ecologiapolitica.net/gudynas/GudynasDS5.pdf>

teórico-conceptual marca un posicionamiento, que conlleva o determina implícita o explícitamente el tipo de prácticas que se proponen para accionar ante las situaciones que se presentan.

En la actualidad, los territorios evidencian numerosos problemas ambientales que arraigan en un modelo de desarrollo insustentable. Como se expresa en el Manifiesto por la vida: “La crisis ambiental no es una crisis ecológica sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo, que ignora los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida”⁶. Es urgente promover la construcción de una nueva visión integral y crítica del ambiente desde el paradigma de la complejidad (Leff 2006), que permita repensar las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, y en función de ello, proponer y construir acciones superadoras para los problemas ambientales desde una perspectiva interdisciplinar.

A partir de la reflexión crítica y el cuestionamiento de la racionalidad actual (económica y homogeneizadora) es necesario construir una nueva racionalidad socio-ambiental que interpele la concepción de territorio sobre la cual nos referenciamos y las prácticas que proponemos fortalecer. Para ello se requieren espacios de formación integradores, interdisciplinarios e intersectoriales, participativamente contruidos, donde se contemplen las realidades locales. Tales ámbitos permitirán comprender e intervenir eficaz y críticamente en los procesos de transformación social para construir un desarrollo fundado en bases ecológicas, de equidad social, diversidad cultural y democracia participativa. Y en este sentido, es necesario reorientar la ciencia y las formas de hacerla, aprenderla y enseñarla.

En este marco, resulta relevante el aporte de la Educación Ambiental, que como postula el Manifiesto por la vida, “es la educación

⁶ <http://www.pnuma.org/educamb/documentos/Manifiesto.pdf>

para la construcción de un futuro sustentable, equitativo, justo y diverso. Es una educación para la participación, la autodeterminación y la transformación; una educación que permita recuperar el valor de lo sencillo en la complejidad; de lo local ante lo global; de lo diverso ante lo único; de lo singular ante lo universal”. La Educación Ambiental como un campo en construcción promueve el diálogo y confluencia de saberes, y representa “una invitación a construir el territorio donde queremos vivir, donde queremos ser y estar, donde estamos y somos. Es una invitación a repensarnos, a proyectarnos en los futuros múltiples y posibles” (García y Priotto, 2009).

Aquí la Universidad, juega un rol clave para impulsar iniciativas integradoras, que convoquen distintas miradas, perspectivas y voces, que posibiliten dar respuesta a inquietudes y necesidades comunitarias concretas, articulando diversos campos disciplinares con las realidades territoriales y proyectar acciones que trasciendan los límites académicos e integren y articulen distintos actores. La Universidad se integra en los territorios como actor de relevancia social y política mediante la construcción de tramas de actores cada vez más densas y diversificadas, proceso en el cual la extensión ocupa un lugar central. En el reconocimiento discursivo y analítico de este proceso el concepto de territorio ha cobrado significativa presencia. Se ha convertido en un actor que ya “no sale al territorio”, es parte de él y se reconoce como tal.

Pensar la dimensión territorial de la extensión universitaria y actuar en consecuencia ha enriquecido, diversificado y ampliado las políticas de extensión como así también las prácticas universitarias, que incluyen también prácticas académicas y de investigación, actores sociales y comunidades académicas que participan en ellas. En este camino se está transitando, con propuestas que arrojan un aire renovador, numerosas experiencias que van desde la elaboración interdisciplinaria de proyectos y su radicación en los barrios mediante acuerdos con sus actores. Hasta la conformación de centros comunitarios y la constitución de consejos sociales, verdaderos espacios

de encuentro, reflexión y cogestión, dan cuenta de la diversidad, la complejización y la potencialidad que ha adquirido la práctica universitaria en los espacios urbanos, rurales y regionales.

En esta nueva realidad, los actores territoriales, entre los que interesa destacar las organizaciones sociales y comunitarias, además de los gobiernos locales y organismos públicos, participan activamente ingresando sus problemáticas en la agenda universitaria. Podría decirse que de este modo “el territorio” ingresa a la Universidad. Se constituyen así ámbitos de debate político e institucional, comprometidos con el abordaje de aquellas mediante el acuerdo y la concertación entre los actores y con la búsqueda de respuestas alternativas fundamentadas en los conocimientos científicos y profesionales producidos en las facultades, en centros de investigación, de formación profesional y en los colegios universitarios. Sin dejar de reconocer las tensiones y conflictos presentes en esta interrelación podríamos decir que Universidad y territorio se constituyen mutuamente y que la extensión universitaria es una polea privilegiada en este proceso.

En otras palabras, la Universidad debe repensarse y transformarse, a partir de la interpelación surgida de los conflictos emanados del territorio, poniendo en valor la concertación y articulación de los actores locales y promoviendo nuevas formas de reflexión, organización y participación para la transformación. La incorporación de organizaciones sociales como miembros plenos del Consejo Social para discutir, consensuar y conformar en forma anual una agenda de acciones en las diversas problemáticas de la región es un ejemplo de lo mencionado. Un sinnúmero de experiencias sostenidas por distintos equipos de facultades y colegios en los territorios muestran la potencia en el aprendizaje mutuo entre los integrantes de equipos y los miembros de la comunidad y organizaciones que se da en el territorio. Modos diferentes de aprender y conocer, cercanos a lo que sucede, interpelando y permitiendo incorporar el ajuste a los diseños como resultado de la interacción con los problemas reales y los actores. Una vez más podemos hacer referencia a que son los actores

del territorio quienes marcan una agenda de trabajo y quienes trascienden los límites, en este caso del aula, para invitarnos a explorar el juego de variables, que hacen carente de respuestas a todas esas preguntas planteadas con anterioridad.

En las prácticas extensionistas, la asociación generada entre los equipos de los proyectos, los equipos de coordinación de la Universidad, los referentes de las organizaciones participantes, los equipos de gestión de las organizaciones y las que se identifican en el proceso de proyecto generan volumen de información y producción de situaciones que coloca a cada uno de los involucrados en un tipo de relación diferente basada como hemos planteado en la co-construcción de conocimiento, reconociendo, que todos los actores involucrados somos autónomos y que el proceso, creación de la asociación, es una elaboración co-construida por los participantes. Desde este posicionamiento, es así que en la producción de conocimiento y de prácticas en el territorio consideramos imprescindible: el rescate de la historicidad y singularidad de las formaciones sociales latinoamericanas; el lenguaje transdisciplinar, las racionalidades alternativas, la lectura activa y dialógica de la cuestión urbana-territorial; la simultaneidad de los movimientos de involución y evolución de las ciudades; la inclusión de otros saberes y la valorización de contextos y lugares. Es posible también que desde las prácticas extensionistas resolvamos quedarnos en el filo.

El territorio es frontera. La frontera de una ficción que es artificio y verdad al mismo tiempo, que cala otro territorio, porque allí está el territorio de la libertad, el que nos ensancha la vida, en las condiciones más precarias, no por no querer asumirlas, todo lo contrario, sino para poder aliarnos al potencial utópico que sostiene a proyectos de transformación colectiva; y encontramos aquí desde los “territorios” institucionales creados en la UNLP, como el Consejo Social, el Centro Regional de Extensión Universitaria y los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria como los “territorios” creados en cada proyecto extensionista.

(Re) pensar los territorios del arte

Otra dimensión posible desde la cual comprender el territorio es el arte. Entender la cultura como una totalidad, en el sentido que cada sujeto es, a partir, de su suelo y de su situacionalidad. El modo de ser de una cultura no se comprende totalmente a nivel consciente. Cultura supone entonces un suelo en el que obligadamente se habita. Y el habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que ahí ocurre. Entonces la construcción de la subjetividad es parte de la entidad que emerge con el suelo. En la tensión entre el ser de mi consistencia y el estar de ella se consolida la identidad individual y colectiva. La referencia a experiencias subjetivas se da en relación al entorno y en la construcción de sentido que se genera a partir del mismo. En este proceso se plantea la identidad individual y colectiva de quienes habitan y de quienes co-habitan a través de experiencias territoriales. La subjetividad individual y colectiva, no como actividad representacional sino como praxis artística. Entonces, ¿cuál es el territorio del arte?

Como hemos visto en los apartados anteriores, la Universidad no llega a un lugar vacío de conocimientos y experiencias, se vincula a través de un diálogo democrático y horizontal en el territorio y desde el territorio, en donde la realidad es interpelada generando un diagnóstico participativo de las problemáticas y posibles abordajes, es un actor más, que dialoga y construye colectivamente. En este sentido, la experiencia de construcción colectiva de conocimiento, nos enfrenta al paradigma tradicional docente-alumno y rompe las fronteras de las aulas y las disciplinas. El arte en este territorio nos propone el trabajo con otros actores de manera abierta, flexible, de-construida, y no formalizada, pero, que de ninguna manera pierde el carácter y calidad. Con el arte se tematiza la vida, los territorios, la gente y las costumbres.

En el territorio surgen experiencias artísticas atravesadas por la interdisciplinariedad, que, no solo nos interpelan como productores,

sino que nos amplían el objetivo y las posibilidades. En estos territorios la subjetividad se construye y deconstruye en la trama de significaciones y narraciones que surgen entre los actores que allí convergen. Estas experiencias también definen el territorio, los escenarios, las cartografías, los diagnósticos y el contexto. La obra no busca establecer vinculaciones utópicas sino una vinculación directa con la realidad y con sus modificaciones dialécticas constantes.

Las formas de expresión artísticas que diferencian a las obras de arte en el sentido tradicional, con las obras surgidas en los diferentes contextos territoriales, se ponen de manifiesto en la relación directa, sin intermediario, entre la obra y la realidad, en donde el arte público, de acción, de interferencia aparece como un arte comprometido de carácter político, social, histórico y activista. El alcance del concepto de arte ha conseguido modificarse a lo largo de la historia, ampliando sus límites y sus fronteras. Estas manifestaciones estéticas parten del contexto en el que se producen, desplazando la idea de universalidad en sentido abstracto, buscando instalar definiciones y formalidades plurales. Según Marie Ange Breyer el arte en dominio público amplía la acción al territorio a la propiedad pública, insiste en tomar autoridad sobre la escena, dándole primacía al contexto.

Las acciones artísticas contemporáneas, re-pensadas en el marco de la extensión, fuera de los espacios tradicionales, buscan un reposicionamiento estético en la creación. Es así que el objetivo del arte se plantea en la búsqueda para transformar estructuras estéticas, políticas y sociales. La posibilidad de que conceptos y teorías relativos al arte y la cultura funcionen como ejes de una intervención en la comunidad constituye, de hecho, uno de los retos de los proyectos de extensión que se ven atravesados por el arte. La cultura compromete un todo en la vida del hombre, en cuanto le otorga una determinada interpretación del mundo y de su hacer en este. Cultura entendida, no como algo estático, sino como un todo dinámico transformado y transformable por la praxis del hombre. Este integra una red simbólica, conformada por los códigos culturales, las convenciones, el mito,

el lenguaje, el arte, la religión, la historia y la ciencia, que por un lado le son propias y que por otro lado, definen su relación con el entorno social y la interpretación de lo que lo rodea. La idea de que el hombre habita un suelo, y esto implica un necesario compromiso con lo que lo rodea, con la cultura a la que pertenece.

El territorio va desubjetivando al autor de una obra artística, en la gestación misma de ésta, para focalizar este proceso como la culminación de un transitar cultural, en el producto socialmente requerido. Entonces el autor pierde su carácter individual para transformarse, en este mismo acto, en gestor de la expresión de un sentido producido colectivamente a partir de un horizonte simbólico dado. El arte emerge de un contexto histórico a la vez que colabora en su construcción, produciendo sentido y comunica a través de modalidades que, en general, prescinden de lo literal en favor de lo ficcional, lo metafórico. Así es como fundamentalmente se indaga el origen histórico de las categorías con las que en nuestra época se interpreta el fenómeno artístico, y se reflexiona sobre el rol del artista como productor de imágenes en el medio en el que se encuentre inserto.

La creatividad se presenta así como una de las herramientas más eficaces para una inclusión social real y efectiva, tanto en ámbitos estables como en contextos de crisis. Podríamos decir en este sentido que este campo es más que propicio para la práctica artística transformadora, no necesariamente revolucionaria, sino des-invisibilizadora. Una persona en estado de vulnerabilidad transita o ha transitado el camino a la invisibilización sistemática, camino que extendido en el tiempo puede llegar incluso a la deshumanización de dicha persona. Lo primero es la naturalización de ese estado de invisibilidad, que no ha surgido por generación espontánea, sino que se explica en clave histórica, de política pública y de correlación de fuerzas de un proyecto societal que recorre diversas expresiones a lo largo de los años.

Como hemos señalado, el carácter transformador del arte, la experiencia artística, expresiva y comunicativa, puede ser lo que corte con la tendencia, o permita otras opciones, tanto desde la produc-

ción, como una experiencia reveladora de un universo de posibilidades lúdicas, expresivas y/o comunicativas, o desde la interpretación como la apertura, por ejemplo, del panorama de la abstracción. En términos inclusivos, podríamos decir que el individuo se siente sujeto cuando percibe lo que ha producido. Y antes, durante el proceso mismo, es cuando el sujeto experimenta la libertad de hacer eligiendo cómo hacerlo. Al crear, el sujeto se visibiliza a sí mismo, llena ese deseo de visibilidad que se traduce como identidad, y mientras crea es libre, con un absoluto respeto del otro, mientras crea se siente sujeto. El arte, desde una práctica lúdica y/pero crítica, surge en algunos casos como una necesidad para generar un vínculo directo y efectivo, que puede incluso surgir desde lo más profundo de la intuición, para luego trabajar sobre contenidos aparentemente lejanos.

El espacio, tanto temporal como espacial, para ejercer la intuición es una de las ventajas que la actividad artística ofrece a cualquier intervención universitaria en el territorio. Es así como desde un proyecto de parasitología surge una obra de teatro hecha por niñas y niños del territorio para concientizar sobre ciertas medidas de higiene personal, o un grupo de crianza para madres y sus hijos/as aborda la visibilización y posterior trabajo sobre las relaciones violentas desde una corporalidad lúdica, la danza. El aspecto más importante del trabajo integral e interdisciplinario en el campo de la extensión es que este impide ceñir una actividad a su *métier*, cerrando los posibles caminos parabólicos, en términos retóricos para el abordaje de las problemáticas. Desde esta perspectiva, una disciplina puede hacerse de las herramientas vinculantes, expresivas y/o metodológicas de otra para encontrar el camino más propicio. El arte no requiere de un espacio, de dimensiones convencionales, el arte se hace del espacio circundante, e incluso del espacio circundante es que toma sus condicionamientos más genuinos. Un espacio acondicionado no es un contexto crítico, y sin crítica, sin crisis las “cosas” se detienen, se establecen, se mimetizan con la superficie expositiva que las contiene. El territorio es, además del lugar donde el caos predomina, el campo creativo por

excelencia, allí donde las prioridades se reordenan, cada vez y los objetivos se clarifican.

El arte implica un saber hacer que involucra a la persona integralmente con su pensamiento, su conocimiento, su accionar, su cuerpo y su emoción, y no solo una instancia técnica o mecánica. En tanto producto cultural, involucra no sólo a quien produce la obra y la obra en sí misma, sino a quien la interpreta, completándose de esta manera el fenómeno artístico. A partir de ello se conforma la categoría de lenguajes artísticos, diferenciada de miradas perceptualistas o tecnocráticas” (Mazzarini, 2013).

Reflexiones finales

Construir la categoría de territorio desde múltiples saberes nos permite avanzar en prácticas concretas de reflexión y escritura similares al tipo de intervención que la complejidad territorial requiere. No se trata de visiones disciplinares que articulan acciones, sino de la construcción de un tipo de metodologías de análisis situacional que compartan lenguaje, interacciones y la capacidad de diseñar intervenciones. El territorio y el entramado de actores enseñan, manifiestan un tipo de trama que genera interfaces entre diferentes tipos de conocimiento teóricos y experienciales. Se presenta así como un lugar privilegiado de respuesta a problemas concretos que enseñen y desafíen los modos en los cuales los universitarios se forman. El denominado espacio extensionista se presenta así como una oportunidad única donde confluyan los actores sociales del territorio y los actores universitarios en el marco de sus prácticas de enseñanza, de investigación y de extensión.

El territorio no respeta delimitaciones organizacionales que separan funciones, presenta su complejidad y exige que la universidad sea capaz de situarse, coger y abordar problemas, potenciando los modos y acciones que han demostrado a lo largo del tiempo su

efecto y sentido. Como hemos visto a lo largo de los apartados de este capítulo, no se trata solamente de saberes donde la geografía, la sociología, la arquitectura, la antropología, el trabajo social, la biología, y el arte se encuentren capacitados para producir escritos, se trata de conformar equipos que sean capaz de dialogar, reflexionar, intercambiar y construir sentidos a partir de la escucha, la interpelación, la práctica compartida que el territorio les genera.

Bibliografía

Capel, Horacio (2016) *“Las ciencias sociales y el estudio del territorio”* Biblio 3W, vol XXI, nº 1.149, 2016. ISSN: 1138-9796. Ed. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

Catenazzi, A Da Representacao N. (2009) Acerca de la gestión de la proximidad. En Chiara M y Di Virgilio M. *Gestion de la Política Social. Conceptos y Herramientas*. Universidad Nacional de General Sarmiento: Prometeo Libros, Buenos Aires.

Chollet, Mona (2017) *“En Casa: Una odisea del espacio doméstico”*: Ed. Hekht Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017) *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. ISBN-978-9942-30-334-9. Quito, Ecuador.

Corboz, André (2015) *Orden disperso. Ensayos sobre arte, método, ciudad y territorio*: Ed. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Argentina.

Da Costa W. (1995) *“O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil”* Citado en Blanco, J *Espacio y territorio: elementos teórico-conceptua-*

les implicados en el análisis geográfico en Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas: Biblos, Buenos Aires.

Flores, Fernando (2004) La arquitectura como territorio en Escuela de Arquitectura, Revista Arte oficio N°3 / Cuadernos. Ed. Universidad de Santiago de Chile.

García, Daniela y G. Priotto (2009) Crisis ambiental y emergencia del concepto de ambiente. En: Educación ambiental. Aportes conceptuales y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental.

Laurelli, Elsa y Finkelievich, Susana (1990) “Innovación Tecnológica y Reestructuración desigual del Territorio: Países Desarrollados y América Latina”, en Revista Interamericana de Planificación, vol XXIII, n° 89, Antigua Guatemala.

Le Corbusier (1957) “*Entretien avec les étudiants des Ecoles d’Architecture*”. Les Editions de Minuit. Paris, Francia.

Leff, Enrique (2006) Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. Conferência en V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Joinville, Brasil, 4-8 de abril.

Mancano Fernández Bernardo (2013) “Territorios, teoría y política” En: Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). Descubriendo la espacialidad social en América Latina. Colección “Cómo pensar la geografía”. Vol. 3. Editorial Itaca. México.

Manzanal, Mabel (2007) “Territorio, poder e instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio” en Territorios en Construcción. Actores tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto CICCUS. Buenos Aires.

Mazzarini M. Nazarena (2013) El arte como herramienta de transformación social. Educación en contextos no formales. Edit. Académica Española.

Montaner, Josep – Muxi Zaida (2013) *“Arquitectura y Política. Ensayos para mundos alternativos”*: Ed. Gustavo Gili, SL. Barcelona, España.

