

Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía

Investigación y extensión universitaria /
Perspectivas

Mariana Arzeno

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas. Instituto de Geografía.
Universidad de Buenos Aires, Argentina.
mariana.arzeno@conicet.gov.ar

RECEPCIÓN: 29/06/18

ACEPTACIÓN FINAL: 28/08/18

Resumen

El artículo busca problematizar el uso del concepto de territorio dentro del campo de la extensión universitaria. Con ese fin se revisan algunas discusiones sobre las ideas de espacio y territorio desarrolladas desde la Geografía para luego establecer algunos cruces entre territorio y extensión en términos teórico-metodológicos y sus posibles implicancias práctico-políticas. En particular, se discuten tres formas complementarias de entender el territorio desarrolladas desde el campo de la geografía brasileña: como campo de fuerzas, como espacio apropiado y como experiencia múltiple. El artículo concluye que considerar la complejidad del concepto de territorio y la multiplicidad de nuestras territorializaciones es central a la hora de repensar la función social de la extensión universitaria.

Palabras clave: territorio, espacio, extensión universitaria

University extension in the territory and territory in university extension. Contributions to the discussion from geography

Abstract

The paper's goal is to problematize the use of the concept of territory within the field of university extension. To this end, we discuss some approaches to space and territory developed by geographers in order to assess possible theoretical-methodological connections between territory and university extension as well as their possible practical-political implications. In particular, three complementary ways of understanding the territory developed within Brazilian critical geography are discussed: as a field of forces, as an appropriated space, and as a multiple experience. The article concludes that considering the complexity of the concept of territory and the multiplicity of our territorialisations is central for rethinking about the social function of university extension.

Keywords: territory, space, university extension

Extensão no território e território na extensão. Contribuições para a discussão a partir do campo da geografia

Resumo

O artigo busca problematizar o uso do conceito de território no campo da extensão universitária. Para isso, são revisadas algumas discussões sobre as ideias de espaço e território desenvolvidas a partir da Geografia, para depois estabelecer alguns possíveis cruzamentos entre território e extensão em termos teórico-metodológicos e suas possíveis implicações práticas-políticas. Em particular, são discutidas três formas complementares de entender o território, desenvolvidas a partir do campo da geografia brasileira: como um campo de forças, como espaço apropriado e como experiência múltipla. O artigo conclui que considerar a complexidade do conceito de território e a multiplicidade de nossas territorializações é central no momento de repensar a função social da extensão universitária.

Palavras-chave: território, espaço, extensão universitária

Para citación de este artículo: Arzeno, M. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), enero-junio, 3-11. doi: 10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7709.

Introducción

Dentro de las discusiones relativas a la extensión universitaria, su conceptualización, proyectos o relatos de experiencias, nos encontramos frecuentemente con distintas referencias a la idea de “territorio”. En algunos casos estas referencias aluden al “lugar” donde la extensión se concreta, cuando, por ejemplo, se hace mención a las “prácticas o actividades en el territorio” o al “territorio de intervención”. En otros casos, la alusión al territorio busca contraponerse a la “teoría”, lo que ocurre y se discute en las aulas, en la universidad, como cuando se alude a la “articulación entre las prácticas en territorio y la teoría”, “aprendizajes suscitados por el territorio” o “propuestas académicas puestas en juego con saberes en territorio”.

En términos generales, podríamos decir que el concepto de territorio, dentro del campo de la extensión universitaria, aparece como el “terreno de juego”, allí donde la teoría se vuelve práctica, donde se produce el intercambio, el lugar donde la universidad se conecta de manera concreta con la realidad social para intervenirla y en ese proceso generar nuevas formas de aprendizaje.

Sin embargo, y más allá de estas referencias explícitas al término territorio, encontramos que, dentro de las discusiones sobre extensión universitaria, la dimensión espacial aparece expresada de distintas formas, aunque sea implícitamente. Por ejemplo, cuando se hace referencia a la “comunidad”, a la cotidianidad, donde se construyen sentidos, saberes, con los que la propia práctica de extensión dialoga o de los cuales se nutre. Estas otras referencias implícitas a la dimensión espacial suelen asociarse a los contextos culturales, sociales, históricos particulares de los sujetos que participan en la práctica de extensión pero, podríamos afirmar, se trata de contextos que son también “geográficos”.