Montes, Graciela (1999) *“La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.

Pírez, (1995) *“Actores sociales y gestión de la ciudad”*, Ciudades No 28, RNIU, México.

Poggiese, Héctor (2011) *“Planificación participativa y gestión asociada. Metodologías”*. Ed. Espacio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Santos Carlos y otros (2017) Fronteras universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión. Ed. De la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Torres Pernalete, Mariela; Trápaga Ortega Miriam (2010) *Responsabilidad social de la Universidad. Retos y perspectivas*. Ed Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Torres Ribeiro, Ana Clara (2006) “Metrópolis e presentificação: imaginário necessário” Cap. 29 en “Metrópole: Governo, Sociedade e Território”, Catia Antonia da Silva – DésiréeGuichard Freire – Floriano José Godinho de Oliveira (orgs.) Ed. DP&A FARPEJ. Rio de Janeiro, Brasil.

Vilas C (2013) *El poder y la política. El contrapunto entre razón y pasiones*. Editorial Biblios/POLITEIA. Buenos Aires.

Aportes al debate sobre curricularización

*Por Claudia Valentina Lugano, Jorgelina Trofino,
Ángela María León Peláez, María Mercedes Medina,
Joaquín Ignacio Cara*

Resumen

En este capítulo nos abocaremos a aportar y ordenar elementos para el debate de la comunidad universitaria partiendo de la base de algunos conceptos comunes respecto a qué significa avanzar en un proceso de *curricularización de la extensión*, y en ese encuadre se referencia con lo establecido por el Preámbulo del Estatuto de la UNLP del año 2008 que *“establece que el proceso de enseñanza aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente”* (párr. 2). En ese marco entendemos que hablar de *curricularización* implica una integración de funciones, de aprendizajes desde las diferentes áreas, que va mucho más allá de la incorporación de prácticas con la comunidad, sino que ofrece la

posibilidad de repensarnos a través de los procesos desarrollados a partir de la Extensión.

Introducción

Hablar de curricularización en la Universidad Nacional de La Plata no parece ser una tarea sencilla, ya que supone pensar la complejidad que involucra a 17 facultades con más de 110 carreras de grado, y cinco colegios universitarios con toda su diversidad. Sin embargo, pasados 100 años de la Reforma Universitaria, y con el recorrido de los últimos años, consideramos que avanzar en este camino es uno de nuestros grandes desafíos.

El conjunto de las universidades públicas, a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), planteó en el año 2012 que la curricularización de la extensión supone “incorporar al trayecto académico (curricular) del estudiante universitario diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la Educación Superior: docencia, investigación y extensión”.

Sin embargo, quienes nos proponemos entamar este capítulo, aportando y ordenando elementos para el debate de la comunidad, partimos de la base de algunos conceptos comunes respecto a qué significa avanzar en un proceso de curricularización de la extensión, y en ese marco nos referenciamos con lo establecido por el Preámbulo del Estatuto de la UNLP del año 2008 que “establece que el proceso de enseñanza aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente”.

En ese marco entendemos que hablar de curricularización implica una integración de funciones, de aprendizajes desde las diferentes

áreas, que va mucho más allá de la incorporación de prácticas con la comunidad, y que ofrece, en cambio, la posibilidad de repensarnos a través de los procesos desarrollados a partir de la Extensión.

Creemos que la Extensión es una forma de pedagogía, de aprendizaje, que debería mantener una estrecha vinculación con lo académico por constituir una práctica educativa que permita a las y los estudiantes tomar contacto directo con la realidad, a través de la cual los saberes académicos cobran sentido. Como plantea Boaventura de Sousa Santos: “la extensión debe pensarse a partir de una mirada del conocimiento como ‘pluriuniversitario’, es decir, contextualizado, flexible, menos jerarquizado, que pone al docente e investigador en diálogo permanente con todos los sectores de la sociedad” (2005), y es en ese marco que entendemos a la curricularización como una herramienta que permite pensar la enseñanza a partir de problemas de la comunidad que organizan y encauzan a las disciplinas, y a la producción de conocimientos como una creación que involucra a los diferentes territorios y sus protagonistas.

Pensamos que existen experiencias valiosas para recuperar, y que tenemos un largo camino de debates y construcción de consensos por delante. Por eso, este capítulo se propone como primer paso, comenzar a recorrer las diferentes aristas que, entendemos, forman parte de ese recorrido, aportando algunas miradas y experiencias, que buscan sumar elementos a la elaboración de la comunidad.

Recorreremos algunos conceptos vinculados al nexo entre las prácticas académicas y la extensión, a partir de la elaboración de los últimos años de equipos de la Facultad de Trabajo Social. También abordaremos las particularidades del pregrado, a partir de la mirada y la experiencia del Liceo Víctor Mercante.

Igualmente, nos parece interesante analizar el aspecto de la curricularización como estrategia de retención, de integración de las y los estudiantes desde el inicio de sus carreras, y lo haremos a partir del aporte de experiencias de la Facultad de Ciencias Exactas.

En el mismo sentido, contamos con experiencias de revisión y adecuación, totales o parciales, de planes de estudios, a partir de la orientación de las carreras por su vinculación social, y en ese aspecto tomaremos elementos de la experiencia de la Facultad de Odontología.

En el mismo sentido, contaremos con el aporte en términos de desafíos desde la mirada de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Médicas ante la posibilidad de repensar el perfil de las y los profesionales de sus carreras, y el modelo sanitario en que abrev.

La relación con las prácticas y su aporte en la construcción y apropiación del conocimiento

El Preámbulo del Estatuto sostiene que la enseñanza “procurará generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar. Perseguirá que tanto estudiantes como docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad”.

A su vez, respecto de la Extensión, plantea que “perseguirá contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados [...] contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, a la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural” (UNLP, 2008).

En tal sentido, los proyectos académicos expresan el propósito de explicar y comprender los interrogantes principales que atraviesan los procesos socio-históricos, incidiendo en la transformación del conjunto de problemáticas, sobre las que existe un propósito de comprensión y explicación. De tal modo se va configurando la producción de conocimientos como condición que habilita la argumentación de las intervenciones profesionales, y a la cualificación de la formación académica, en tanto posibilita la profundización y reformulación de

los contenidos de las asignaturas. Estos avances permiten orientar de manera más rigurosa la formulación de las propuestas pedagógicas teórico-metodológicas en vínculo con las prácticas académicas de los estudiantes en el contexto actual.

La producción de conocimiento se orienta, entonces, al propósito de contribuir a los fundamentos y al abordaje de los desafíos que se presentan para el ejercicio profesional en el contexto de la actual cuestión social. A su vez refuerza un enfoque dialógico y crítico, que nos posiciona como actores universitarios comprometidos con la realidad y la transformación social; así, tanto la universidad como la sociedad construyen el conocimiento valioso para la vida poniendo en articulación saberes académicos y populares.

Las prácticas académicas o de formación profesional están contempladas de diferentes maneras en las experiencias en la formación universitaria. En algunos casos se vinculan con el trayecto de formación disciplinar a lo largo de toda la carrera, en otros casos se articulan o se inscriben en las propuestas pedagógicas de algunas asignaturas y se incluyen como un espacio curricular. En tal sentido, la heterogeneidad en las propuestas formativas es una condición ineludible a la hora de diseñar procesos de curricularización de la extensión que serán el punto de partida y eje transversal en los diseños curriculares estratégicos. Las prácticas académicas o de formación profesional, en tanto dispositivo propio de la formación, adquieren una función transversal ligada a la compleja relación entre conocimiento e intervención. Las mismas están orientadas a reflexionar e intervenir sobre un ámbito específico de la realidad, como expresión de las relaciones entre Estado y sociedad, es decir, como parte del juego de las relaciones sociales en las que se trata de develar las dimensiones del poder, de lo económico, de lo cultural y de lo político. La única forma de penetrar en esa complejidad es a partir de un proceso de mediaciones que pongan en evidencia el mundo social.

Entendemos entonces que las prácticas de formación profesional están estrechamente vinculadas con las apuestas epistemológicas y,

en consecuencia, son inescindibles de la dimensión teórica. Asimismo, tienen un carácter integrador, no sólo en sentido retrospectivo al recuperar los saberes previos, sino también prospectivo al ofrecer un enfoque pluridimensional y un marco de análisis de las cuestiones que caracterizan el campo profesional-laboral.

Si bien las prácticas académicas se orientan fundamentalmente hacia objetivos pedagógicos y de formación de las y los estudiantes, es preciso que se inscriban en procesos de articulación con experiencias de extensión, generando un camino para crear las condiciones para su curricularización. De esta manera, cada cátedra podrá recrear la relación entre categorías, realidad y modalidad pedagógica de manera articulada, potenciando los aprendizajes vinculados a la realización de prácticas y promoviendo la integración curricular con las experiencias acumuladas de Extensión de la Universidad. A través de lineamientos generales construidos en conjunto se deberá favorecer la construcción de un tipo de andamiaje que permita la articulación entre los saberes alcanzados por las y los estudiantes en las asignaturas y trayectos formativos, las prácticas de formación profesional, las problemáticas del campo profesional y su relación con la realidad social y, por último, los saberes a adquirir para sostener estrategias de intervención con los sujetos en contexto, que nos/los interpeleen.

En el mismo sentido, se procura mostrar cómo las prácticas concretas, socio-históricamente situadas, realizadas en ámbitos determinados, son producto de un “sentido práctico” que se desarrolla en un tiempo propio, en un espacio social singular, donde los actos de los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la Universidad, sino también por sus trayectorias singulares.

Los lineamientos deberán construirse a través de un proceso que progresivamente integre los aportes realizados por docentes, estudiantes, nodocentes y graduados, particularmente en espacios político-académicos de debate e intercambio acerca de las reformas curriculares de asignaturas y planes de estudio de las carreras. Los mismos podrán referir a la relevancia de las dimensiones teórico-metodológi-

ca, ético-política y operativo-instrumental para la formación y para el ejercicio profesional, a la importancia de problematizar el perfil de los graduados y la direccionalidad del proceso de formación profesional, al reconocimiento de la práctica como escenario donde se toman las decisiones que los actores ponen en juego para intentar resolver los problemas que la cotidianeidad presenta, a la necesaria integración de estrategias de investigación, extensión e intervención en los procesos de prácticas académicas y/o de formación profesional, que faciliten la aprehensión del saber hacer de las disciplinas, a la comprensión de prácticas académicas como espacio curricular e integral para la apropiación de contenidos, procedimientos y habilidades que permitan adquirir competencias teóricas, metodológicas e instrumentales para cada a intervención en cada nivel de la formación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje deberá implicar la construcción de un conocimiento situado y pertinente, es decir, ubicado en un contexto y un conjunto, con relación mutua y recíproca, reconociendo que el conocimiento es construcción desde un marco de referencia cuyo límite se encuentra entre las posibilidades de desarrollo de la mente humana y las que brinda el lenguaje y el sistema simbólico. Podríamos afirmar así, que todo conocimiento e intervención en lo social son construidos en un momento socio-histórico particular. Tanto la construcción del conocimiento como la intervención, no se realizan en el vacío sino con un otro que presupone interacción, externalizándose en producción colectiva. Dicha producción debe contener el reconocimiento de la unidad en la diversidad de toda condición humana, fomentando el pensamiento crítico, los vínculos comunitarios y la comprensión, a fin de que permita la conformación de una identidad que humanice las relaciones sociales. Se entiende que, principalmente desde el rol docente, es importante “abrir la reflexión respecto de la acción educativa en términos del acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos” (Mollier y Olmos, 2003). Este acceso, desarrollado en un marco de aceptación de la diversidad, implica una ampliación de la participación en la dis-

puta de la hegemonización del poder que la educación tradicional encarnó históricamente en el docente. La citada hegemonía radica en la relación poder-saber instituida por la Modernidad, junto al auge de la ciencia como única fuente de conocimiento y verdad.

Una herramienta importante para la resignificación de esta relación poder-saber entre el docente y el estudiante que se instaura desde el contrato tradicional, es la puesta en práctica de la reflexión desde la acción. De la misma manera, esta práctica posibilita la revisión de las normas, estrategias y contextos en los que se desarrolla el quehacer profesional y permite reorientar permanentemente la estrategia profesional.

Como la práctica reflexiva adopta la forma de una conversación reflexiva con la situación, la relación del profesional reflexivo con su alumno adopta la forma de una conversación literalmente reflexiva. Aquí el profesional reconoce que su pericia técnica está incrustada en un contexto de significados. Atribuye a sus alumnos, tanto como a sí mismo, la capacidad de pensar, de conocer un plan. Reconoce que sus acciones pueden tener para sus alumnos significados diferentes a los que él pretende que tengan, y asume la tarea de descubrir en qué consisten éstos. Reconoce la obligación de hacer accesibles a sus alumnos sus propias comprensiones, lo que quiere decir que necesita a menudo reflexionar de nuevo sobre lo que sabe (Giai, 2003: 121).

El contrato tradicional se presenta como barrera tanto para el acceso a la valiosa contribución del estudiante a la construcción del conocimiento, como al posible cuestionamiento de dichos lugares instituidos. Por otro lado, dificulta las posibilidades de adaptación a la complejidad que toda situación educativa implica como parte del movimiento de lo real. Estas características del contrato tradicional posicionan al docente en un lugar estable, cómodo e incuestionable.

En contraposición, el contrato reflexivo se propone la redefinición constante del poder y del quehacer profesional.

Se explicitan objetivos y estrategias pedagógicas como un entramado de acciones educativas que cobran particularidad en los procesos de cada taller y en las trayectorias de los estudiantes y docentes en relación una propuesta general de la cátedra que integran las distintas instancias pedagógicas.

Desde esta perspectiva es importante pensar a las estrategias pedagógicas como aquellas que permiten diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del encuentro de esta diversidad de miradas y prácticas, y las mediaciones con la matriz conceptual, los estudiantes van adquiriendo habilidades y competencias que les permiten argumentar su hacer y comprender la complejidad de lo social, registrar la conflictividad emergente de la región y fundamentar las decisiones que hacen a sus propios diseños de acción en las instituciones como centro de prácticas.

Las reflexiones propuestas plantean interrogantes respecto de las posibles estrategias que permitan revertir las prácticas educativas o de intervención tradicionales que conducen a la entropía, en el sentido de “pérdida de comunicación o incluso muerte de la misma”. Es decir, cuando la intervención o la práctica pedagógica se limitan a la transmisión de información “en las relaciones interpersonales, sólo una voz se desenvuelve con pereza, no hay intercambio, apenas fluye (cuando fluye) un discurso. [...] El discurso se llena así de lugares comunes, de frases trilladas, de reiteraciones de viejos temas, como si uno no tuviera nada que aportar, nada que innovar” (Weiner, como se citó en Prieto Castillo, año: 77-78). El postulado de la externalización de Jerome Bruner (1997) permite traer el concepto de “obra” (oeuvres) como mecanismo para evitar la amenaza constante de la entropía, pensándola también como una estrategia de intervención en sintonía con lo anteriormente mencionado. La “obra”, como producto colectivo, demanda organización y acuerdos, sostiene la solidaridad grupal, favoreciendo la reflexión. Brinda identidad y sentido

de participación a aquellos que la realizan y ayuda a hacer una “comunidad”.

Por lo tanto, se entiende que la participación -toma de decisiones, aportes- en una producción colectiva establece otro tipo de relación de poder, tanto en un proceso de formación como en el ejercicio profesional, en el marco del pensamiento complejo y la transdisciplina. En consecuencia, es esta perspectiva la que debe guiar las prácticas docentes. Se remarca la importancia de trabajar la diversidad desde la articulación de las diferentes inquietudes, pareceres, posiciones. Afianzar el proceso de reflexión y problematización grupal acerca de las distintas situaciones y experiencias para proponer alternativas de abordaje y resolución; problematizar y desnaturalizar los procesos sociales y de aprendizaje; facilitar la comunicación, la circulación de la palabra, la confianza y la construcción colectiva; identificar el objetivo y el sentido tanto de la intervención pre-profesional como del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en cada una de las actividades que se lleven adelante en estas instancias; obtener el conocimiento de las representaciones, supuestos, saberes previos y necesidades de los sujetos con los que se trabaja o se interviene; analizar y abordar las problemáticas y los conocimientos conceptuales a través de las experiencias cotidianas de los sujetos.

El análisis abre una serie de interrogantes sobre el modo de implementar esta estrategia de integralidad en los distintos espacios de la vida académica y el quehacer profesional, principalmente, para evitar que propuestas como éstas deriven en una imposición.

La mirada desde el pregrado

Con la intención de circunscribir la amplitud de las variables que conlleva pensar la curricularización en el nivel de pregrado, abordaremos la reflexión partiendo de la concepción de extensión en términos freireanos, es decir, como comunicación: como una forma de

pedagogía que permite a las y los estudiantes tomar contacto directo con la realidad social, a través de la cual los saberes académicos cobran un sentido práctico (Freire, 2009).

A la luz de esta perspectiva, puede decirse que la dimensión pedagógica de la extensión tiende a promover una participación activa por parte de estudiantes, docentes y nodocentes, en pos de generar una plena concientización sobre las distintas problemáticas, despertando la sensibilidad y el compromiso social en cada actor de la comunidad educativa. De allí, resultan vitales la dialoguicidad propia del trabajo colectivo y la elaboración de estrategias que permitan trazar un camino de preparación hacia lo que implica pensar en la transformación de la realidad. El valor de esta práctica reside en que, a partir de la conjugación de los conocimientos tradicionalmente académicos y los del saber popular, es posible concientizar acerca de la noción de transformación del medio social, y de ese modo llegar al concepto de *praxis social* al que se refiere Paulo Freire (2009)⁷.

Para arribar a la noción de curricularización de la extensión es preciso referirse a distintos momentos, entre los que se encuentra el momento del trabajo territorial, que consiste en actividades que las y los estudiantes realizan fuera del aula, que les permiten tomar contacto con la comunidad, y apropiarse de una suma de saberes producto de dicho contacto. Posteriormente, se trata de trasladar dichos saberes al espacio áulico y, en ese traslado, didactizarlos para integrarlos a los trayectos académicos e invitar a la reflexión sobre las particularidades del entorno social. Dicha reflexión tendrá lugar a partir del contraste entre el conocimiento teórico obtenido en el espacio del aula y los saberes que ofrece la realidad concreta.

Para alcanzar estos objetivos es preciso que se den ciertas condiciones, siendo fundamental entre ellas, que el intercambio sea hori-

⁷ Según Paulo Freire (2009) “la praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (...) Sin ella es imposible superar la contradicción opresor-oprimido. De este modo, la superación de ésta [contradicción] exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora (...)” (p. 46).

zontal y democrático, evitando que se privilegie uno de estos saberes —popular y académico— sobre el otro. El contacto con otras y otros integrantes de la comunidad para el abordaje de estas problemáticas permite acceder al conocimiento de una manera activa que requiere de metodologías que contrastan con los métodos clásicos de la enseñanza. Al igual que en el intercambio de saberes en el territorio, también en el aula estas metodologías se caracterizan por el diálogo.

El uso permanente del diálogo, que permite relacionar la teoría con la práctica, la reflexión y la acción, el saber académico y el saber popular, a partir de problemas planteados por las personas y las comunidades que son los propios sujetos del proceso formativo (Rincón Bonilla, 2017: 45).

Entendemos que la escuela es el espacio privilegiado por el cual circulan conocimientos que permiten desarrollar ideas, actitudes, que habilitan a construir aprendizajes con sentido crítico. Son estos saberes los que permiten comprender el mundo desde una perspectiva que lleve a pensar que su transformación es algo posible. Para lograrlo, además, es preciso que se dé la interacción entre distintas disciplinas que aporten su análisis de la realidad desde diferentes ángulos, puesto que intentar comprender el mundo desde una perspectiva única significaría negar su complejidad. En palabras de Edgard Morin (2001: 10):

la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos.

Encontrarnos ante un entramado complejo nos exige abordar la realidad a través de un trabajo interdisciplinario, especialmente si se trata de las problemáticas sociales, que presentan una serie de complejidades que requieren este tipo de abordaje (Kaplún, 2014).

Abocándonos a los proyectos de extensión en el pregrado, es posible pensar aquellos que articulen distintas disciplinas que pertenecen a distintas áreas y tengan la predisposición y la capacidad para encontrar puntos en común. Encontrar dichos puntos conlleva revisar el currículo a partir de un replanteo de los objetivos de la enseñanza, los marcos teóricos, los conceptos epistemológicos⁸; esto es, comenzar a desandar y reeditar las propias prácticas bajo la lupa de la pedagogía crítica y desde la conciencia de la meta común que presupone la transformación de la realidad. Podríamos pensar en disciplinas pertenecientes a ramas distintas, por ejemplo, una ciencia social y una ciencia exacta o una disciplina artística, que pueden encontrar su punto común en tanto compartan el mismo enfoque (crítico) sobre la realidad. En palabras de Ávila Huidobro, Elsegood, Garaño y Harguinteguy (2014: 67), se trataría, por ejemplo, de “casos concretos vinculados a problemáticas socioambientales que permiten el debate y la reflexión desde diferentes miradas”.

Más allá de la claridad de esta premisa, a la hora de articular el trabajo desde la interdisciplina, algunas asignaturas han ofrecido, en ocasiones, cierta resistencia a la participación en actividades de extensión en el pregrado. Una causa posible quizás sea el arraigo de estas disciplinas a una concepción de sí, tradicionalmente más teórica que práctica, por tratarse de ciencias que, debido a su mirada y su función, tienden a operar desvinculadas de la realidad social o sin una actitud de asentado compromiso con ella. Si bien la extensión

⁸ El hecho de que los proyectos se constituyan sobre la base de distintas asignaturas o espacios no garantiza la interdisciplina; debe haber, además, entre ellas, una articulación que favorezca la integralidad. Es decir, un abordaje interdisciplinario implica su consideración “en el nivel de lo epistemológico vinculado a la enseñanza” (Tommasino y Rodríguez, 1980: 24). Dicho de otro modo, no se trata de una mera suma de disciplinas sino de que se comparta una misma perspectiva teórica (crítica).

constituye una de las tres funciones primordiales de la UNLP (2008) y una de las estrategias fundamentales de los Planes Estratégicos de la UNLP (2018), esto no implica que la mayoría de las y los docentes la visualice como un aspecto importante de la formación educativa del pregrado. A menudo, esto se debe a un desconocimiento de la función de la extensión o a la idea de que ésta, al ser una actividad “no curricular”, se encuentra vinculada a “acciones solidarias”, asistencia- listas o a trabajos comunitarios que las y los estudiantes realizan fuera de la escuela. Es por esto que,

en la medida que no se establezca como obligatoriedad la incorporación curricular de la extensión universitaria, podría ocurrir una falta de motivación e inclinación de los docentes por cumplir con otras tareas que no impliquen a la extensión como una prioridad (UNLP, 2018: 56).

Estas dificultades que enfrenta la práctica extensionista se presentan tanto en el nivel de grado como en el de pregrado, en el que hay todavía menos camino recorrido y las problemáticas se replican. Además, trascienden fronteras, ya que se encuentran prácticamente los mismos problemas en casi todas las universidades. Cano Menoni (2014: 40) indaga en su posible causa:

Parece haber una división del trabajo tácita, según la cual quienes trabajan en la extensión “hacen”, y quienes inves- tigan “piensan”, y su reverso, quienes hacen extensión no investigan, y quienes investigan no hacen extensión; y b) vinculado a esta situación, se ha operado en algunos ca- sos una distribución desigual del prestigio universitario, vinculada a la mencionada división tácita del trabajo uni- versitario.

No podemos dejar de señalar que, referirnos a la extensión en el pregrado, no obstante, requiere de una especificidad que le es propia. Por mencionar una, los condicionamientos que conlleva trabajar con niños, niñas y adolescentes, como lo es la inexistencia de una autonomía y capacidad jurídica que tiene un estudiante de grado, y como docentes es imprescindible moverse dentro del marco legal de las políticas de cuidado que hacen referencia a niños, niñas y adolescentes. Del mismo modo, es necesario tener en cuenta el marco normativo relativo al funcionamiento de las instituciones educativas de nivel medio, y las condiciones que esto presupone.

Más allá de estos obstáculos, en el pregrado la extensión es una incorporación relativamente reciente y generalmente se ha llevado a cabo con estudiantes del ciclo superior. Incluso en el nivel de grado, la tendencia ha sido desarrollarla en los últimos años de la carrera universitaria. No obstante, nos encontramos ante un replanteo acerca de si es posible comenzar a implementar la extensión desde las primeras etapas del trayecto educativo.

Como venimos diciendo, el contacto con la realidad despierta una identificación con la problemática de un otro. Esto hace que el intercambio de saberes dado en esta práctica resulte tan efectivo para la comprensión de las problemáticas. Pero esta comprensión no se desprende solamente del intercambio que se produce en el territorio (fuera del aula), sino que se completa y cobra sentido a través del trabajo que se realiza en el espacio áulico⁹. Es ésta, entonces, la instancia que despierta la sensibilidad social en los estudiantes, quienes, en tanto sujetos cognoscentes, despliegan una mayor capacidad para incorporar los nuevos saberes. Es por esto que cuanto más exposición tengan a esta práctica y gracias a la reflexión en el aula acerca de lo adquirido en acciones de campo, mayor habrá sido su logro, más naturalmente lo habrán alcanzado. Más aún, esta naturalidad para adquirir saberes acerca de los objetos cognoscibles viene de la mano

⁹ Entendiendo que el aula también es territorio.

del ejercicio de la curiosidad propia de los primeros años de las y los estudiantes, curiosidad que la práctica extensionista tiene la capacidad de estimular en su mayor potencia si se desarrolla en el nivel de pregrado.

Por todo esto, concebir a la extensión desde los primeros años de aprendizaje no solo es algo posible, aplicable en el nivel de pregrado, sino que constituye un ejercicio que se ajusta a la necesidad de la práctica educativa de diseñar situaciones creadoras de saberes (Freire, 2004). Esto implica un desafío para la práctica docente tradicional, ya que se ve obligada a integrar los saberes académicos con los saberes de otros actores de la realidad, haciendo posible la reflexión que resulte en el logro de los aprendizajes. Como afirma Luis Rincón Bonilla (2017: 59), cuando se integran estos saberes,

en la búsqueda de metodologías de indagación que permiten el trabajo conjunto con los/as actores de la realidad educativa y social, [nos descubrimos en la práctica de una pedagogía que se opone a] las formas de construcción y validación hegemónicas.

Es indudable que incorporar saberes a través de esta forma pedagógica constituye una motivación en sí misma. Sin embargo, esto resulta un valor accesorio, dado que la mayor virtud de su pedagogía es su función como estrategia de transmisión de valores, de concientización de las problemáticas sociales, una herramienta para humanizar el conocimiento a través del entrecruzamiento del saber teórico con el de la realidad concreta.

La mirada a la extensión como estrategia de integración de las y los estudiantes “desde otro lugar”

Muchas de nuestras carreras cuentan con ciclos básicos de formación constituidos por materias que sirven de base para el estudio de las áreas específicas de los Planes de Estudio. Si bien esto es fundamental, aparece en este período (y aún en el de formación específica) una pregunta frecuente por la aplicación de todos estos conocimientos en la profesión elegida, y en algunos casos la falta de respuestas concretas, contribuye a desistir en la continuidad en los estudios académicos.

Si bien las Facultades cuentan con un gran número de proyectos extensionistas, la participación en ellos se hace por iniciativas individuales lideradas por docentes que convocan a las y los estudiantes, quienes participan en actividades por fuera de las cursadas. No obstante, nos preguntamos si la vinculación de las prácticas extensionistas a los programas docentes de las materias básicas y aplicadas puede generar un doble resultado: que el estudiante desde una etapa temprana de su carrera pueda ver la aplicación de los conocimientos adquiridos y que además experimente el desafío de la “utilidad” social de su profesión desde los inicios. En última instancia, al dar un sentido y significado al quehacer de las y los estudiantes, se fortalece la retención, aportando miradas más allá del conocimiento técnico.

¿Cómo mantener en las y los estudiantes la inquietud y el deseo de permanecer?

La práctica extensionista surge de una interacción entre las demandas sociales y las potencialidades que pueden ofrecer las áreas disciplinares propias que se imparten en las materias de la currícula. Las interpela con preguntas que se formulan desde el exterior de las aulas y obliga a pensar creativamente en las posibles respuestas. Adicionalmente, su ejercicio en el territorio genera preguntas que vuelven a alimentar la reflexión académica intramuros, imprimiendo una dinámica de aprendizaje que palpita en espejo con la realidad circundante.

La práctica extensionista es en sí misma una herramienta de aprendizaje significativo para el futuro profesional. Obliga en la práctica a enfrentar situaciones reales sobre las cuales aplicar creativamente el conocimiento académico. Es en otro modo, una evaluación desde el exterior del aprendizaje áulico.

La extensión incorporada al aprendizaje puede ofrecer alternativas para evitar la reducción de la formación profesional a la exclusiva relación sujeto-objeto. En otras palabras, propicia una formación que no pierde de vista que toda técnica aprendida se dirige a otro sujeto, fortaleciendo el sentido del trabajo y el compromiso social, no solo del estudiante sino del docente que mantiene dicho modelo formativo.

¿Cómo pensamos que puede hacerse?

La formación de las y los estudiantes se desarrolla a través de una gran cantidad de asignaturas donde el aprendizaje está ligado a los trabajos prácticos, donde se aplican los conceptos teóricos. Las cátedras más específicas de la formación disciplinar pueden ser permeables a la incorporación de trabajos prácticos que surgen dentro de las experiencias extensionistas, ampliando el alcance del aprendizaje. Al encontrarse con una demanda explícita del entorno social, el estudiante encuentra una vía que a través del análisis desarrollado en las clases prácticas (como puede ser el análisis de un alimento, la práctica de atención odontológica, la elaboración de un proyecto ambiental comunitario, entre otros), lo pone en relación con un actor social, estableciendo el mencionado diálogo entre sujetos. En consecuencia, estos trabajos prácticos implican actividades que contextualizan el aprendizaje teórico dentro del aula en medio de una realidad socio cultural, tal como visitar un sitio de producción, un barrio, un jardín, etc.

Los trabajos prácticos integrados a la actividad extensionista son provocativos y exigentes académicamente, obligan al estudiante a reflexionar en contexto, sobre los resultados obtenidos y a buscar causas y soluciones donde integre no sólo los saberes de dicha cursada sino otros adquiridos previamente. Lomagno, Lonardi y Zanetti (2015) han atribuido a la curricularización de la extensión el impulso

cualitativo sobre el estudiante permitiendo avanzar del compromiso centrado exclusivamente en su trayectoria como estudiante hacia aquel que les ubica, como futuros profesionales, conectados con la aplicación social de sus profesiones. Las y los impulsa a avanzar desde la realización de un trabajo práctico en terreno -pautado y con acompañamiento de los docentes- hacia el desarrollo de un trabajo más autónomo, consolidando relaciones y compromisos entre los mismos estudiantes y con el grupo social total donde se desarrolla el proyecto.

Por otra parte, el enfrentarse a la evaluación en la educación superior es tal vez uno de los aspectos más críticos en la permanencia del estudiante en sus estudios. Si bien existen formas establecidas de evaluación disciplinar en cada Facultad, es indispensable pensar que la participación del estudiante en los proyectos de extensión, es una herramienta para visualizar formas de evaluación de su aprendizaje y su interacción en los proyectos desde miradas procesuales, interpretativas y de grupo que le ubican más allá de los exámenes de su carrera en el significado del esfuerzo que realiza en el día a día.

La evaluación es un proceso intenso de diálogo grupal (entendiendo a todas y todos los participantes del proyecto) que debe darse desde el inicio del proyecto y al terminar cada actividad realizada. La evaluación comprensiva (donde se recogen los resultados durante el proceso, se interpretan y analizan a la luz de las diferentes visiones de los integrantes del grupo) permite a las y los estudiantes pensar no solo en que el progreso se mide en términos de notas de parciales y objetivos individuales, sino que se evalúa desde la mirada, los intereses y las preocupaciones de los actores que intervienen en proyecto.

En los enfoques comprensivos, interpretativos y hermenéuticos, la evaluación mira entonces los problemas, las dificultades y situaciones que obligan a pensar más allá de un trabajo práctico ya definido y previsto en el aula o laboratorio. Como hemos dicho, obliga a evaluar el proceso grupalmente y dando un papel activo al estudiante en la discusión, la investigación de alternativas, y la puesta en marcha de acciones. En este sentido, tal como afirma Milagro Rafaghelli (2013):

Las evaluaciones que se realizan desde los enfoques comprensivos buscan comprender, a través de los relatos, lo que sucedió y cómo sucedió. [...] Puesto que quienes intervienen en los proyectos sociales y educativos tienen miradas diversas sobre las cosas y les preocupan aspectos diferentes, la evaluación se ocupa de interpretar el sentido de las apreciaciones de los actores en relación con el contexto y la situación donde las mismas se dan (p. 34).

Así entonces, el y la estudiante, en proyectos de extensión vinculados a su Plan de Estudios, encuentra escenarios donde puede analizar el conocimiento aprendido dentro del aula y confrontar su aprehensión y capacidad de discusión en contextos sociales que van más allá de las aulas, puede evaluar cómo puede construir conocimientos con los otros, qué conceptos tiene preformados antes de establecer una relación en la extensión y cómo manejar los encuentros culturales diversos, y finalmente, dar un significado a su profesión frente a la sociedad.

La curricularización como herramienta de retención de las y los estudiantes, debería concebirse e implementarse como una actividad transversal a la mayoría de las asignaturas que se cursen, conectando el aprendizaje con casos actuales y reales, frente a los cuales, se construye una relación entre sujetos. Debería, además, ser fuente de nuevas preguntas e investigaciones y trascender las cursadas. También debería ocupar un espacio entre las tesis de grado y posgrado, a través de la búsqueda de soluciones científico tecnológicas que demanda la sociedad.

La reconfiguración de los trayectos a partir de la orientación de su vinculación comunitaria

Desde nuestro punto de vista, la inclusión curricular de la extensión implica repensar el enfoque de la formación y una nueva estruc-

tura institucional. La finalidad de este profundo cambio no se agota en los límites de lo meramente educativo, exige además una actitud participativa y comprometida de todos los estamentos, tendiente a ejercitar una conciencia crítica y abierta a los cambios que la sociedad misma le está señalando.

Todo currículo tiene una estructura organizativa condicionada por las decisiones estratégicas que se toman para su diseño, y el pensarlo en función del vínculo con la comunidad que la sostiene, desde el punto de vista de su vinculación directa con la calidad de vida de la población, del desarrollo soberano y de la generación de conocimiento para su apropiación social, implica necesariamente un reordenamiento que va mucho más allá de la incorporación de prácticas extensionistas.

En la entrevista realizada a Mercedes Medina, consultada sobre la experiencia de la Facultad de Odontología, en su carácter de responsable de la reforma curricular coordinada por ella desde 1994, plantea:

La Facultad de Odontología de la UNLP, encaró una Reforma Curricular, que incluyó a la Extensión como eje curricular de la carrera, asociada con una nueva estructura organizativa, eje de su aplicación académica para la enseñanza que imparte la asistencia a la comunidad que desarrolla y la investigación que realiza.

Se adoptó la organización por áreas del conocimiento como eje de la planificación académica, bajo la concepción del aprendizaje como un proceso activo, como un cambio en la conducta producido por la experiencia...

La integración del conocimiento que evitó la atomización del aprendizaje, clarificó el concepto de Ciencia, y superó un tratamiento fragmentado del hecho educativo con todas las implicancias que ello tiene para la enseñanza, la investigación y la proyección comunitaria de la Universidad.

En la antigua organización, los planes y programas estaban organizados por materias aisladas, que no solo eran un medio de dividir el conocimiento de sus elementos, sino de crear feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la Enseñanza, la Investigación y la Extensión, cuya obsolescencia de contenido era evidente, así como su acentuado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional.

Para construir un profesional de la salud se promovió una integración total, real, que pasó por lo filosófico, lo pedagógico y lo práctico, en que las ciencias básicas se enseñaron en función de su proyección clínica y las clínicas se edificaron sobre la estructura de las básicas; interactúan entre sí y se extienden a la comunidad. Todo esto a través de un sistema departamental integrado verticalmente, pero con relación interdepartamental que permite generar en el alumno una visión globalizadora del aprendizaje, introducirlo en la problemática social desde su ingreso a la institución y hacerlo participe durante todo su tránsito por ella, de la planificación, ejecución y evaluación de planes comunitarios de salud.

Sus contenidos no abarcan solamente aspectos cognoscitivos, desarrollan todos los valores que integran la vida social del hombre, considerado como unidad biopsicosocial. De esta manera se proporciona al estudiante una visión de conjunto de la sociedad y un sentido de compromiso hacia la comunidad que contribuye a formarlo y capacitarlo. Es muy importante este aspecto socializante, encarado con el trabajo grupal activo, para desarrollar en los alumnos habilidades personales que faciliten su integración a los equipos de trabajo (Mercedes Medina, entrevistada para el capítulo, marzo 2019)

Respecto de la valoración del proceso, Medina sostiene:

Lo más importante, en términos de transformaciones, ha sido la reconversión del perfil profesional, que de ser biólogo e individualista pasó a ser social y participativo.

Este programa tiene como objetivo primordial, que todas las personas tengan acceso permanente a la salud, sin discriminación económica y social y donde quiera que se encuentren, con acciones ejecutadas en terreno y en la Facultad, según su nivel de complejidad.

Este desafío plantea no solo la detección de problemas y dificultades, sino la oportunidad de tomar decisiones trascendentes y de compromiso con la tarea que hay que emprender y recrear todos los días, en la búsqueda incesante del bienestar y de la satisfacción de las necesidades básicas de todos los hombres (Mercedes Medina, entrevistada para el capítulo, marzo 2019).

Estamos entonces ante la necesidad de pensar la integración de áreas del conocimiento en función de un objetivo común: aportar habilidades en la construcción de un profesional.

Está claro que adecuar los diseños curriculares a un modelo de universidad integrada a la comunidad, supone la construcción de consensos que abarquen a docentes, estudiantes, nodocentes y graduados.

Entendemos que de la práctica extensionista de construcción horizontal e intercambio de saberes, se pueden tomar experiencias positivas para la docencia de grado, pero está claro que esto implica grandes desafíos.