Como se observa, la propia práctica y discusión sobre extensión universitaria interpela la idea de territorio (y la dimensión espacial más en general) en sentidos que podemos recuperar para problematizar los usos del término, cuestión sobre la cual la Geografía tiene aportes para realizar.

El objetivo de este artículo es recuperar algunas discusiones sobre las ideas de espacio y territorio desarrolladas desde ese campo disciplinar para luego establecer algunos cruces posibles entre territorio y extensión en términos teórico–metodológicos y sus posibles implicancias práctico–políticas: ¿por qué, si queremos involucrarnos en la transformación de la sociedad, debemos pensar/problematizar lo espacial? Para ello, está organizado en tres partes además de esta introducción. En la primera parte se plantea una conceptualización general relativa a las ideas de espacio y espacialidad en Geografía y el lugar del territorio dentro de una constelación de conceptos geográficos. En la segunda, se discute el concepto de territorio y en particular tres formas de entenderlo que recuperamos para plantear una discusión en el campo de la extensión universitaria, cuestión que abordamos en las conclusiones.

Espacio y espacialidad: algunos acuerdos iniciales

La dimensión espacial de la vida social, de acuerdo con Soja (1996), ha ocupado históricamente un lugar secundario dentro de las ciencias sociales al menos hasta la década de 1990, cuando se produjo un “giro espacial” interdisciplinario. Hay un cierto consenso hoy en día, dentro del campo de la Geografía, en cuanto a reconocer el espacio y la espacialidad como una dimensión intrínseca de la acción humana y de los procesos sociales, en el mismo

nivel de importancia que la historicidad y la sociabilidad. En parte, ese desinterés por lo espacial tenía que ver, por un lado, con el modo en que el espacio era conceptualizado: como escenario inerte, receptáculo o superficie contenedora de objetos y de acciones. Por otro lado, con la preeminencia de la historia por sobre el espacio que, dentro del discurso de la modernidad, traducía las diferencias espaciales coexistentes en una secuencia temporal de estadios de desarrollo (Massey, 2012). Ese “giro espacial” implicó una rediscusión y complejización de las categorías de análisis geográfico.

Entonces: ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia a espacio y espacialidad en Geografía? Podríamos decir, de manera resumida, que hablamos de una producción social: el espacio geográfico es socialmente producido, es decir, resultado de la acción social, de las prácticas, de las relaciones sociales. Pero asimismo, el espacio (y la espacialidad en tanto dimensión intrínseca del ser) es parte de esa acción, prácticas y relaciones, e interviene en ellas, por eso decimos que el espacio es producido pero también es productor.

Una forma de pensar esta dialéctica es a través de la grilla analítica desarrollada por Henry Lefebvre (2013), quien planteó que la producción del espacio puede ser desglosada en tres instancias interrelacionadas que dan lugar a tres tipos del mismo (Soja, 1996:68; Martínez Lorea, 2013:15–16):

- 1) Una de ellas es la producción de la forma material de la espacialidad, que origina el espacio percibido física y empíricamente, el espacio concreto y medible, que es tanto medio como resultado de la actividad humana. En tanto medio, incide en nuestras prácticas cotidianas, en nuestros desplazamientos, intercambios y redes en las que interactuamos.
- 2) La otra instancia o momento de la producción del espacio corresponde a las representaciones, la forma en que el espacio es pensado, proyectado, dando lugar a un espacio concebido, conceptualizado, construido discursivamente por profesionales (planificadores, arquitectos, geógrafos, etc). Es el espacio de los signos, de los códigos de ordenación, está estrechamente ligado al orden y diseño que las relaciones de producción imponen. Estas representaciones del espacio terminan plasmándose en las formas materiales.
- 3) Por último, tenemos lo que Lefebvre llamó “espacios de representación”, el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material que produce el espacio vivido, lleno de significados, el espacio de la vida diaria, de la experiencia y de la agencia individual y colectiva, que intenta ser apropiado y transformado desde las representaciones del espacio dominantes pero también desde donde se constituye la resistencia al orden.

Entonces, cuando hablamos de espacio geográfico, debemos considerar que estamos aludiendo simultáneamente de estos tres espacios o dimensiones, más allá de que, con fines analíticos, nos centremos o demos más importancia a uno de ellos.