De las experiencias existentes podemos ver también la necesidad de acompañar los procesos de transformación, paso a paso, realizando también un seguimiento a los graduados, para poder monitorear y evaluar el nuevo perfil profesional.

Desafíos de la curricularización

Sostenemos entonces que la discusión sobre la curricularización de la extensión supone pensar una estrategia integral, gradual y consensuada. Adecuar los diseños curriculares a un modelo de universidad integrada a la comunidad, supone un conjunto de desafíos para toda la comunidad universitaria porque de ello deriva la necesidad de revisar marcos teóricos, enfoques metodológicos y la direccionalidad de la propia práctica docente, en tanto ésta debe articular efectivamente la investigación y la extensión. Es necesario considerar a la curricularización de la extensión 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.

La extensión universitaria como práctica social-educativa produce aprendizajes que complementan, amplían y resignifican los producidos en las aulas. En este marco, las categorías universales y abstractas son contrastadas con la realidad económica, social, política y cultural; histórica y geográficamente situada.

Es importante, entonces, considerar a la extensión como “función sustantiva” y no subordinada a las otras dos; atribuyéndole a su vez el carácter de “integradora” de las otras dos funciones, la docencia y la investigación. Para esto, debemos apuntar a que la extensión conviva en el acto educativo de todas las prácticas de las y los estudiantes y docentes de la Universidad; corriéndola de su lugar optativo y voluntario. De esa forma, la extensión se dará desde el diálogo de saberes y permitirá modificar la forma de enseñanza-aprendizaje, reconfigurando los planes de estudio y los perfiles profesionales de los graduados universitarios.

En este sentido, la curricularización solo será posible, viable y efectiva, si es pensada desde la integralidad con un fuerte compromiso institucional que garantice las transformaciones necesarias en todas las esferas de la Universidad.

Es por ello que un primer desafío lo constituye la necesidad de construir consensos internos, es decir, la decisión política no puede ser una responsabilidad de las áreas de extensión, sino que deben ser discutidas y construidas por toda la comunidad universitaria a partir de una propuesta general y la revisión de cada uno de los planes de estudios de las carreras, que deben pensar modalidades específicas para cada una de ellas. Esto requiere espacios horizontales de reflexión entre todas las áreas institucionales, y la participación activa de todos los claustros en la definición de lineamientos para la curricularización.

Ligado a lo anterior aparece un segundo desafío, que tiene que ver con las estrategias que la Universidad plantee para avanzar. Si apostamos a la extensión de manera sustantiva, necesitamos generar acciones de incentivo docente que incluyan mayores dedicaciones para extensión, el reconocimiento a la actividad extensionista en los concursos, entre otras estrategias indispensables.

Un tercer desafío constituye pensar cómo generamos espacios de formación en extensión para quienes aún no han incurrido en ella y cómo acompañamos a los docentes en esta tarea, no solo para repensar la práctica docente sino también para incluir metodologías de intervención comunitaria.

Un cuarto desafío es la generación de instancias de coordinación por áreas temáticas y por territorio con los dispositivos con los que actualmente cuenta la Universidad (Consejo Social, Centros Comunitarios, entre otros) para propiciar que las acciones se desarrollen de manera coordinada y no superpuesta. De esta forma haremos más efectivas las acciones y a su vez podremos apostar a una formación interdisciplinaria.

Por último, como quinto desafío será también importante elaborar mecanismos de sistematización de las experiencias, evitando que se “pierdan” datos valiosos de cada una de ellas, posibilitando su utilización en experiencias venideras. De esta forma apuntar a revalorizar las capacidades que tiene la extensión de producir conocimiento; y

las potencialidades para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje; desde la sistematización de las prácticas. Es decir, tomar la sistematización no como un mero ordenamiento de información, sino como ejercicio de teorización desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica.

Reflexiones finales

Está claro que a lo largo de estos años se han realizado avances en los que hace a la curricularización en la Universidad Nacional de La Plata. En diferentes carreras encontramos distintas formas de incorporación de la extensión en la currícula, ya sean cursos o asignaturas optativas de grado, con validez curricular en el tramo optativo del Plan de Estudios de la carrera que se cursa, participación en proyectos de extensión que acreditan horas en los tramos electivos, o prácticas sociales diseñadas e implementadas desde su potencial formativo, y desarrolladas bajo la responsabilidad de docentes, en el marco de asignaturas y con carga horaria en el plan de estudios.

Creemos que, si bien existen experiencias muy valiosas, aún no son mayoritarias en nuestras carreras, y normalmente se ubican en los trayectos superiores de las mismas, cuando el perfil de las y los estudiantes, y su modo de aprehender los conocimientos, ya están bastante definidos.

Es por eso que consideramos fundamental avanzar en los ejes de debate propuestos, reconociendo permanentemente la diversidad de miradas y de disciplinas, pero entendiendo a la curricularización de la extensión como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales y pensándola, en consecuencia, como una de las herramientas de transformación de la Universidad (Arocena y otros, 2013).

Es muy importante mirar este debate a la luz del actual contexto nacional y latinoamericano, y en ese marco es relevante recuperar la reflexión de De Sousa Santos (225: 42) que dice:

La extensión tendrá un significado muy especial en un futuro próximo. Precisamente cuando el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad y, de hecho, transformarla en una vasta agencia de extensión a su servicio, la reforma universitaria debe conceder una nueva importancia a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículum y en las carreras de los docentes) y concebirlas de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural”.

En el proceso de debate para la elaboración de este capítulo, coincidimos en que la búsqueda y hallazgo de la articulación de saberes debe estar sustentada en el paradigma que concibe a “la extensión integrada al acto educativo, [que] modifica además los formatos de producción de conocimientos” (Tommasino, 2017: 159). Resultan determinantes en ese plano las motivaciones, las convicciones, los ideales que convocan a los docentes, nodocentes, graduados y estudiantes a hacer extensión, y a poner en valor la producción de conocimiento en sus procesos.

Bibliografía

Arocena, J. (2013). El desarrollo local, una aproximación conceptual. En Revista De Extensión Universitaria, 3(3), 6-13

Ávila Huidobro, R., Elsegood, L., Harguinteguy, F. y Garaño, I. (2014). *Universidad territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Avellaneda: Undav Ediciones.

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
Cano Menoni, J. A (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.

CIN. (2012). Acuerdo Plenario, N° 811/12 Santa Fe. Recuperado de:
<https://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1844>

Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2009). *Pedagogía del oprimido*. Avellaneda: Siglo XXI Editores.

Giai, E. M. (2003) “El pensamiento complejo en los profesionales del siglo XXI”. En Pievi, N. et al. *Los desafíos en las prácticas docentes universitarias en el contexto actual*. UNLP

Kaplún, G. (2014). “La integralidad como movimiento instituyente en la universidad”. *Revista Inter Cambios*, 1(1), pp. 45-51.

Lomagno, C., Lonardi, L., Zanetti, D. (2015). Curricularizando la Extensión: Entramado de encuentros, aprendizajes y derechos. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, 6, [en línea]. Consultado el 17 de marzo de 2019 en <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/11571/12910>>

Mollier, M. y Olmos, L. (2003) “La educación en la diversidad”. En Pievi, N. et al. *Los desafíos en las prácticas docentes universitarias en el contexto actual*. UNLP

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.

Prieto Castillo, D. (Año) *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Buenos Aires Ed. Novedades Educativas // Mendoza: EdiUNC.

Rafaghelli, M. (2013) La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 22-37). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Rincón Bonilla, L. H. (2017). *La Investigación Acción Participativa: Un camino para construir el cambio y la transformación social*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Tomassino, H. y Rodríguez, N. (1980). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena, R., et al. (Ed). *Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo, Uruguay: CSEAM.

UNLP. (2008). Estatuto. La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>

_____ (2018) Plan estratégico de la Universidad de La Plata 2018-2022. La Plata: UNLP. Recuperado de: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/71/11271/b79232387aba4e2e083b220c56013398.pdf>

Sistematización de experiencias en la extensión universitaria

*Por Candela Díaz, Carlos Pettorutti, Germán Rétola,
José Scelsio*

Resumen

El presente capítulo aborda la perspectiva de *sistematización* de experiencias como aporte a la producción de conocimiento en la extensión universitaria. Desde trayectorias diferentes y diversas dentro del ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, nos proponemos discusiones sobre el desarrollo de las experiencias y su sistematización, no como una mera recopilación de datos, o narración de eventos, o producción de un informe de dicha experiencia, sino contextualizándola en un tiempo determinado y en un desarrollo de universidad inclusiva en diálogo continuo con los territorios donde se encuentra inmersa.

Además, nos interesa reflexionar sobre las características propias que posee esta perspectiva de sistematización de experiencias como proceso de producción y comunicación de conocimientos generados en la práctica. La ubica en el contexto de las experiencias latinoamericanas y las contrapone a las formas hegemónicas de producción y

transmisión del conocimiento para aportar a los modos colectivos de producción, uso y circulación de conocimientos. Si se trata de transformar, y no tanto de estabilizar, podríamos recuperar como sostuvo Paulo Freire: “hay que saber qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer - y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer - son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento (...) sistematizar implica involucrarse con el “otro”, un esfuerzo que ha de realizarse con la comunidad, y nunca simplemente para ella”. (Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso - 1977).

Introducción

La extensión universitaria, en todas sus modalidades, se orienta a la construcción de diálogos de saberes que vinculan a través de sus experiencias de trabajo, tanto a la comunidad universitaria como a los habitantes del territorio donde está inserta.

Entendemos que la sistematización de estas experiencias es entonces una oportunidad para que equipos de extensionistas y actores/actoras del territorio, puedan aprender de los procesos vivenciados, producir conocimientos situados y reorientar las intervenciones en territorio, las prácticas y contenidos en aulas y procesos de investigación. La recuperación a lo largo del tiempo de los procesos de construcción de conocimiento y de los aprendizajes obtenidos de la práctica nos aportan para interpelar y conocer en profundidad nuestros haceres y sentires universitarios para transformar en qué y cómo formamos y nos formamos, y al mismo tiempo fortalecer cómo leemos el mundo e intervenimos en él junto a otros/as.

Sin embargo, en relación a la cantidad y grado de desarrollo de las diversas experiencias que desde Universidad se realizan en el ámbito de la extensión, aún la práctica de sistematización se visualiza como

un momento posterior al desarrollo de las actividades y evaluativo de las mismas que no alcanza aún al desarrollo de la docencia y la investigación, sino como ámbitos escindidos de inserción.

Se propone pues, recuperar su amplitud y potencialidades desde una perspectiva de sistematización de experiencias como metodología y estrategia de construcción de conocimientos situados relevantes al mundo académico y, al mismo tiempo, brindar unas herramientas que orienten y propicien la práctica de sistematización en la extensión universitaria.

El significado más comúnmente utilizado para referirse a la sistematización remite al ordenamiento y clasificación de datos. Sin embargo, existen prácticas de sistematización que fundaron una tradición latinoamericana de articular y aprender de las experiencias, que ha impactado fuertemente al interior de las universidades. En este sentido entendemos a la sistematización de experiencias como parte esencial de la matriz de pensamiento latinoamericana que promueve políticas de cercanía y cooperación dialógica entre la Universidad y el territorio.

Las definiciones que emergen de esta trama de actores y prácticas, implican ir más allá del ordenamiento de los datos surgidos de las experiencias, porque distinguen procesos reflexivos y estratégicos que potencian aprendizajes útiles, significativos y relevantes que involucran tanto los proyectos sociales como las subjetividades. Y, al mismo tiempo, estos aprendizajes impactan en las comunidades y en otras prácticas, fortaleciendo las redes territoriales.

En otras palabras, la sistematización de experiencias permite conocer desde las prácticas situadas territorios y territorialidades concretas para transformarlas, y al mismo tiempo, a través de diversos productos comunicacionales, ponerlas en común con otras experiencias.

La extensión universitaria y las sistematizaciones de experiencias

Sistematizar la extensión universitaria supone introducirnos en la extensión como función sustantiva de la Universidad, tan importante como la enseñanza y la investigación, ya que implica un enriquecimiento del saber en sentido amplio, vinculando estrechamente el ámbito académico con la comunidad en la producción de conocimiento y resolución de problemáticas.

Uno de los objetivos más importantes de la universidad pública es el de compartir con la comunidad no sólo los conocimientos adquiridos en los ámbitos científicos, sino también colaborar en la construcción de herramientas que permitan desplegar capacidades, adquirir saberes, encontrar soluciones, apropiarse de derechos vulnerados, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de diálogo de saberes y contribuir así a la construcción de una sociedad más justa y una universidad más enraizada en la sociedad. Se trata de un proceso de doble vía que produce un enriquecimiento de aprendizaje en todos los partícipes.

Según lo expresó hace 113 años Joaquín Víctor González, la extensión universitaria permite transmitir al pueblo “las influencias educadoras e instructivas de las diversas ramas del saber, principalmente las más útiles para el bienestar de las gentes laboriosas”. Sin embargo, estas palabras deben trasladarse al contexto actual y complementarse con los fundamentos extensionistas que enuncia el artículo 17 del actual Estatuto de la Universidad: “ARTÍCULO 17º: La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, 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. Acor-

dará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de extensión que realicen los miembros de su personal docente, nodocente, graduados y estudiantes que suelen ser originados por la detección de necesidades específicas. Acordará becas y/o subsidios y mantendrá intercambios con otras universidades y otros ámbitos generadores de conocimiento del país y del extranjero. En las actividades que se enmarcan en esta definición no podrá mediar lucro alguno entre los actores e instituciones involucradas”.

Hoy ya no hablamos de “gentes laboriosas” sino de problemáticas y necesidades sociales, de personas con derechos vulnerados, o que viven en contextos de alta vulnerabilidad por ambientes perjudiciales (como por ejemplo la contaminación ambiental). A través de la extensión, la Universidad proporciona y busca construir con la comunidad los medios para adquirir capacidades para resolver sus problemas o peticionar eficientemente por su solución. Pero además, la experiencia de la práctica extensionista vuelve sobre sí misma generando nuevos saberes que surgen de ese hacer.

La posibilidad de actividades de la extensión universitaria es tan amplia como la imaginación misma, y esa variedad histórica, relacional, si bien constituye una ventaja -ya que brinda la riqueza de poder hallar un planteo extensionista para cada uno de los multidimensionales problemas de una comunidad- se transforma en una dificultosa desventaja cuando tratamos de organizar, describir, entender, intervenir y comunicar esas experiencias de manera válida a un público amplio.

La pregunta clave es entonces: ¿Por qué hablamos de sistematización en la extensión universitaria? ¿Cómo identificar el objeto a sistematizar? Sistematizar experiencias en extensión es, de algún modo, sistematizar conocimientos y sistematizar aprendizajes.

Conviene detenernos brevemente en este punto, porque solamente teniendo en cuenta la “particular generalidad” de conocimientos que produce la extensión, será posible comprender el aprendizaje que genera y poder así iniciar un proceso de sistematización. Así,

si concebimos a la extensión sin pretensiones de universalidad sino desde la experiencia, podremos adentrarnos en su particular aporte a la producción de conocimiento en una instancia que presenta unas características de espacio, tiempo, relaciones, recursos, capacidades y estrategias diferenciales y no preestablecidas (como en las funciones de docencia e investigación). Recuperar su particular aporte nos orienta en el camino de una “extensión crítica” (Tommasino y Cano, 2016) que se desarrolla al calor de un proceso constante de desnaturalización del modelo hegemónico de ciencia que en su pretensión de universalidad ha validado algunos saberes como conocimiento científico, operando sobre otros que han quedado en las sombras, un conjunto de invisibilizaciones que niegan o inferiorizan otros saberes, aquellos considerados “ignorantes”, “atrasados” (De Sousa Santos, 2010). Un proceso de doble vía como el que se propone la extensión crítica, implica problematizar el vínculo universidad-sociedad que se construye y sostiene, donde los actores y sus saberes se interrelacionan para definir y afrontar una problemática social. Es allí, en su relación reflexiva, en términos epistemológicos, donde encontramos apertura y sobre todo su emergencia como resultado de un conocimiento mayor de esa pequeña porción de la realidad social de la que participamos para transformar.

Si bien el conocimiento universal al que tendemos, y que da el nombre de “universidad” a nuestra institución, comprende varios saberes, todos ellos inmersos en el amplísimo sentido humanista de la cultura, la universidad pública no sólo produce un incremento de nuestros conocimientos, también desarrolla las aplicaciones prácticas de lo que hemos logrado saber. Se genera un “hacer” a partir del “saber”. Y ese “hacer” genera a su vez una nueva experiencia de aprendizaje para todos aquellos que han participado en ese proceso.

Son pertinentes las palabras de Rodolfo Walsh cuando afirma que un intelectual no sólo debe comprender lo que pasa en su tiempo sino que también debe actuar en consecuencia. Y el profesional actúa acercando a la comunidad los instrumentos que ésta necesita para

mejorar, pues no menos cierto es que, siguiendo la idea de Fernando Savater (2000: 219), cuando a las personas no se les brindan medios para explicitar y solucionar sus demandas, terminan por verse forzadas a elegir entre la sumisión del esclavo o la rebelión brutal que lo destruye todo.

La comunidad académica universitaria puede actuar de dos maneras: ejerciendo su profesión de manera clásica, formal, ética y de acuerdo a las reglas del estado de su arte, pero también ejerciendo su profesión con sentido extensionista, dirigido a la sociedad con una actitud inclusiva, desprejuiciada, priorizando al sujeto por sobre los obstáculos coyunturales, comprendiéndose como sujeto que actúa con otros en un espacio social en el que cada uno tendrá expectativas, deseos, teorías, explicaciones, razones diferenciales o similares que deberán articularse para el desarrollo de una práctica mancomunada. Con esta visión se complejiza y adquiere nuevos sentidos entonces la figura del extensionista. Ambas perspectivas no son exclusivas ni excluyentes, pero poseen un sentido peculiarmente diferente. La extensión se ejerce como una actitud, no como una imposición o deber. No es lo mismo hacer extensión que enseñar en un aula, atender un estudio o consultorio, trabajar en una función pública, hacer investigación. Extensión es inclusión, integrando a la universidad y a la sociedad en la generación de un aprendizaje nuevo y distinto. De otra manera, creemos estar haciendo extensión cuando en realidad sólo generamos “sucursales” de unidades académicas.

Es una manera diferente de trabajo. Es un nuevo hacer por cuanto posee entidad distinta a la enseñanza y a la investigación y las enriquece; es un nuevo conocimiento específico porque trasciende la formación profesional universitaria dándole una proyección social igualadora que se traduce en el ejercicio del arte, oficios y profesiones; y necesita también de la vocación, porque cualquier universitario puede hacer una práctica profesional, pero no cualquier práctica profesional es extensión.

Toda práctica que se inicie sumando esos elementos concurrentes puede llegar a ser considerada extensión, pero no necesariamente lo será, porque no basta con la iniciación de un proyecto. Debe haber supervisión del desarrollo y evaluación en territorio de los resultados para que, entonces sí, la experiencia pueda ser sistematizada a través de una actividad de descripción, organización y comunicación del punto de situación de partida, el proceso, sus cambios, roles y relaciones entre actores, decisiones y posiciones, las condiciones de llegada, los resultados. Este recorrido nos ofrecerá herramientas para abordar una interpretación crítica de la experiencia vivida en el marco de la extensión universitaria, para recuperar lo aprendido que nos trae un nuevo conocimiento, para continuar la tarea y socializar lo aprehendido, para estimular nuevos procesos de transformación, para aportar a los espacios de formación disciplinar y de desarrollo investigativo.

La sistematización de experiencias de extensión contribuye a dar continuidad a sus efectos, mejorando la misión social de la universidad pública, la realización personal de los integrantes de la comunidad a quienes las prácticas extensionistas se destinan, y el enriquecimiento del saber profesional de quienes participan.

Permite, en definitiva, cumplir con la sabia leyenda de nuestro escudo institucional: Una universidad no sólo en favor de la ciencia, sino también por la Patria.

La producción de conocimientos en la extensión universitaria

Desde una mirada histórica, la extensión se ha valido de diversas concepciones del conocimiento, que actualmente reconoce en su desarrollo corrientes europeas pero también latinoamericanas que alimentan un modo de concebir la ciencia y la generación de conocimiento con la sociedad. Estas últimas comprenden la extensión des-

de una concepción pedagógica y epistemológica vinculada a la educación popular e investigación-acción participativa, emergente de los procesos de luchas sociales de segunda mitad siglo xx en América Latina (Freire, 1973, 1990; Fals Borda, 1990), caracterizada por una vocación transformadora.

Si bien la extensión ha ido articulando distintas modalidades a lo largo del tiempo, podemos identificar dos vertientes: una que se considera como una práctica extensiva del saber académico, y otra que se considera como un juego de relaciones con saberes, recursos y estrategias que son necesarias reconocer para producir un conocimiento situado de aquello sobre lo que la Universidad se propone intervenir. No solo reconociendo otras realidades, sino recuperando esos otros saberes, legitimándolos y volviéndolos parte del saber y del hacer universitario.

En este recorrido son varios los debates que podemos recuperar como preocupaciones de la extensión: cómo trabajamos con un otro, cómo pasar del problema a una construcción colectiva de una problemática social, cómo problematizar nuestras concepciones de extensión (difusión cultural, transferencia de conocimiento, o tecnológica, extensión crítica), cómo generar un diálogo que permee el proceso de la extensión considerado de doble vía, posibilitando la transformación y la generación de conocimiento desde ambos ámbitos y actores partícipes del proceso.

En el panorama actual de la extensión, la revisión sobre modos de construcción de conocimiento recupera los desarrollos latinoamericanos sobre sistematización de experiencias como metodología de producción de conocimiento. En este sentido, consideramos pertinente recuperar algunos enfoques conceptuales y metodológicos así como herramientas para su abordaje en extensión que contribuyan a la construcción de una agenda política universitaria comprometida con su potencialidad educativa y transformadora de lo social (Dagnino, 2007). Su revisión podrá colaborar como herramienta para reflexionar colectivamente sobre los modos de acción con los que se

interviene desde la extensión universitaria y comprender procesos sociales de corto y largo alcance en los que cada experiencia realizada, se inserta.

Decíamos en el inicio que contamos con dos vertientes en la producción de sistematización: la sistematización de la información, orientada al ordenamiento y clasificación de datos, y la sistematización de experiencias, que busca recuperarlas y entenderlas como procesos históricos complejos y situacionales para la interpretación crítica de lo vivido. Aquí se ponen en juego una serie de herramientas reflexivas en torno a las teorías y metodologías desde las que actuamos para comprenderla y aprender de nuestra propia práctica (Jara, 2001).

Esta última es la concepción que nos proponemos recuperar en el ámbito de la extensión universitaria en tanto nos ofrece la posibilidad de embarcarnos en una interpretación crítica de lo vivido, de la cual poder extraer aprendizajes que permeen y contribuyan a interrogar y mejorar las prácticas, las teorías con las que llevamos adelante las acciones que desarrollamos en extensión, en diálogo con la producción de conocimiento en los ámbitos de docencia e investigación.

Entendemos que la sistematización de experiencias puede ser pensada y analizada en un proceso que requiere de diferentes niveles de reflexión y producción así como de jerarquización de aquello que se busca recuperar de acuerdo a diferentes autores. Aquí, tomamos las orientaciones teóricas metodológicas que Oscar Jara propone, sintetizadas para su comunicación en 5 momentos del camino de la sistematización de experiencias, haciendo una lectura operativa de los mismos para problematizar algunos de sus aspectos y así realizar aportes específicos al campo de la extensión universitaria.

Dado que el proceso de sistematización de experiencias no se restringe a un modelo único, sino que podría desarrollarse desde diversos enfoques, incluso combinados entre ellos, estos momentos que se presentan buscan organizar las prácticas cognoscentes que indagarán sobre el proceso de extensión vivenciado. Ya sea desde los actores, en forma participativa; al concluir o durante el desarrollo de la experien-

cia; con miras a incidir al interior de la Universidad, al conjunto de la sociedad, al desarrollo de políticas públicas. Por otro lado, creemos importante señalar que es necesario considerar a la sistematización de experiencias al momento de planificar las propuestas de extensión, de modo tal que esté contemplada en las formulaciones iniciales.

El primer momento es justamente ese, el de la vivencia de la experiencia. Aquí se pide que parte del equipo sistematizador haya vivenciado la experiencia a sistematizar. Esto incluye a quienes participan, aquí se trabajará la pregunta: ¿quiénes van a sistematizar y por qué? Es importante también contar con registros que darán forma al campo material de la sistematización.

El segundo momento es el de la planificación de la sistematización. Aquí se establecen conjuntamente los objetivos del plan, que responden a ¿para qué queremos sistematizar esta experiencia?, definiendo así la utilidad de la sistematización, la cual debe tener en cuenta las estrategias institucionales donde está situada y las diferentes potencialidades individuales y grupales. En este paso, también se delimita el objeto a sistematizar, no para recortarlo y aislarlo como propone la perspectiva positivista, sino para focalizar los aspectos relevantes sobre los que indagaremos y reconocer la trama de donde emerge la práctica de extensión, contextualizando el proceso vivido. En este sentido, se identificarán los ejes y dimensiones que nos interesan abordar del proceso de ejecución de la propuesta de extensión. En este punto, también es propicio pensar preguntas a la experiencia, las cuales se pueden organizar en conjuntos que terminen conformando las dimensiones de la misma a ser sistematizada. Las preguntas principales serán la guía de la sistematización. El primer gran aspecto de esta delimitación es entonces, la estipulación del tiempo y el espacio donde se dio la experiencia que se quiere sistematizar. El segundo es la conformación de los ejes y dimensiones. Y por último, está la identificación de fuentes y procedimientos a seguir. La elección de los procedimientos a seguir es de gran relevancia, ya que derivará necesariamente en la producción de planes de trabajos colectivos que

conlleven actividades y metas claras, ordenando tareas, responsables, participantes, tiempo y gestión de recursos.

El tercer momento es recuperar el proceso vivido. Aquí nos presentamos frente a la importante tarea de producir una recuperación histórica. La construcción colectiva de una línea del tiempo es aconsejable como modo concreto para dinamizar el diálogo. En este momento también se ordena y clasifica estratégicamente el campo material de nuestra investigación. Para esta organización es importante tener en cuenta los objetivos y las preguntas guías del plan de sistematización.

El cuarto momento es el de las reflexiones, análisis, síntesis e interpretación crítica. Aquí nos preguntamos por las causas de lo sucedido en el proceso de gestión de la propuesta de extensión. Este es el momento para confrontar teorías y paradigmas. Se producen afirmaciones teóricas – prácticas que emergen de la reflexión sobre la propia experiencia. Se repiensa métodos y conceptos y se generan otros que fortalecen tanto saberes territoriales como académicos. Otra dimensión relevante para este paso, es analizar las relaciones entre actores e instituciones que se dieron en la práctica. ¿Cómo interactuamos con la problemática identificada por los proyectos abordados? ¿Qué tipo de participación de la comunidad se dio y cómo fueron los diálogos entre los diferentes actores territoriales?, pueden ser preguntas que guíen esta parte de la reflexión.

En este momento también se atiende a la producción de subjetividades y se reflexiona sobre los procesos individuales y colectivos que se fueron dando en la práctica de la experiencia sistematizada. Ello resulta relevante si consideramos que uno de los principales objetivos de la sistematización es el empoderamiento del conjunto de actores que vivenciaron la práctica.

El quinto punto es el conformado por las conclusiones y las recomendaciones que emergen de la sistematización. Aquí se esclarecen las principales afirmaciones teórico-prácticas del proceso y los debates donde se sitúan dichas afirmaciones, tanto a nivel académico

como político. El punto de llegada o conclusión puede estar expresado también en nuevas preguntas que orienten nuevas propuestas tanto de extensión como de investigación o incidan en la reformulación de contenidos para el trabajo en las aulas. También aquí se identifican los aprendizajes que surgen de la práctica que servirán como principal insumo para la elaboración del producto comunicacional.

El producto final que se espera alcanzar debe hacer comunicables los aprendizajes principales de la sistematización de la experiencia. En ese sentido, requiere un diseño que se establezca en función de una estrategia de comunicación que permita elaborar productos destinados a diferentes sectores de la población. Esta estrategia debe contemplar múltiples mensajes y productos basados en diferentes soportes y lenguajes. Por ejemplo, para poner en común los aprendizajes identificados en la sistematización podemos utilizar: audiovisuales, talleres, redes sociales, obras de arte, murales, panfletos, radios abiertas, multimedias, materiales didácticos, libros, producciones académicas nutridas de interrogantes epistemológicos, teóricos, metodológicos, entre otros.

Es importante distinguir a quiénes van dirigidos los productos comunicacionales realizados, a partir de las conclusiones de la sistematización. Porque estas reflexiones además de tramar la memoria de los procesos, fortalecen o reorientan otras prácticas que en otros territorios están abordando problemáticas similares, o al menos podrían contribuir a estimular otras experiencias.

Aportes de la sistematización de experiencias a la extensión universitaria

La sistematización de experiencias conlleva una mirada compleja y estratégica de los procesos de construcción de conocimientos, dado que involucra actores del territorio y organizaciones en diálogos intersectoriales. Esta tarea implica un desafío político, epistemológico,

educativo y comunicacional que nos convoca a cuestionar los propios recorridos, reflexionar colectivamente sobre los modos de intervención, las teorías y metodologías que allí ponemos en juego, sobre la diversidad de actores sociales que forman parte de las experiencias de intervención en los proyectos y prácticas extensionistas; situándolas en una dimensión socio-histórica desde la cual abordar el análisis o interpretación crítica de una experiencia de producción de conocimiento desde el hacer con otros.

A partir de procesos de sistematización de experiencias realizadas podemos destacar el desarrollo de procesos de investigación sobre el “hacer extensión”. Ello nos permite por un lado, reflexionar sobre los conceptos que emergen de las prácticas y por otro, complejizar las perspectivas metodológicas utilizadas por los actores que llevan adelante el proceso. Al mismo tiempo, en algunas ocasiones, las reflexiones epistemológico-políticas del trabajo territorial inciden en los procesos de enseñanza e investigación. Ejemplo de ello resultan algunos avances que se vienen dando al interior de la Universidad Nacional de La Plata, entre los que podemos mencionar: la producción de tesinas de licenciatura o trabajos finales de graduación en torno a prácticas de extensión, la elaboración de materiales didácticos como herramientas para la acción en vinculación al abordaje de una problemática, la circulación en las aulas de conocimientos que fueron producidos en el territorio, el aporte de investigaciones para el desarrollo de tratamiento de temáticas en extensión, la investigación orientada por preguntas que surgen de la experiencia de extensión, la generación de libros sobre extensión universitaria, la circulación del conocimiento colectivamente producido en *papers* para ámbitos de discusión académica (congresos, jornadas), la formulación de seminarios de formación sobre la producción de conocimiento en extensión, la oferta de cursos de formación para el abordaje territorial de problemáticas a partir de sistematizaciones de experiencias realizadas.

Si bien estas iniciativas aún no han alcanzado un grado sistemático de desarrollo formal y de carácter participativo, en todos los casos orientan algunas experiencias de diálogo con las funciones de investigación y docencia de la Universidad en la jerarquización de la extensión, donde la potencialidad de la sistematización de experiencias adquiere relevancia en la construcción política de una universidad vinculada a la sociedad.

Reflexiones finales

A partir de la realización de este artículo sobre sistematización de experiencias en extensión universitaria, hemos intentado poner en tensión la vinculación entre la universidad y su participación en proyectos sociales más amplios, proponiendo, al establecer dicha relación, una interpelación a ciertas formas hegemónicas de pensamiento que ubican la centralidad del conocimiento con exclusividad en el ámbito universitario, y que apoyándose en ese status social, tiende a desconocer construcciones históricas presentes en el seno de la sociedad, restándoles importancia incluso, no asumiendo el grado de satisfacción o insatisfacción generado en “otros” actores sociales, reforzando de esta manera, las condiciones establecidas sobre la asimetría en las consideraciones referidas a las ideas de quienes poseen el conocimiento y tienen el poder de ejercerlo.

Al respecto Emmanuel Levinas realiza importantes aportes al sostener que “la filosofía occidental ha sido a menudo una ontología: la reducción de lo Otro a lo Mismo” (2006:67). Se ha caracterizado porque ajusta la realidad a la razón teórica. Esta razón teórica posibilita la adquisición de un conocimiento seguro y definitivo del Otro, al que ajustamos a la idea que tenemos de él, tendiendo así a categorizarlo definitivamente, tratándolo de modo indiferente e incluso intolerante.

Se ponen en juego visiones fundamentales, relacionadas con el lugar donde ubicamos el conocimiento universitario, en su vinculación con el que poseen otros actores sociales con los que trabajamos en proyectos de extensión, considerando sus propias elecciones y posicionamientos político ideológicos. Debemos pensar las relaciones que se generan desde la extensión, aplicándolas a las diferentes esferas de la vida universitaria, poniendo en tensión las pretensiones de asumir desde determinados sectores, una posición dominante y centralizada del saber.

Por lo expuesto, resulta sumamente necesario revisar a través de la sistematización lo realizado en cuanto al desarrollo de la extensión y a su vez fortalecer articulaciones con los proyectos organizacionales e institucionales que en medio de contradicciones y conflictos, han desarrollado mucho más rápido alianzas y estrategias de fortalecimiento comunitario de las cuales muchas veces nuestro aporte universitario, se encuentra desfasado en los tiempos de su realización, su comprensión política y el compromiso asumido.

En relación a lo que venimos reflexionando, hay una cuestión que resulta evidente, pero que es necesario explicitar: las organizaciones e instituciones tienen su propio desarrollo histórico y dinámica generada por sus actores políticos, que se inscribieron dentro de programas y líneas de acción, independientemente de la presencia o no de nuestros extensionistas y lograr condiciones de significancia con nuestras acciones que tiendan a una valoración efectiva por parte de la comunidad u otras instituciones, en cuanto la concreción de las propuestas realizadas “no es algo naturalmente dado”, sino que implica, un proceso de construcción histórico y social que requiere de la puesta en juego de conocimientos, sentimientos y compromisos de mucha intensidad difíciles de sostener en el tiempo y “con solo” objetivos académicos.

A menos que algunos coincidan con la humorada de Bourdieu al decir “la maldición de las Ciencias Sociales, es que tienen un objeto que habla”, resulta más enriquecedor para realizar un proceso de ex-

tensión universitaria que logremos desarrollar mayor capacidad de escucha y observación de los procesos que nos circundan, generados por movimientos, organizaciones e instituciones, democratizando el conocimiento que pueda estar presente en la institución universitaria, no queriendo imponer posicionamientos sectoriales y pensar nuestras propuestas, trascendiendo la mirada centrada en la propia institución e ideología que portamos, tratando de asumirnos como una posibilidad (ya que debemos entender, que no somos la única) desde donde se puedan generar mediaciones que incidan en fortalecer desde una “mirada pluralista”, proyectos de organizaciones e instituciones con las cuales realizamos articulaciones.

Consideramos que, tener en cuenta estas cuestiones, nos aleja en parte de la intención del dogmatismo y enclaustramiento de cátedra, asumiendo a la extensión como tarea colectiva, donde se hacen presentes múltiples entrecruzamientos y contradicciones teóricas-ideológicas manifestadas por sus actores sociales, siendo una tarea primordial asumir el reconocimiento de las diversas visiones presentes en los escenarios institucionales y territoriales.

Para esto, habrá que hacer el profundo esfuerzo de reconocerse, pese a las diferencias, ya que si no logramos esta cuestión básica y fundamental en los límites propios de una institución universitaria, difícilmente podamos reconocer y articular acciones significativas en una sociedad en donde las perspectivas, deseos, expectativas de los sujetos son diversas y múltiples. En esta tarea, la sistematización de experiencias resulta una herramienta analítica útil para realizar aportes a la construcción social de conocimientos, abrir horizontes de construcción política para su apropiación diferencial de manera de contribuir a la transformación social.

Bibliografía

Antillón, R. (2002) ¿Cómo le hacemos? ... para construir conocimiento a través de la Sistematización de la práctica social. Guadalajara, Jalisco, México: Ed. IMDEC.

Bourdieu, P., Chamboredom, J.C., Passeron, J.C. (1979) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México DF, México: Siglo XXI editores.

Carignano, M. (2017) En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad en Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión, 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba: Edit. Filosofías y Humanidades UNC y Mercosur red NUCLEO.

Dagnino, R. (2007) “Empezando por la extensión Universitaria”. Ponencia presentada en el Seminario CEVE (Septiembre), Córdoba, Argentina.

De Sousa Santos, B. (2010), “*Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes*”. En: Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Estatuto de la Universidad de la Plata (2008). Recuperado de: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aaeb762aa.pdf>

Fals Borda, O. (1990) *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

Jara H., O. (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias, Costa Rica: CEP- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

_____ (2015) “La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador” (Entrevista) Revista Docencia, mayo 2015, (n 55), Chile.

Levina, E. (2006) *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, España, Editorial Sigueme.

Pinedo, J. y Díaz, C. V. (2018) “Políticas y prácticas de la extensión universitaria a la luz de la democratización de la educación superior” (FaHCE). En: *Democratización de la educación superior: políticas, actores e instituciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Quiroz, T. y Morgan, M. (1987) *La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Nuevos cuadernos CELATS, 11, 9-23.

Savater, F. (2000) *La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes?* Revista Educere, vol. 4, octubre - diciembre, núm. 11, Conferencia, pp. 215-226. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016) *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Revista Universidades, enero-marzo 2016, Núm. 67, pp. 7-24.

Torres, A. (2011) La interpretación en la sistematización de experiencias. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Comunicación y extensión. Conversaciones sobre comunicación, educación y prácticas extensionistas de la UNLP

Por Claudia Queiruga, Gabriel Lacolla, José Agustín Martinuzzi, Juan Francisco Martiarena, Diego Bagú

Resumen

Se abordarán en este capítulo diversas dimensiones de la *comunicación* que podemos reconocer en nuestras prácticas de extensión. Y proponemos pensarla desde la integralidad sin perder de vista el carácter de transversalidad que la comunicación presenta en todo proceso extensionista.

Cuando hablamos de extensión lo haremos en términos de vínculo dialógico, profundizando sobre las características de esta idea en cuanto a relación de entreaprendizaje¹⁰ entre la Universidad y los

¹⁰ La concepción de entreaprendizaje desde una perspectiva dialógica de los procesos pedagógicos propone dar cuenta de la dimensión formativa de los espacios sociales, en las interacciones entre sujetos diversos.