Otros aportes para pensar el espacio de manera más compleja fueron realizados desde la Geografía latinoamericana por Milton Santos. Su pensamiento espacial ha ido planteando distintas formas de entender el espacio geográfico, aunque siempre destacando la indisociabilidad entre dos aspectos: los elementos fijos, la materialidad (natural o construida), el sistema de objetos, en la actualidad cada vez más artificializado, y la vida que anima esa materialidad, los flujos, las relaciones sociales, el sistema de acciones que da nuevos sentidos, nuevos contenidos a esos objetos o que crean otros (Santos, 2009).

Estas formas de pensar el espacio (geográfico) lo sitúan en un lugar central en la estructuración de las relaciones y procesos sociales, en la producción de la historia, y permiten superar aquellas visiones que han sido dominantes por mucho tiempo dentro del ámbito académico y que aún predominan desde el “sentido común”, que entienden al espacio como “contenedores” de objetos, como receptáculo, como escenario donde transcurre la vida social.

Partiendo entonces de estas ideas relativas al “concepto central de la Geografía”, podríamos desplegar una serie de otros conceptos que, de acuerdo con Haesbaert (2014a, siguiendo a Deleuze y Guattari) definen una “constelación” en torno al espacio geográfico, tales como territorio, lugar, paisaje, región, ambiente. Cada uno de estos conceptos enfatiza ciertas cuestiones o problemáticas: por ejemplo, con relación a cuestiones de carácter más simbólico, cultural o subjetivo (en lo que Lefebvre denominó espacio concebido y vivido) trabajamos con conceptos como paisaje, que prioriza el campo de las representaciones, o lugar, que en general termina involucrando cuestiones vinculadas a procesos de construcción identitaria o del espacio vivido. Cuando hablamos de ambiente, estamos haciendo foco en la relación sociedad–naturaleza, y cuando hablamos de región, en la cuestión de las diferenciaciones geográficas (Haesbaert, 2014a:42–43).

En el caso del concepto de territorio, sobre el cual vamos a explayarnos en este artículo, ha estado siempre asociado a la cuestión del poder. Claro que en función de la concepción de espacio y de poder de la que se parta, nuestra forma de ver y entender el territorio será diferente, como también los recortes problemáticos y decisiones teórico–metodológicas que encaremos en nuestros análisis. En lo que sigue nos adentramos en algunas discusiones generales relativas al concepto de territorio para luego focalizar en tres aspectos que creemos pueden problematizar su uso en el contexto de la extensión universitaria, al menos al plan-tear los distintos sentidos que el “territorio” puede tener dentro del campo de la Geografía.

Territorio: espacio y poder

Cada concepto tiene su tradición. En particular desde el campo de la Geografía Política, ha habido un sesgo importante durante mucho tiempo hacia la idea de territorio asociada a una concepción del espacio como sustrato material y una noción de poder de carácter contractualista, heterónimo, directamente vinculado al Estado, que era privilegiado como principal fuente de poder en la producción y delimitación de territorios y, por lo tanto, en la construcción de identidades. Así, la idea de territorio aparecía fuertemente asociada al Estado–nación (Souza, 2013). La otra constante ha sido el privilegio de una lógica zonal de organización del espacio (la idea de territorio como espacio continuo, Haesbaert, 2014b). Sin embargo, desde la década de 1980 en adelante y desde distintas tradiciones académicas y epistemológicas, se ha puesto en discusión esta asociación estricta entre territorio–poder–Estado–lógica zonal, contribuyendo a la complejización del concepto y por lo tanto a su utilidad problematizadora y analítica.¹ En parte, estas discusiones se vieron enriquecidas por ese “giro espacial” interdisciplinario y por las nuevas concepciones de espacio que se desarrollaron.

1) Entre los referentes destacados en este sentido puede mencionarse a Claude Raffestin con su obra *Por una geografía del poder*, publicada en 1980, y a Robert Sack con *Territorialidad humana*, publicada en 1986. Algunos análisis de la obra de Raffestin pueden consultarse en Klauser (2012). Una revisión de las discusiones dentro del ámbito anglosajón (y un contrapunto con las perspectivas latinoamericanas) fue realizada en el trabajo de Halvorsen, 2018.