En el encuentro, pensar en entreaprendizajes implica tratar de superar las miradas dicotómicas, así como las jerarquizaciones de los saberes y de los sujetos, supone dinamizar los roles que esos sujetos ocupan en los procesos, en el reconocimiento de los sujetos del hacer como sujetos del saber, que, en el encuentro entre sujetos, los saberes pueden circular, y que cada uno puede realizar aportes que enriquezcan, resignifiquen, o transformen los saberes que cada uno posee (Ceraso, 2008: 41).

y las diferentes actores y actrices sociales que forman parte de la red territorial de articulación.

Introducción

El presente capítulo es una invitación a reflexionar, a indagar, y quizás (les advertimos) a terminar con más preguntas que respuestas al momento de llegar al punto final.

Lo planteamos de esta manera porque a través de estas líneas no pretendemos exponer ideas cerradas sino abrir conversaciones, que creemos se profundizarán y tomarán diferentes rumbos a partir de cada una de las personas que tome contacto con ellas.

Tal como se enuncia, abordaremos aquí diversas dimensiones de la comunicación que podemos reconocer en nuestras prácticas de extensión. Y proponemos pensarla desde la integralidad sin perder de vista el carácter de transversalidad que la comunicación presenta en todo proceso extensionista.

Cuando hablamos de extensión lo haremos en términos de vínculo dialógico, profundizando sobre las características de esta idea en cuanto a relación de entreaprendizaje entre la Universidad y los y las diferentes actores y actrices sociales que forman parte de la red territorial de articulación.

Teniendo en cuenta a la Universidad como un territorio complejo en sí mismo, pensar la comunicación/extensión desde el vínculo (que necesita ser construido y cultivado) entre la universidad y aquellos otros territorios con los que dialoga (no siempre de manera armónica) implica reflexionar sobre la posibilidad de aprender y enseñar, sobre cómo establecemos esos diálogos, sobre cómo concebimos esos intercambios. Y también sobre cómo interpelamos y escuchamos, y sobre cómo entendemos la dimensión transformadora de la extensión y de la comunicación.

Expuestas las ideas base sumaremos a esta conversación algunas nociones sobre tres diferentes representaciones de la comunicación en relación a la extensión: - comunicación como herramienta para la gestión de proyectos y acciones de extensión; - comunicación como dimensión de la realidad donde se pone en juego el hacer extensionista; y, por último, - comunicación como proceso en donde se producen los sentidos de nuestras acciones de extensión.

Ya sobre el cierre nos encontraremos con reflexiones acerca de la noción de comunicación/educación en función de la extensión. Con el desafío de poder reconocer en nuestras prácticas espacios donde se generan vínculos, diálogos y nuevas prácticas que construyen sentidos, conocimientos y procesos transformadores, al tiempo que nos preguntamos de qué manera abordamos las tensiones entre los saberes académicos en relación a los saberes populares, cómo operan las resistencias y acuerdos entre las concepciones sobre la existencia del “único saber” a la existencia de múltiples saberes en relación a la extensión en nuestra universidad.

De esta forma, advertimos que la conversación sobre comunicación y extensión que proponemos desde estas páginas “alienta desde la fantasía democrática de diálogos, acuerdos, comunidades de consenso, hasta la presuposición de transparencia” (Arfuch, L; Chaves, N y Ledesma, M: 1997).

La comunicación en nuestras prácticas de extensión

Reflexionar sobre la comunicación en el marco de las prácticas de extensión requiere de una serie de señalamientos necesarios en torno a las formas de la extensión universitaria que practicamos en la Universidad Nacional de La Plata y en el sistema universitario en general. Y también sobre múltiples posicionamientos en torno a la comunicación que asumimos entre diversas disciplinas en diálogo con nuestras trayectorias prácticas.

Las acciones de extensión que de manera simultánea, heterogénea y sistemática se producen en el marco de la política de extensión de la UNLP vuelve relevante la pregunta por la comunicación en relación a la necesidad de revisar qué perspectivas se superponen en nuestros modos de hacer extensión.

Sabemos desde hace mucho tiempo que toda práctica extensionista implica a la comunicación. Lo que este capítulo propone es discutir cómo la concebimos a la luz de los desafíos y de las tramas de los haceres institucionales, situadas, algunas con largas tradiciones y otras mediante formas emergentes que nos permiten vislumbrar dinámicas instituyentes del hacer.

En cuanto a señalamientos necesarios, para encontrar puntos de partida comunes en cuanto a la discusión coincidimos en recuperar los aportes del experto en vinculación y extensión universitaria Humberto Tommasino (2016), quien asume que la extensión universitaria conlleva tres supuestos que guían su hacer:

- a. Por un lado, se constituye en un vínculo dialógico de entreaprendizaje entre la Universidad y la diversidad de los/as actores/as sociales implicados en las redes territoriales que interpelan a las instituciones universitarias;
- b. Esta definición se agudiza a partir de un segundo principio que prioriza a los sectores postergados de la sociedad, a los/as sectores subalternizados, ahí donde se construyen las adversidades más significativas en nuestras comunidades;
- c. Y finalmente asume una concepción profundamente política de la institución universitaria, es decir, una institución que asume un rol transformador de la sociedad en pos de una mejora de la calidad de vida de sus comunidades.

En función de estos tres señalamientos sobre la extensión universitaria, resulta pertinente en primer lugar profundizar en las carac-

terísticas de ese *vínculo dialógico de entreaprendizaje* para analizar desde allí las formas de la comunicación en relación a la extensión.

Encontramos en Paulo Freire (1973) una referencia insoslayable en relación a las características de este vínculo dialógico. Desde Freire es imposible comprender la producción de conocimiento sin la relación dialógica que comprende a la comunicación como un proceso orientado a construir significados colectivamente.

La UNLP en tanto institución universitaria organizada en pos de la construcción de conocimiento, reconoce a la extensión como una de las funciones básicas del trabajo académico, al igual que la enseñanza y la investigación. En este sentido, vale preguntarse cuál es la especificidad de la extensión en relación a las otras funciones, y aquí radica un aspecto relevante en la cuestión: la extensión entendida en términos de vínculo dialógico representa el encuentro con actores/as sociales que la exceden pero que son constitutivos y necesarios de una lógica colectiva de producción de conocimiento.

Otro aspecto relevante es la concepción de diálogo que subyace en esta idea. Trabajado desde esta perspectiva, apunta a una concepción emancipadora y libertaria de la comunicación, una concepción que asume el conflicto como momento constitutivo de la comunicación, en contraposición a otras perspectivas que reconocen en el diálogo una especie de mecanismo mágico de anulación/resolución del mismo. La discusión que se da con las perspectivas funcionalistas radica en la pretensión/necesidad de anular el conflicto como forma de comprender la comunicación.

Cada vez que los/as actores universitarios/as se encuentran con otros/as se les presenta un sin fin de adversidades en materia de comunicación, y ahí es donde mágicamente suele apelarse al diálogo en el sentido opuesto a la posición freireana.

Cuando nos encontramos ante situaciones de no comprensión, cuando sentimos que nuestras estrategias habituales no son interpe-ladoras o cuando nuestros vocabularios no alcanzan a explicar situacionalmente lo necesario es cuando aparece el diálogo freireano. La

comunicación aparece en nuestras capacidades de comprender que estamos en presencia de diferentes, al hacer extensión muchas veces nos encontramos con dificultades de encuentro y reconocimiento de las diferencias y allí radica la complejidad del vínculo dialógico. Es necesario advertir que esas dificultades existen para nosotros, que intervenimos ajenos a las lógicas y prácticas culturales de esos espacios o colectivos con los que estamos interactuando.

Es al percibir y analizar el sentir de esos espacios, de sus personas, donde se mezclan las necesidades sociales, económicas, culturales y los problemas que conllevan. En ese momento donde entendemos cuánta incidencia real podemos tener con el proyecto que habíamos pensado y que ahora es probable que debamos cambiarlo en varios aspectos. Esta comunicación requiere el reconocimiento del otro/a y también de sus saberes. Aparece la necesidad de fortalecer los vínculos entre todos los/as actores/as participantes, avanzando en la construcción de un lenguaje preciso, pero no inaccesible, acertado, pero no complicado, claro, pero no intrincado. Es una producción altamente valorable la generación de esta dinámica, tan importante como los objetivos que se persiguen en el trabajo territorial.

La propuesta de Tommasino de asumir a la extensión universitaria como un *vínculo dialógico* y la posibilidad de reflexionar junto a Paulo Freire sobre las implicancias conceptuales del *diálogo* nos llevan a indagar en los modos de convocar a la comunicación que practicamos en los espacios universitarios. Si bien, existen espacios institucionalizados dentro de la Universidad que se ocupan de “la comunicación”, asumimos que su especificidad no está delimitada disciplinariamente, sino por el contrario, en su capacidad reticular de interactuar entre disciplinas, y de producir encuentros constructivos entre ellas. La especificidad de la comunicación aparece aquí trabajada desde las preguntas que promueve, desde el tipo de reflexión que intenta generar y en el horizonte de sus proyectos. Reflexionar sobre comunicación y extensión invita a un viaje donde lo relevante está en

el movimiento más que en los destinos y las síntesis inestables que alcancemos.

En este sentido, reflexionar sobre la relación entre comunicación y extensión permite abordar los desafíos que se nos presentan como actores/as universitarios en materia de producción de conocimiento. Si asumimos el componente político del trabajo académico desde el rol transformador de la sociedad tenemos que reconocer que “la pregunta de para qué, para quiénes, con quiénes producir conocimiento fue y es revolucionaria en un campo que se había arrasado. La respuesta a esos interrogantes que liga el saber al desarrollo nacional con inclusión se transformó en la base no sólo de la expansión del sistema, sino fundamentalmente en plataforma de calidad” (Saintout, 2013).

Tres representaciones de la comunicación en relación a la extensión

La reflexión sobre comunicación y extensión nos ubica en presencia de reconocer tres representaciones habituales que se presentan en nuestras acciones institucionales, materializadas en proyectos, en acción, en fundamentos que efectivamente dan cuenta del hacer extensionista.

Hablamos de comunicación como una herramienta para la gestión de los proyectos y de las acciones de extensión; o bien apelamos a ella como una dimensión de la realidad donde se juega la experiencia del hacer extensionista, o bien la reconocemos como el proceso en el cual se producen los sentidos de nuestras acciones de extensión.

Ninguna de las tres se niega entre sí o son contradictorias en sí mismas y de hecho en diferentes circunstancias se implican. Elegimos presentarlas de esta forma, porque consideramos que así hablamos de comunicación en el hacer extensionista y resulta relevante explicar algunas de sus particularidades, límites y potencialidades.

En cuanto a la concepción de la comunicación como una herramienta advertimos que en ella se privilegia una perspectiva instrumental de la misma, en la que se convocan saberes técnicos en materia de producción de contenidos, de estrategias, de modalidades de producción con determinados objetivos. Esta concepción es tal vez la más generalizada en la conversación entre distintas disciplinas a la hora de convocar a la comunicación en la planificación de acciones de extensión.

De manera creciente aparecen en las iniciativas de extensión la necesidad de producir relatos que cuenten o sistematicen las experiencias, asimismo se espera de ella que logre interpelar a los destinatarios de los procesos de extensión, que asuma *la función* de vincular mediante la puesta en juego de determinados procedimientos el contacto con los actores sociales que se describen en los proyectos.

La comunicación como herramienta en la gestión de proyectos y acciones de extensión se materializa en la elaboración de videos, guías de trabajo para utilizar en talleres y espacios educativos, producción de folletería que colabora en la difusión, el uso de redes sociales que permiten el acercamiento de otros actores sociales. La comunicación utilizada en este sentido es un eslabón de la planificación durante la formulación de proyectos y las acciones.

Sucede con esta representación que se convierte a menudo en una posición cómoda desde la que se refuerza con mayor frecuencia unas jerarquías de saberes donde aquellos saberes construidos por profesionales se posicionan como los poseedores de una verdad autoevidente que los ubican en posiciones de privilegio para “ordenar” u “optimizar” las prácticas comunicacionales de los sujetos negando de ese modo sus aportes.

Por suerte, desde hace un tiempo vienen recuperándose otro tipo de experiencias, en las que se construyen relaciones, mediadas por perspectivas críticas, donde se busca reconocer las prácticas y gramáticas de acción y de organización propias de los sujetos y colectivos de los territorios donde se intervienen logrando construir metodologías que habiliten el entreaprendizaje de las acciones de los/as otros/as.

Por otro lado, asumimos desde hace ya mucho tiempo que el campo de la comunicación es mucho más que herramientas, contenidos y mensajes; por eso es que advertimos la noción de comunicación como una dimensión constitutiva de las realidades en las cuales pretendemos intervenir con nuestras acciones. Todas las acciones que llevamos adelante producen sentido y la comunicación permite esa interacción entre diferentes. Por ende, en cada una de las instancias del hacer extensionista, cada vez que nos organizamos, cada vez que entramos en contacto con una organización o alguna institución ponemos en juego el reconocimiento de la dimensión comunicacional de la realidad de esos actores.

Esta dimensión comunicacional está constituida por condiciones sociales, económicas, por historias, por valores, por saberes e ideas, por ritualidades, por la infinita trama de significaciones que dan forma a la singularidad de las experiencias sociales con las que interactuamos en las prácticas extensionistas. Asimismo, el reconocimiento de esta dimensión también nos permite reflexionar sobre nuestras propias prácticas, indagar en la especificidad de nuestras formas, de nuestras estrategias de trabajo, validar o criticar nuestras herramientas y lo más importante, esta perspectiva nos permite aprender de manera colectiva con los distintos actores que intervienen en los procesos de extensión.

Cada vez que en nuestras prácticas identificamos la necesidad de despojarnos del lenguaje académico y técnico de la propia disciplina, cuando buscamos comprender e interactuar con diferentes formas de usos y consumos, cuando advertimos las formas de habitar el espacio para planificar acciones, o bien cuando registramos restricciones o potencialidades en materia de accesibilidad ponemos en juego esta representación de la comunicación que nos permite conocer dimensiones de la realidad de los actores/as con los que hacemos la extensión.

Finalmente, una representación compleja para abordar el concepto de comunicación, pero no por ella menos explicativa es comprenderla como un proceso constitutivo de la integralidad de las acciones de extensión. La integralidad a la que nos referimos podemos de-

finirla como “un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión; [que] incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares” (Cano, A; Tommasino, H; Stevenazzi, F y Santos, C; 2010: 2).

Esta modalidad asume la posibilidad de planificar desde la comunicación, es decir, promoverla de distintas maneras de modo que nos permita acercarnos a objetivos de desarrollo planteados de antemano por los colectivos sociales que participan de las acciones de extensión. En este sentido, la comunicación nos permitiría comprender el encuentro de las diferentes situaciones que se presentan en los procesos de interacción con otros actores y al mismo tiempo intervenir en la conflictividad propia de esos encuentros.

Un aspecto sumamente relevante de esta concepción de la comunicación como proceso se da al asumir que necesariamente las acciones extensionistas son colectivas y que este hacer es posible por la comunicación. La puesta en común, la toma de decisión, el encuentro con los/as distintos/as actores/as, el diseño de las herramientas de intervención, la producción de conocimiento que conllevan, las ideas para intervenir de determinadas formas en función de nuestros diferentes saberes son posibles de ser pensados desde la comunicación como un proceso que nos encuentra.

De esta forma, las tres representaciones que proponemos como formas habituales para comprender a la comunicación en el hacer extensionista se implican entre sí, no se niegan, pero sí al reconocer diversas formas de asumirla podemos recuperar sus potencialidades y advertir limitaciones para desarrollar acciones de extensión transformadoras, con capacidad crítica de interpelación social y comunitaria y profundamente comprometidas con las diversas realidades que experimentan nuestras comunidades.

Aportes y desafíos en clave de comunicación/educación para la extensión universitaria

En el apartado anterior retomamos aportes de algunos autores para reflexionar sobre las relaciones entre comunicación y extensión. Al considerar a la extensión en el ámbito universitario¹¹, regulado por normas de cada institución, además de la dimensión comunicativa reconocemos como constitutiva de la extensión al componente educativo.

De esta forma, podemos comprender que cada práctica extensionista es un proceso de comunicación/educación (Huelgo, J; 1997). Esta mención asume una articulación entre comunicación y educación, unificada por una barra donde se postula la imposibilidad de pensar a la primera por fuera de la segunda intercambiando elementos que las potencian, y así entender que toda práctica extensionista implica un tipo de vínculo con otras/os y en simultáneo el reconocimiento de que nuestras prácticas conllevan procesos de construcción de saberes que se expresan orientados a la emancipación.

En este marco, identificamos tres aportes/desafíos que nos interesa detenernos en pos de intentar sumar algunas reflexiones a nuestro hacer extensionista.

En primer lugar, destacamos el desafío del *reconocimiento de las/os sujetos de la extensión*. Esta instancia se presenta habitualmente como una trampa para las/os extensionistas en sus prácticas cotidianas. Allí podemos volver a Freire y su perspectiva gnoseológica del sujeto para adelantar las implicancias que tiene la pregunta por las/os sujetos de la extensión desde el camino que venimos recorriendo en la UNLP.

¹¹ Cabe destacar que la extensión no es patrimonio exclusivo de las instituciones universitarias, sino que se asume como un componente constitutivo de las instituciones y organizaciones que contemplan dentro de sus proyectos institucionales la necesidad de apertura y formalización de prácticas de entreaprendizaje con distintos sectores sociales que componen sus medios y comunidades de referencia. De esta forma, advertimos que existen políticas de extensión en instituciones como el INTA, el INTI, la educación superior y la secundaria, en ramas de la educación técnica, entre otros.

Las/os otras/os son sujetos de conocimiento. Este enunciado por muy profundo que parezca no contiene todas las dimensiones de la subjetividad, ni tampoco redundante en una claridad obvia para formular nuestros proyectos, estrategias o fundamentos de las acciones. Un proceso de extensión que incorpore a la comunicación como proceso integral parte de este supuesto para definir sus acciones.

Cada vez que las formas del conocimiento científico, riguroso, experto, se encuentra con saberes populares, institucionalizados, situados, tradicionales, ancestrales, tiene frente a sí el enorme desafío comunicacional de convertir aquello que puede ser caracterizado como un mero proceso de transmisión de conocimiento en un proceso de extensión en tanto vínculo dialógico. En cada nuevo encuentro con las/os sujetos de la extensión se actualizan nuestras formas de ser institucionales, se reactivan procesos instituyentes de modos heterogéneos y en muchas ocasiones simplemente se reproducen modelos y esquemas.

Un límite recurrente que se nos presenta como desafío en estos encuentros consiste en revisar nuestras propias propuestas en clave comunicacional de las/os sujetos que le dan sentido a nuestras prácticas.

Es habitual caer en cierto reduccionismo que encierran a las/os sujetos en posiciones formales: las/os responsables, las cátedras, los/as destinatarias/os. Esta particularidad expresa una dificultad estructural, orgánica al modo en que fueron pensadas y diseñadas las culturas universitarias en la región, un aporte práctico de la comunicación para desarmar estas estructuras y orientarlas a formas instituyentes lo aporta una noción de comunicación en clave de proceso integral para revisar nuestras posiciones y trabajar en un mayor reconocimiento de las/os sujetos.

El desafío del equipo extensionista es despojarse de tener una actitud académica “de saberlo todo” y estar abiertos a un reconocimiento del saber popular del contexto que están abordando. El modo en que se enuncian los problemas, se construyen las demandas, se planifican las acciones, se evalúan los alcances, se definen los objetivos son

algunos de los momentos clave para una reflexividad comunicacional que desarme cierta dinámica nosotros/ellos que siempre está al límite de la reproducción por parte de nuestros esquemas estructurantes.

Una de las mayores innovaciones que tienen por delante nuestros actuales dispositivos institucionales de la extensión radica en cómo generar mayor participación de la integralidad de las/os sujetos de la extensión en todas las instancias reconocidas de la política. Algo que se desprende de este primer problema/desafío orientado a profundizar la discusión sobre el reconocimiento y la participación de las/os sujetos de la extensión aparece vinculada a *la sistematización y el reconocimiento de las experiencias de entreaprendizaje*.

El desarrollo de prácticas de extensión que comprendan a la comunicación como proceso integral permite habitar experiencias permanentes de entreaprendizaje. En este sentido, es posible construir con las acciones de extensión cierto paralelismo con la experiencia etnográfica de la forma que la describe Elsie Rockwell donde el proceso “debe transformar nuestras maneras de pensar, de mirar, incluso de ser” (Rockwell, E; 2009: 196).

Entreaprenderse implica que la integralidad de las/os sujetos de la extensión perciben la transformación de sus maneras de pensar, de mirar y de ser y en esta instancia resulta relevante subrayar el momento político que asume la extensión en nuestras estructuras universitarias. Ya que admite la necesidad de contar con dispositivos flexibles posibles de adaptarse a nuevas situaciones que se expresan en las propias lógicas del entreaprendizaje.

Algunos de esos dispositivos aparecen imbricados en las propias dinámicas de formulación y de evaluación permanente de las acciones de extensión que llevamos adelante. Existen múltiples casos donde por ejemplo inicialmente se plantea un proyecto de alfabetización digital y luego durante el proceso las y los referentes de estos espacios manifiestan que la necesidad de las niñas y niños que concurren a los espacios es otra, re-convirtiendo y ampliando el proyecto con actividades de apoyo escolar. En este sentido, se agudizan los modos

de escucha reconociendo que los diagnósticos a veces resultan insuficientes y es necesario reformularlos a partir de la práctica. Estas observaciones y dinámicas del hacer son importantes a la hora de las evaluaciones y en el relato de las experiencias.

Finalmente, otro de los desafíos/aportes radica en la posibilidad de construir nuevas narrativas para contar las experiencias extensionistas. Sin dejar de considerar que en los últimos años mucho se avanzó en este sentido y es notable la ocupación por parte de los equipos en materia de divulgación y difusión de prácticas y acciones de extensión, lo que se refleja tanto en la multiplicación de publicaciones como en las producciones audiovisuales.

En ese sentido, la creación de la Prosecretaría de Medios y Publicaciones, dentro de la Secretaría de Extensión de la UNLP, coordina y potencia la tarea que venían desarrollando el Canal de Televisión de la Universidad (TVU), su histórica y pionera Radio Universidad y la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), entre otros dispositivos institucionales, en los que se destacan las producciones específicas para redes sociales.

La innovación refuerza el proceso comunicacional en la tarea extensionista y los medios de la UNLP se ponen al servicio de esa tarea y asumen un rol central en la articulación de la agenda pública de tales políticas de cara al conjunto de la comunidad, con una vocación y comprensión inalienable: la comunicación es un derecho humano.

Desde la perspectiva de que la comunicación no es sólo una herramienta que media entre la realidad y las sociedades, sino que es un servicio que interrelaciona y compromete entre sí a los distintos actores de la dinámica social, y de que se trata de un servicio prestado por y desde el conjunto del pueblo, la estrategia general de los medios de la Universidad estará encuadrada en la necesidad de democratizar el espectro y pluralizar las voces que coexisten en él desde una construcción participativa de diferentes actores sociales, por lo que la vinculación entre medios y la labor extensionista es inescindible.

Resulta necesario destacar que la diversidad de acciones territoriales, espacios de encuentro, ferias, jornadas expresan nuevas tramas, conceptos, herramientas y subjetividades comprendidas en las lógicas de producción de discursos en torno a la extensión que promueven modalidades de interpelación que inciden en la percepción del rol de la Universidad en el territorio y construyen experiencias de proximidad y encuentro de diversos sectores sociales con la Universidad.

En el diseño y la planificación de espacios de comunicación donde se encuentran los/as actores/as de la extensión se habilita a repensar la Universidad. En las prácticas de extensión la Universidad aprende y se transforma.

Reflexiones finales

Entre las consideraciones finales que surgen producto de la conversación colectiva que comprende este trabajo resulta relevante subrayar la noción de comprender a la comunicación como un derecho humano inalienable, que nos interpela al esfuerzo y desafío colectivo de trabajarla como proceso integral en nuestras prácticas de extensión.

Asimismo, resulta necesario reconocer las distintas representaciones en los modos de comprender a la comunicación, ya que pensarla como proceso integral amplía la mirada en clave de aportes y saberes producto de las especificidades de cada una.

Finalmente, nos interesa aquí destacar el desafío de promover la conversación colectiva en materia de comunicación y extensión en los equipos de trabajo y en las dinámicas institucionales de la política de extensión de UNLP que nos permite hablar de sistematización, de nuevas narrativas, de reconocimientos, de diálogos de saberes para profundizar los procesos de transformación y de crecimiento del trabajo académico en relación al desarrollo de nuestras comunidades.

Bibliografía

Cano, A; Tommasino, H; Stevenazzi, F y Santos, C (2010) De la extensión a las prácticas integrales. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. Uruguay.

Ceraso, C. (2008). Redes de Desarrollo Local y Colectivos de Comunicación en el Territorio (Tesis de Maestría Planificación y Gestión de la Comunicación). Facultad de Periodismo y Comunicación Social – Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Leonor Arfuch. Norberto Chaves. María Ledesma (1997) *Diseño y Comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo (1973) ¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el medio rural. Montevideo: Siglo XXI. [1984].

Huergo, J (1997) *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Rockwell, E (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Tommasino, Humberto (2016). Entrevista realizada en el marco de la Jornada sobre Extensión Universitaria. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. (En prensa).

Saintout, Florencia (2013, 8 de Enero) “La calidad científica y educativa”. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-225782-2013-08-01.html>

La formación en extensión: debates y desafíos contemporáneos

*Por Alicia Antonini, Guillermina Ferraris, Liliana Galán,
Carla Maroscia, Adriana Villalva*

Resumen

Este capítulo se propone ofrecer un acercamiento al tema de la *formación en extensión* como dimensión estratégica en el proceso de jerarquización y curricularización vigente en nuestra Universidad en particular y en el conjunto de las universidades en general. Para este propósito se despliegan tres dimensiones distintivas pero complementarias. El desarrollo de estas dimensiones proyecta una concepción sobre la formación entendida como una de las claves estratégicas que puede fortalecer la apertura y consolidación institucional de los mencionados procesos.

En primer lugar, se identifica y problematiza sobre los elementos y/o dimensiones que conforman la singularidad de la extensión como práctica distinta pero imprescindible para la vida universitaria. Se entiende que en esta dimensión, la relación con los *otros* resulta constitutiva y fundamental para repensar no solo la extensión sino todos los poros de la vida universitaria. En un segundo lugar, se abor-

dará un tema relevante en la agenda de los extensionistas como lo es, el debate acerca de la estrategia metodológica, entendida esta como el conjunto dinámico de herramientas, dimensiones y mediaciones para acercarnos, comprender e intervenir en la realidad social.

Por último y en un tercer lugar, se nos propone avanzar en el desarrollo y la explicitación de una concepción fundante y fundamental como es la dimensión ético política de la extensión. Esta dimensión permea a toda la vida universitaria pero atraviesa de forma significativa a la extensión por ser esta el ámbito no excluyente pero privilegiado donde toman cuerpo los vínculos con la sociedad y sus necesidades, problemáticas, propuestas y desafíos futuros.

Introducción

“Los procesos de transformación social no tienen un camino preestablecido y los cierres hegemónicos pueden volver a ordenamientos que consideramos menos justos, pero también y he allí la apuesta, la apertura del orden es condición de posibilidad de ordenes sociales preferibles” (Retamozo, 2011)

Al inicio del análisis, se hará una breve mención a la concepción de extensión de la cual se parte, tomando lo que estatutariamente ya está consagrado y señalando algunos tópicos de debate que se consideran necesarios introducir. Resulta de amplio conocimiento que la Universidad Nacional de La Plata es pionera en incorporar la extensión universitaria en su Estatuto de creación, ya en 1905, en igualdad de condiciones con la docencia y la investigación.

Desde este momento fundacional hasta nuestros días el recorrido de estas dimensiones de la vida universitaria ha sido variado y diverso. Es así como en la última Reforma del Estatuto en el año 2008 se ratifica la función *extensión* en pie de igualdad con las otras funciones de la Universidad. En esta sentido se han desplegado distintos esfuerzos para jerarquizar y fortalecer la extensión universitaria.

Se entiende que la formación es una de las claves que puede fortalecer la apertura y consolidación institucional de dichos procesos.

En tanto, se deben contemplar tres criterios fundamentales en la definición de la agenda común de trabajo a desplegar: la urgencia, la importancia y la pertinencia en la definición de los problemas, las demandas y fundamentalmente las iniciativas conjuntas entre Universidad y sociedad entendida esta relación como un par inseparable e inalienable.

Este compromiso se ancla en una concepción de la necesidad de re-construcción de lo público como bien social y en la promoción de los derechos. Estas claves son transversales a todas las prácticas universitarias pero interpelan y atraviesan de manera significativa a la extensión universitaria hoy.

Se entiende que en los procesos de saber-hacer extensionista se produce conocimiento. En este sentido se hace referencia a los diversos procesos de producción de conocimiento crítico desde la práctica. Estos procesos no deben ser confundidos con la mera recopilación de datos, con la narración de eventos, o con la producción de un informe síntesis de una experiencia. Por el contrario, suponen un trabajo de reflexión, análisis y producción que requiere de mediaciones teóricas y metodológicas singulares.

Siguiendo a Jara, O (2012) este debate, *“...ubica, además, esta reflexión en un marco de referencia histórico y no meramente conceptual, por lo que define estas relaciones como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes.”*

Es así como la formación en extensión, su debate centralmente, se entiende debe permear todos los niveles de formación, pregrado, grado y posgrado, como al mismo tiempo debe interpelar a todos los actores que forman parte de la comunidad universitaria. Por eso la discusión está hermana con el debate acerca de la curricularización de la extensión en las universidades nacionales. Las inquietudes

aquí planteadas no se despliegan de manera aislada, por el contrario constituyen el pilar de una cantidad de iniciativas que tienen como horizonte nutrir un perfil de profesional comprometido.

Elementos y/o dimensiones fundamentales para progresar en el análisis de la relación necesaria entre formación y extensión

En la dinámica de análisis, la relación con las y los *otros* resulta constitutiva y fundamental para repensar no solo la extensión sino todos los espacios de la vida universitaria.

La extensión universitaria ha sido uno de los ejes centrales de las universidades públicas desde sus comienzos. Esta concepción ha sido retomada del contexto inglés de fines del siglo XIX en el cual los trabajadores demandaban a las casas de estudios presencia y por ende, adecuación de sus conocimientos a sus realidades. Hablar de extensión en la Universidad Nacional de La Plata exige remontarse a 1905, es decir a la nacionalización de aquella Universidad Provincial que la gestó y a la institucionalización de un proyecto fundacional que tuvo como protagonista a de Joaquín V. González. Si bien la extensión estaba prevista desde los orígenes de la Universidad, recién logró consolidación a principios de 1907, cuando el Consejo Superior ordenó la realización de una serie de Conferencias¹².

¹² Autores como Castiñeiras (1985) plantea que en el discurso inaugural de las Conferencias el 12 de mayo de 1907, González sentó las bases del sistema platense de extensión. Éstas eran cuatro: "... a) Enseñanza o instrucción recíproca entre profesores y alumnos de la universidad, comprendiendo la coparticipación de los grados inferiores en los superiores, la reciprocidad entre las Facultades y la coparticipación de las ciencias. b) Extensión propiamente dicha, o sea, la incorporación del público en sus diversas clases, gremios, corporaciones y jerarquías en la obra docente de la universidad. c) Conferencias, lecturas y sesiones públicas, para incorporar a la cultura científica del país los progresos, métodos o perfeccionamientos de los grandes maestros del mundo civilizado. d) Difusión en vasta escala de las fuentes del saber antiguo y de lenguas extrañas, relativos a la propia ciencia e historia y a las universidades".

Diversos autores encuentran que la extensión universitaria no aparecía en sus comienzos despojada de las funciones de docencia e investigación, Puiggrós (1990) plantea que Joaquín V. González visualizaba la importancia de entablar relaciones entre el pueblo y los dirigentes provenientes de los sectores cultos y conservadores. A su vez propugnaba la incorporación de los criollos e inmigrantes a partir de ofrecerles porciones de tierra sobre las cuales pudieran radicarse y desarrollarse; a diferencia de algunos de sus contemporáneos, trascendía esa mirada culpabilizadora del inmigrante como responsable de todos los males y se preocupaba para que todos los habitantes tomaran conciencia de sus derechos. Asimismo, la autora da cuenta de la concepción de educación gratuita y obligatoria que defendía González, como instrumento favorable para la construcción de hegemonía y la inclusión de las masas populares al gobierno republicano y democrático. Se podría establecer entonces que estas ideas sobre educación y las acciones sobre el pueblo para incorporarlo a un proyecto de país, eran afines a las prácticas sobre extensión desarrolladas en la Universidad Nacional de La Plata a principios del siglo XX. Para autores como Nassif (1969) revestía considerable importancia la extensión en tanto vehículo del imprescindible contacto universidad-vida real. Una Universidad democrática, científica, experimental, compenetrada con las problemáticas regionales y el desarrollo de la vida moderna, encontraba en la extensión la irradiación de conocimientos a toda la Sociedad y la vía que impediría su enfrascamiento y consiguiente empobrecimiento. Es pertinente explicitar en este punto que la extensión no es la única función que vehiculiza el vínculo entre la Universidad y la comunidad aunque históricamente se la ha hecho encargada de esta relación.

Hoy se entiende a la extensión como una práctica relacional que expresa parte del compromiso social de la Universidad, intercambia saberes y forma sujetos en su propio devenir. Los debates curriculares vigentes fortalecen una reflexión permanente sobre la formación de los docentes, encuadrada en un debate acerca del proceso de forma-

ción de formadores. Si se piensa en la naturaleza esencialmente formativa de la Universidad y, por tanto, de sus tres funciones básicas, se puede re valorizar a su vez el potencial formativo de la extensión.

El desarrollo de las funciones englobadas en el concepto de extensión universitaria, como dice Fresan Orozco (2004), sostiene que se inscribe en el marco de la preocupación de las universidades por trascender las fronteras institucionales, aproximando su acción a distintos sectores ya que puede dinamizar la relación dialéctica con la sociedad. Mientras que al interior de las instituciones, constituye una función estratégica en tanto su capacidad de articular la docencia con la investigación para de esta manera, favorecer la formación integral de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad universitaria, promoviendo prácticas reflexivas, críticas y recíprocas con el entorno en el que se inscribe la extensión.

Es decir, la extensión por excelencia es, advierte Piga (1981), aquella que interrelaciona activa y creativamente la Universidad con la comunidad, aquella que contribuye por medio de la cultura universitaria (ciencia, arte, técnica) a transformar el mundo para crear otros mundos cuyos sistemas y estructuras socioeconómicas sean más justos, más dignos, y más éticos, y de esa manera volver, en lógica de reciprocidad, a transformar la Universidad. Para autores como Fernández Varela (1981), la extensión universitaria es un conjunto de acciones, de objetivos y alcances más o menos articulados alrededor de la idea de proyectar a las universidades públicas más allá del contorno institucional. La comunicación ha de estar presente en todas ellas, aunque existen entre estas acciones diferencias no sólo de forma sino de grado. Asimismo, señala que la extensión: conduce al encuentro —y comunicación— entre dos partes que intervienen en procesos que a ambas benefician: se da tanto como se recibe. Coincide con Piga (1981) al decir que sin la comunicación correcta y la integralidad de las funciones estas acciones pueden transformarse en un proceso de “invasión cultural”.

Por el contrario, asumir la extensión como comunicación humana, como un camino de doble vía para la interacción entre la Universidad y la sociedad, ya sean individuos o colectivos sociales, constituye para autores como Fresan Orozco (2004) una “oportunidad” ya que se podrá identificar con precisión necesidades e inquietudes comunes. El impacto de la Universidad Pública en la vida nacional depende de la pertinencia de su quehacer cotidiano, por ello, es necesario que fortalezca su capacidad de brindar a la sociedad los análisis rigurosos y las interpretaciones sensibles de la realidad y del acontecer social que se requieren para la definición de las políticas pertinentes que preserven la soberanía en un contexto de incertidumbre y de obsolescencia de las instituciones.

A su vez, la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI denominada “Visión y Acción”, partió del reconocimiento de que los sistemas de educación superior deberían: “aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”.

En este camino de análisis, González (2013) describe un modelo de desarrollo integral desde una “universidad democrática, crítica y creativa” que parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. La extensión desde una universidad, que no solamente aporta al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica, y con ello a su propia transformación.

La multiplicación de experiencias de promoción del desarrollo que se verifican en esta última década en las universidades, da cuenta de avances en este enfoque, en el que se pone el acento en la cuestión del territorio y de la valorización del espacio local como base para la formulación de políticas públicas e iniciativas sociales.

Algunas dimensiones para repensar la construcción de la estrategia metodológica

Para la formación en extensión en clave de integralidad, se considera que la estrategia metodológica debe articular de forma creativa las tres funciones universitarias. En este sentido la extensión puede dotar a la enseñanza de contenidos, interrogantes, etc. superando el mero acto reiterativo. Así también por medio de la extensión y la puesta en diálogo de los diversos saberes que circulan y se producen en la vida social pueden surgir nuevas preguntas de investigación, y propiciarse encuentros y diálogos diversos de los conocimientos producidos en contextos diferentes. Bajo esta premisa de integralidad se trasciende la formación exclusivamente técnica, tendiendo a la formación de profesionales con un claro criterio de compromiso social.

Es así como se interviene e interactúa desde diferentes disciplinas con la sociedad en su acepción más heterogénea, diversa y conflictiva. Ese proceso de intervención requiere de una estrategia metodológica acorde. De aquí la necesidad de pensar la formación en extensión en clave de integralidad, desde el inicio de las carreras de grado y el pre grado. Se entiende que los diferentes espacios de prácticas establecidos, en mayor o en menor medida, en los planes de estudio de las carreras de pre grado, grado y pos grado de nuestra universidad, constituyen oportunidades de enseñanza-aprendizaje. A fin de que los estudiantes intervengan propiciando el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la autonomía.

Autores como Berrutti (2015), señalan que es estratégico tomar los espacios dónde idealmente la relación educativa se estructura a través de la centralidad en la práctica, dado que el proceso de formación se da a partir de la elaboración teórico conceptual que surge de sus propias experiencias. Esa intensificación de la práctica, debe contar con una estrategia metodológica que permita a estudiantes, docentes y nodocentes, reflexionar sobre la intervención. La formación debe acompañar a la extensión y dotar de herramientas que apoyen este proceso. Problematizando y conceptualizando el “cómo” se interviene, desde “dónde” se da la vinculación, y qué estrategias se proponen para construir conocimiento, re-significarlo y resituarlo por medio de esta interacción.