Aquí nos interesa mencionar algunos aportes realizados dentro del campo de la Geografía latinoamericana y en especial brasilera, dado que es uno de los ámbitos donde más se ha extendido la discusión teórica sobre territorio, enriquecida en gran medida a partir de los estudios sobre movimientos sociales. Y dentro de ella, recuperamos tres maneras de entender y conceptualizar el territorio, con sus diferencias pero también con puntos en común, con la idea de dejar abiertas distintas líneas interpretativas, focos, preguntas, que pueden enriquecer los diferentes usos académicos o no académicos de la idea de territorio. Esas tres maneras complementarias de entender el territorio nos proponen pensarlo como campo de fuerzas, como espacio apropiado y como experiencia múltiple.² Se trata de aportes que deben ser comprendidos en el marco de las discusiones más amplias que encaran los autores referentes de estas perspectivas.³

Territorio como campo de fuerzas

Una de las formas de entender el concepto de territorio es como un campo de fuerzas. Esta idea es planteada por Souza (1995, 2013), quien enfatiza que el “perfil” del concepto de territorio está dado por la dimensión política de las relaciones sociales. De manera sintética, dice que el territorio es un espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder. Sin embargo, el foco no está en “el espacio definido y delimitado” sino más bien en las relaciones de poder que lo definen, delimitan, cualifican. Como enfatiza el autor, los territorios no son materia tangible, palpable, sino “campos de fuerzas”, proyecciones espacializadas de determinadas relaciones sociales. Esto no significa que no haya vinculación entre el territorio y la materialidad (las formas espaciales, los objetos geográficos tangibles —edificios, campos de cultivo, etc.—). De acuerdo con Souza:

El hecho de admitir que el territorio, en calidad de una proyección espacial de relaciones de poder, no debe ser confundido con el sustrato no quiere decir, de ninguna manera, que sea posible comprender y, más aún, investigar territorios concretos (su origen y las causas de sus transformaciones a lo largo del tiempo) sin que el sustrato espacial material del espacio social sea debidamente considerado. (2013:95)

Souza despliega esta idea a partir de dos preguntas que son claves para entender su perspectiva y que se centran en aquello que considera fundamental en la definición de territorio: ¿quién domina o influencia y cómo domina o influencia ese espacio? Y: ¿quién domina o influencia a quién en ese espacio y cómo? De ahí que la comparación de un territorio con un campo de fuerzas constituye, desde el punto de vista del autor, una analogía razonable: “si el poder es una de las dimensiones de las relaciones sociales, el territorio es la expresión espacial de eso: una relación social tornada espacio” (97–98).

El concepto de territorio, desde su perspectiva, puede ser aplicado a diferentes escalas espaciales y temporales y a diversas situaciones: una calle, un predio, un sector de una tribuna en un estadio, un corte de ruta de grupos piqueteros, una toma de tierras de una

2) Cabe aclarar que no agotamos las múltiples discusiones en torno a la conceptualización del territorio, pero en parte este recorte se vincula con el tipo de discusiones a las *que a priori*, y de manera más intuitiva que “científica”, remite o podría remitir el uso del término dentro del campo de la extensión universitaria.

3) Una discusión respecto de estas y otras perspectivas sobre territorio fueron analizadas en relación con los usos del concepto en los estudios agrarios en Arzeno (2018).

organización sin techo o sin tierra, etc. Lo que nos permite pensar esos espacios como territorios son las prácticas y relaciones que lo cualifican. O, en otros términos, esas relaciones y la existencia de ciertos individuos, grupos u organizaciones como tales se realizan, se visibilizan, a través del control o influencia de un área en determinado momento, que define quiénes pueden estar, circular, intervenir esos espacios y cómo. Puede haber toda una serie de causas (culturales, económicas, políticas) por las cuales esas relaciones se proyectan espacialmente en ciertas áreas.

Esta perspectiva del territorio como campo de fuerzas, tal como es planteada por Souza, busca centralmente despegar la idea de territorio de la de “sustrato material” y también diferenciarla de la de espacio (puesto que, según el autor, muchas veces son usadas como sinónimo).

Territorio como espacio apropiado

Existe otra forma de conceptualizar el territorio que enfatiza la apropiación del espacio por parte de un determinado grupo y la identidad que se construye en esa apropiación y con relación a un “otro”, generalmente a través del conflicto. Podemos encontrar dos perspectivas que parten de esta concepción general para estudiar movimientos sociales. Una de ellas refiere a la producción de territorios desde la apropiación del espacio como parte de una práctica política. Por ejemplo, Mançano Fernandes, (2005:276) plantea que el territorio constituye un “espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder”. Si bien *a priori* esta perspectiva no contradice la anterior (un espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder), aquí el énfasis está en el mantenimiento de la forma de poder que lo produce, vale decir, en la apropiación del espacio de manera duradera. En parte, esta conceptualización se construye desde los estudios del autor sobre las ocupaciones de tierra del MST de Brasil, lo que define como “territorialización” del movimiento, proceso a través del cual se construyen “territorios campesinos”.

La otra perspectiva dentro de esta concepción más amplia del territorio como espacio apropiado es propuesta por Porto-Gonçalves (2002, 2009) sobre la base de su estudio sobre el movimiento *seringueiro* en Brasil. De acuerdo con el autor, el territorio es una

“categoría espesa que presupone un espacio geográfico que es apropiado y ese proceso de apropiación —territorialización— implica identidades —territorialidades— que [son] dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un determinado orden, una determinada configuración territorial, una topología social [Bourdieu, 1989]”. (2002:230)

Aquí el foco está puesto en cómo esa apropiación (cultural, económica, política) del espacio genera identidades que vienen a reforzar el significado de esos territorios para quienes lo conforman. Es en este sentido que el territorio se convierte en una “categoría espesa”, en la medida en que alude a espacios que son conformados como territorios de un grupo a lo largo del tiempo y a través de un complejo proceso de construcción y reproducción de una identidad, generalmente ante el conflicto con otros grupos. Asimismo, cobra centralidad en esta perspectiva el concepto de territorialidad, que asume dos significados en la perspectiva de Porto-Gonçalves. Por un lado, indica formas concretas y determinadas de apropiación de la naturaleza y organización del espacio de parte de grupos, segmentos, clases sociales, que organizan el espacio conforme a ciertos fines. Por otro lado, indica formas concretas

de ser y de estar en la tierra, algo propio de un actor que crea y refuerza una determinada identidad: territorialidad de los seringueiros, por ejemplo, basada en el uso común de la selva con actividades extractivas (caza, pesca, extracción de caucho, recolección de frutos, etc.) combinadas con agricultura y ganadería de subsistencia en pequeños predios cercanos a las viviendas.

Sustentado en su estudio sobre el movimiento seringueiro en Brasil, el autor destaca la capacidad de los movimientos sociales de instituir nuevas territorialidades (como, por ejemplo, el reconocimiento del territorio seringueiro como reserva extractivista) que resultan de la lucha por la legitimación de prácticas y saberes propios de su matriz de racionalidad.⁴

Esta concepción que enfatiza la apropiación busca descentrar el territorio del poder estatal y destacar otros poderes/territorialidades, como aquellos que construyen y despliegan los movimientos sociales en ciertos lugares.

Territorio como experiencia múltiple

Otro modo de entender el territorio como concepto analítico es el propuesto por Haesbaert (2004; 2014b), quien parte de reconocer la focalización de ese concepto en la relación espacio–poder para pensar el territorio inmerso en relaciones de apropiación y/o dominación sociedad–espacio.

Recuperando la distinción hecha por Lefebvre, entiende la apropiación como una relación espacio–poder de carácter más subjetivo y/o cultural–simbólico y la dominación como una relación espacio–poder de carácter más concreto y funcional en un sentido político–económico, siendo esta última la que prevalece dentro de la dinámica de acumulación capitalista. En este marco, según el autor, el territorio y las dinámicas de des–territorialización deben ser distinguidos —desde el punto de vista analítico— a través de los sujetos que ejercen poder y que controlan esos espacios y, por lo tanto, a través de los procesos sociales que los componen (2014a:58). A diferencia de la concepción anterior, que enfatiza la dimensión de apropiación del espacio por parte de un grupo, aquí a Haesbaert le interesa destacar que todo territorio es, al mismo tiempo y en distinta medida, objeto de apropiación y/o dominación en distinto grado por parte de distintos grupos. Esto nos llevaría a poner en consideración que, por ejemplo, aunque los “territorios campesinos” del MST o la “reserva extractivista” de los seringueiros constituyen territorios definidos y delimitados por la lógica de apropiación del espacio más cultural, simbólica o política de esos grupos, no dejan de ser territorios dentro del territorio estatal o ámbito de actuación de empresas que influyen o dominan en ciertos aspectos esos espacios, con los cuales los movimientos deben interactuar.