Si bien no son los únicos enfoques teóricos metodológicos que existen, se considera que la investigación-acción, la ecología de saberes y la sistematización de experiencias, pueden proporcionar herramientas metodológicas que permitan abordar la interacción con el territorio, registrar y fortalecer la construcción de conocimiento que de la misma surge en clave de integralidad. Por un lado como plantea Boaventura de Sousa Santos (2007), *“la investigación-acción y la ecología de saberes son campos de legitimación de la universidad que trascienden la extensión, en tanto actúan al nivel de ésta como al nivel de la investigación y de la formación”* (Santos, Boaventura de Sousa; 2007: 66).

Y por otro lado, se coincide en que *“los procesos de sistematización de experiencias son una herramienta potenciadora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde donde poder pensar y repensar la práctica extrayendo aprendizajes significativos desde los cuales generar conocimiento socialmente pertinente, centrando el aprendizaje universitario en la búsqueda de respuestas adecuadas a las problemáticas de la sociedad de forma íntegra”* (Berrutti, L.; 2015: 20). Desde esta perspectiva, se plantea como un desafío diseñar propuestas pedagógicas con diferentes grados de complejidad, en función de la formación de los diversos actores universitarios, que nos permitan abordar estos

enfoques desde el inicio de las carreras, haciendo jugar desde una perspectiva dialéctica la teoría y la praxis.

Aportes

De la investigación-acción

Se considera que por medio de las herramientas metodológicas contempladas en la investigación- acción, se podrán definir y elaborar en forma participativa proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales con las que se realice la práctica extensionista.

Si la formación en extensión de estudiantes de pre grado, grado y posgrado contempla herramientas básicas y aplicadas de la investigación-acción, el abordaje del estudio de la realidad y la intervención en la misma, aportará elementos para la investigación contribuyendo a la integralidad. De esta manera De Sousa Santos (2007) plantea que se puede lograr que: *“Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil* (De Sousa Santos, B.; 2007: 66).

Desde la ecología de saberes

Se parte de concebir a la práctica extensionista como el ámbito propicio para que se despliegue el diálogo de saberes. De este podrá surgir, no sin contradicciones ni obstáculos, un conocimiento superador que integre el reconocimiento y el respeto. En definitiva, la ecología de saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos

ellos, incluido el saber científico, el saber popular, etc; se pueden enriquecer en ese diálogo.

Por esta razón se considera estratégico para la formación de los extensionistas contemplar metodologías que propicien e incentiven el surgimiento de la ecología de saberes considerando que: *“La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. 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 (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad”* (De Sousa Santos, B. 2007: 74).

Desde la sistematización de experiencias

Con el fin de que la extensión universitaria no se transforme en un mero acto de voluntarismo, se debe propiciar la construcción de conocimiento. Persiguiendo este objetivo, la sistematización de experiencias nos permite superar el registro y evaluación de experiencias de extensión, reafirmando y dando coherencia a la práctica al tiempo que se produce conocimiento.

Autores como con Berrutti (2015), proponen al respecto: *“Incorporar la sistematización como práctica pedagógica en los procesos curriculares de formación universitaria, implica una transformación radical en la praxis universitario, en tanto cuestiona la orientación positivista, que valoriza el conocimiento como único válido, y un único método en la construcción de conocimiento”* (Berrutti, L, 2015: 36).

A su vez autores como Jara, O. (2012) plantean que el proceso de sistematización conlleva una reflexión conceptual, metodológica, e histórica contextual, y por lo tanto requiere de espacios de formación. Es decir, la sistematización: *“...ubica, además, esta reflexión en un marco de referencia histórico y no meramente conceptual, por*

lo que define estas relaciones como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes”.

A su vez, el desarrollo de la extensión implica singularidades que deben ser consideradas al momento de la construcción de la estrategia metodológica. Es así como este tipo de actividad es más exigente en cuanto a los tiempos y compromisos de los estudiantes y los docentes. Implica tiempo de campo y no solo tiempo de aula. Además, en algunos casos, implica que sea necesario convivir con situaciones sociales de vulnerabilidad que muchas veces son rechazadas como ámbitos de aprendizaje, entre otros. Considerar estas cuestiones es absolutamente necesario ya que interpela por ejemplo, la “obligatoriedad” de las prácticas de extensión vinculadas a sectores subalternos de la sociedad, sobre todo para aquellos estudiantes y docentes que no consideran prioritaria la vinculación y el compromiso con estos sectores. En esta dirección, se considera que es necesario visitar los diseños curriculares desde una perspectiva de integralidad, y en ese sentido las diferentes instancias de intensificación de la práctica o prácticas pre-profesionales, presentes en las diferentes carreras de grado pueden ser un espacio oportuno para desarrollar las diferentes estrategias de formación en extensión de manera integral. Cuidar los procesos de enseñanza –aprendizaje para no propiciar situaciones de no escucha o de invasión cultural. Entonces la pregunta necesaria podría ser: ¿es suficiente la formación docente que se tiene para acompañar, supervisar y promover la extensión?

En contextos de retraimiento de derechos se entiende que es necesario y urgente avanzar en propuestas institucionales de formación en todos los niveles, que incluya a todas y todos los actores y para todas las disciplinas. En concordancia con el Estatuto Universitario de la UNLP (2008) en relación a la función de la extensión universitaria entendido como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, 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, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados.

En definitiva, se trata de conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión que (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) otorgan a las universidades una participación activa en la construcción y la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.

En este sentido subyace la idea de un nuevo paradigma de la formación, que implica pensar la especificidad de la extensión desde el construir/conocer/hacer con un otro. Un otro que reconocemos como par con el que ponemos en diálogo los saberes científicos académicos con los saberes populares. La extensión universitaria se construye a partir de un elemento central, el conocimiento. Para autores como Tomatis (2017), entender la extensión desde las categorías teóricas de “proceso educativo” y de “dialógico” implica reconocer que el saber universitario circula en conjunto con otros saberes, desde una tarea cooperativa de reciprocidad.

En este proceso, la práctica de la extensión, la interacción con otros plantea demandas y retos que hacen que nos enfrentemos a nuestros propios límites a la vez que tengamos que generar estrategias y capacidades para trascenderlos. Esta naturaleza del trabajo de extensión obliga a interrogarse por la formación y por el trabajo que, como universitarios desarrollamos, además de requerir cierto arrojo para exponer nuestras debilidades al colectivo. En palabras de Jorge Huergo (2012): *“La extensión, plantea un desafío enorme: un encuentro de culturas. Y ese encuentro nunca es tan armonioso y feliz como quisiéramos, sino que tiende a ser conflictivo, confuso y complejo. No es posible plantear la extensión sin trabajar a fondo este encuentro.*

Cada encuentro posee sus características particulares y concretas. Sin embargo, asumir la extensión como un proceso inherente al encuentro cultural producido en la intervención, nos reta a plantear algunos criterios comunes”.

Se vislumbra la significativa labor formativa que tiene la extensión, debido a que la interacción con el “otro” en su comunidad implica abandonar los roles prefijados de estudiantes y docentes permitiendo que la realidad interroge y desafíe, demandándonos estrategias para la construcción de conocimientos. El proceso dialógico bidireccional, que implica la extensión es un proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, de esta manera el acto educativo se reconfigura y se amplía.

Pensar la formación en extensión en clave de integralidad

La docencia o la enseñanza puede llegar a constituirse en el eje articulador de la investigación y la extensión, considerando lo que plantea Bordoli: La potencialidad educativa de la labor de extensión es bidireccional: hacia la comunidad y hacia la interna universitaria. Esta última en dos sentidos posibles: “con relación a los estudiantes y a los docentes. Con respecto a éstos, habilita la oportunidad de interrelacionar teoría y práctica así como la posibilidad de generar nuevas preguntas –no saberes– disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos. A su vez, permite repensar y reformular el currículum de formación profesional y/o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad” (Bordoli, E.: 2009:18).

La formación en extensión debería contemplarse entonces, como se viene planteando, desde el inicio de las carreras en diversas prácticas, debido a que la formación en extensión “...tiene la particularidad de estar ligada directamente a la práctica, en el sentido de experi-

mentar junto a otros, metodologías, trabajo interdisciplinar, desafíos que nos trascienden. En este sentido, en un proceso de formación en extensión, la experiencia adquiere centralidad, a la vez que es acompañada de reflexiones y replanteos que permitan a quienes se están formando -estudiantes y docentes- obtener aprendizajes de ella” (Stevenazzi, F. y Tommasino H.2017: 57). Retomando lo planteado por los autores citados en relación a que la formación en extensión está estrechamente ligada a la práctica y al trabajo con el otro surgen algunas líneas para pensar la formación en extensión.

En primer lugar, colocar la atención en la formación en extensión universitaria es un llamado a la reflexión sobre que profesionales se forman, para qué realidad social e histórica. Estos interrogantes requieren de un análisis crítico sobre los modelos que actualmente predominan, y cuáles se necesita incorporar en un proceso de diálogo pero también de disputa por los modelos de enseñanza aprendizajes vigentes y en definitiva por los modelos de universidad.

Como se mencionara en párrafos anteriores, promover la participación es inherente a la implementación de toda actividad extensionista. Siguiendo a autores como Calatayud (2015) se debe entender esos espacios de producción colectiva como un ambiente que permite la integración de objetivos, tareas, miradas, saberes que configuran la corresponsabilidad en la intervención, y que desde una perspectiva ética debe basarse en la solidaridad, el respeto por el otro tanto de profesionales como no profesionales.

En esta línea de trabajo surgen algunos interrogantes que se presentan como apuestas estratégicas para fortalecer la formación y acción en extensión: sin pretender aportar respuestas acabadas, se mencionan algunas dimensiones para enriquecer el diálogo:

¿Consideramos la reflexión sobre la práctica como una instancia formativa? ¿Cómo intervenimos, con quiénes, para qué? ¿Qué herramientas teórico metodológicas construimos? ¿Con quién lo hacemos? ¿Se produce conocimiento en esa interacción social? ¿Al servicio de quién se construye ese conocimiento?

Se considera que la Universidad no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales, sanitarios, educativos o económicos del país, pero sí tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo. En este sentido, intervenir en los temas problemas sociales es para los que conforman la universidad pública no solo una oportunidad sino también un deber. Teniendo en cuenta a Tomatis: La praxis extensionista es un permanente acto de conocimiento recíproco, un momento de problematización dialéctica donde universitarios y no universitarios también se problematizan a sí mismos y ello es parte del proceso educativo en cuanto acción de reconocimiento crítico de la realidad, del mundo (Tomatis, K. 2017: 20). La extensión universitaria plantea el desafío de trabajar con el conocimiento, es decir llevar al territorio lo aprendido en las aulas y viceversa. Implica promover el compromiso, social, ético y político del cuerpo docente y estudiantes para con la comunidad. Es por ello que pensar y desarrollar prácticas extensionistas interpela la creatividad e innovación en todos los sujetos que intervengan, y fundamentalmente trabajar en la retroalimentación entre extensión, investigación y docencia. La reciprocidad en el proceso de transformación de enseñanzas en aprendizajes es fundante y fundamental.

Entendiendo la extensión como una práctica formativa compleja es necesario señalar criterios a tener en cuenta en la formación de extensión.

En primer lugar, pensar y detenernos sobre el punto del que partiría la actividad de extensión, es decir el conocer, la forma en que se visualiza y se presenta la problemática, demanda y/o necesidad presente en el territorio sobre el que se pretende intervenir. Una comprensión ampliada y clara sobre las condiciones en que se realizará la actividad surge cuando las problemáticas son discutidas y conocidas por la comunidad en conjunto con los profesionales, y son fruto de discusiones conjuntas de sus avances y desafíos. Este procedimiento al decir de Freitas (2012) permite otorgar a las y los diferentes actores involucradas/os garantías de acceso a la información y una comuni-

cación efectiva entre quienes participan o son afectados por la intervención.

En este punto se puede identificar esta primera etapa como parte de la formación desde el punto mismo de partida donde los equipos extensionistas comienzan a involucrarse en la temática asumiendo un rol activo, participativo que lo interpela en sus saberes previos y los desafía a compartirlos en función de una construcción colectiva.

Se encuentran así con la comunidad definida como el espacio de lo relacional y el escenario donde se encuentran con los otros; siendo también “el lugar” de la participación, un mecanismo social y político y al mismo tiempo, el espacio en el cual se materializan políticas y se organizan colectivos. Este proceso denominado de “familiarización” (Freitas 2008) debe ser conducido por los equipos con una sensibilidad histórica y psicosocial hacia la comunidad. Esto implica identificar y conocer las redes de pertenencia, los hábitos, las costumbres, los aspectos culturales y las problemáticas de la comunidad a intervenir (Freitas, 2008 a y 2008b). ¿Por qué es importante en la formación tener en cuenta esta primera instancia del conocer? Porque en esta formación de los distintos profesionales, y específicamente de los extensionistas, no es común que se los prepare para actuar en contextos y dinámicas propias de la realidad imprevisible, donde diversos acontecimientos pueden hacer virar la intervención y actuar sobre la planificación realizada. En este sentido, la extensión, la intervención en comunidad como en instituciones comunitarias queda adherida a una realidad que desafía la creatividad del equipo, docentes y alumnos, de manera permanente.

Frente a esta imprevisibilidad será importante profundizar sobre el concepto de complejidad: el pensamiento complejo siempre es situado, local, ubicado en un tiempo y en un momento (Morín, 1994). Hablar de complejidad es hablar de diversidad, de incertidumbre, de imprecisión, de la necesidad de romper con el mecanicismo, es una manera de mirar que nos invita a afrontar nuevos retos.

En segundo lugar y vinculado al primer aspecto señalado se presenta como necesario incorporar en la formación, desde el inicio, el concepto de inter-disciplina, en su doble dimensión, por un lado como objeto y contenido de estudio y por el otro como estrategia de intervención. Será la articulación con otros profesionales, con las instituciones y actores que conforman las redes insertas en cada territorio las que permitirán a los alumnos iniciarse en el trabajo con el otro “saber disciplinar” en procura de construir respuestas colectivas.

A su vez, es fundamental recuperar en este punto el concepto de redes sociales definidas como un sistema abierto, en permanente construcción, que se construyen individual y colectivamente y utilizan el conjunto de relaciones que poseen las personas y los grupos, y cobran el significado de fuentes de reconocimiento, de sentimiento de identidad. Por tanto, este proceso constituye un reservorio de prácticas sociales que aportan a lo que Chantal Mouffe denomina la “*radicalización de la democracia*”. Es decir, prácticas que deben estar fuertemente dirigidas a incentivar la participación y el protagonismo social en procura de promover y fortalecer las redes y formas de convivencia más solidarias.

Reflexiones finales

Este capítulo intentó en primer lugar, reponer una concepción de extensión vital como aquella dimensión de la vida universitaria que pone en movimiento elementos propios del proyecto universitario vigente constituyendo una vía de comunicación central con la Sociedad de la que es parte ineludible y a la que se debe.

A su vez, se planteó como fundamental el carácter formativo particular de la institución en su conjunto, y como este aparece con particularidades en la extensión. Es decir, saberes, prácticas y sujetos diversos interactúan aportando al enriquecimiento mutuo para repensar las prácticas actuales, entre ellas las prácticas de formación.

Conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) otorga a las universidades una participación activa en la construcción y la profundización de la democracia. Desde esta perspectiva, se entiende que se deben fortalecer las instancias y los dispositivos institucionales para promover y garantizar la formación que las prácticas universitarias requieren para estar a la altura de las necesidades, los dilemas y la complejidad de las sociedades contemporáneas.

Bibliografía

Bordoli, E. (2009) Aportes para pensar la extensión universitaria. En Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria. Carrasco, Juan [et al.]: EdISBN: 978-9974-0-0597-6, Uruguay.

Dagnino, E (2004). “¿Sociedades Civi, participação e cidadania: de que estamos falando? en D. Mato (coord.) Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización: FACES, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una Reforma Democrática y Emancipadora de la Universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. ISBN: 978-99954-1-078-0: Cuarta edición en castellano, Bolivia.

Fernández Varela, J. (1981) *Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria: Introducción*, en Cuadernos de Extensión Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México.

Freitas, M.F. Quintal de (2008) “Estrategias de Ação Comunitaria e Mudança Social: Relações a partir de vida cotidiana e dos processos

de participação”, en M. Dimenstein (org), *Psicología Social Comunitaria: Aportes teóricos y metodológicos*, Natal, Editora da UFRN/EDUFRN.

Fresan Orozco, M. (2004) *La extensión universitaria y la Universidad Pública. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, ISSN 0188-168X. UAM, México.

González Fernández Larrea, M y González, G.R. ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? una reflexión necesaria. *Revista Congreso Universidad*. Vol. II, No. 2, 2013, ISSN: 2306-918, Buenos Aires.

Jara H., O, (2001) *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*, CEP- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.

_____ (2015) “La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador” (Entrevista) *Revista Docencia*, mayo 2015, (n 55), Chile.

Mouffe (2009): *Democratic Paradox: Por un modelo agonístico de democracia*: Revista de Sociología Verso Books, Nueva York,

Muller, F. (1979): “Participación popular en programas de atención sanitaria primaria en América Latina”. Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín.

Ochoa, M (2004): “Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación en la “localización”, en D. Mato (coord.) *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*, Caracas, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Piga, D. (1881) La extensión como comunicación, en *Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*. Cuadernos de Extensión Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Roitter, M (2004): “El tercer sector como representación topográfica de sociedad civil” en D. Mato (coord.) Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización: FACES, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Tommasino, H. Cano, A. y (2017). Los caminos de la extensión en la Universidad de la república de Uruguay en la última década: avances, retrocesos, encrucijadas. En: *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*; compilado por Jorge Orlando Castro; Humberto Tommasino: 1a ed. - ISBN 978-950-863-298-2, Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Verrutti, L.; Cabo, M. y Dabezies, M. J. (2015) Cuadernos de Extensión - N°3 Sistematización de experiencias de extensión ISSN: 1688-8324. Disponible on-line 11 de febrero de 2019: http://www.extension.ude-lar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n__3-Sistematizaci__n-de_experiencias-de-extensi__n.pdf

Esta edición de 200 ejemplares
se terminó de Imprimir en Gráfica 12/50, La Plata
en el mes de septiembre de 2019.



La Universidad se obliga, con vocación infinita, a integrar la red social en todos sus niveles e interactuar naturalmente con la comunidad, 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 tiene que ocupar un lugar de jerarquía que debe ensancharse con la capacitación formal alternativa de aquellos sectores de la comunidad que precisan adquirir y certificar conocimientos y habilidades que multipliquen sus oportunidades en el mundo del trabajo y formalizar y fortalecer capacidades comunitarias para mejorar sus condiciones de vida. La universidad pública debe saber armonizar en su actividad la educación formal de pregrado, grado y posgrado, la producción científica, tecnológica y artística, la transferencia de sus frutos y su integración académica a la región y al mundo, con la necesaria cercanía a las necesidades coyunturales del pueblo del que proviene.

Dr. Arq. Fernando Tauber

Director del Plan Estratégico de la UNLP
(2004-2022)
Presidente de la Universidad Nacional
de La Plata