Esta perspectiva es lo que le permite al autor resaltar la multiplicidad de manifestaciones del territorio y la territorialización y de poderes que están incorporados a través de los sujetos involucrados, en los que puede prevalecer un carácter más funcional o más simbólico (aunque siempre están presentes en algún nivel). De esta conceptualización más compleja

4) Con este ejemplo, el autor ilustra cómo el movimiento social logró aprovechar un intersticio legal (la figura de “reserva extractivista” contemplada dentro de la Constitución Nacional) para reconocerse a sí misma como población extractivista y en función de eso delimitar un territorio seringueiro que pudiera ser reconocido como reserva. Este proceso de adopción/resignificación de un concepto existente dentro de la arquitectura legal les permitió legitimar su territorialidad, frente a la cual las propuestas de reforma agraria tradicionales no se ajustaban, dado que solo reconocían la posesión de parcelas individuales de cada familia y no las áreas de uso común.

deriva la posibilidad de pensar la coexistencia en un mismo espacio (por ejemplo, un barrio) de múltiples territorios y poderes: del gobierno provincial, municipal o comunal que regula el uso del espacio con sus ordenanzas, delimita distintas esferas de la vida social en jurisdicciones, etc., pero también de la organización barrial que interviene y usa el espacio de distintas maneras, y podríamos pensar, igualmente, de la universidad que lleva adelante proyectos de extensión.

Advirtiéndonos acerca de toda esta complejidad y relaciones vinculadas a la idea de territorio, Haesbaert plantea la discusión sobre multiterritorialidad o la experimentación de varios territorios y señala que toda relación social implica una interacción territorial, un entrecruzamiento de diferentes territorios y, en ese sentido, hemos vivido siempre una multiterritorialidad (2014a:76). Junto con el reconocimiento de múltiples territorios (en convivencia y conflicto), la idea de multiterritorialidad nos orienta a pensar en la capacidad (aunque diferencial) de los actores de manifestar y experimentar distintas territorialidades en la medida en que “circulamos” por múltiples territorios, aun sin movernos de un lugar.

A modo de cierre/apertura: el territorio en la extensión

La revisión realizada no tiene otro fin que el de disparar algunas reflexiones relativas a cómo podemos entender el territorio en términos teóricos y qué aportes puede significar para la teoría y práctica de la extensión universitaria, donde la idea de territorio es una referencia frecuente y, a veces, ineludible.

En principio, podríamos llamar la atención respecto de la importancia de la dimensión espacial en general y de sus (múltiples, posibles) manifestaciones territoriales en la estructuración de los procesos sociales con los cuales interactuamos en la práctica de extensión.

En términos teórico–metodológicos, considerar la complejidad analítica del concepto de territorio nos puede ayudar a poner el foco en aspectos relevantes de la realidad que estudiamos/intervenimos, tales como las relaciones de poder que estructuran los espacios (tanto en sus aspectos materiales como en cuanto a las representaciones dominantes, a los aspectos más simbólicos, etc.). También nos ayuda a reconocer que, en tanto actor institucional que interviene a través de proyectos de extensión (algunos más “espaciales” que otros), la universidad es parte de un campo de fuerzas, es en sí misma una de esas fuerzas que, a partir de su reconocimiento como “academia”, está ejerciendo poder, aunque sea simbólico.

Las discusiones reseñadas nos orientan además a considerar la complejidad del territorio con relación a los procesos que definen las problemáticas socioespaciales sobre las cuales se busca intervenir, reconociendo las múltiples territorialidades que conviven. Y ligado a esto último, nos lleva a contemplar que el “territorio de intervención” es, en muchos casos y al mismo tiempo, el territorio apropiado de las organizaciones sociales con las que la universidad interactúa, por lo que la “extensión en el territorio” tiene que tener en cuenta las ideas, representaciones, objetivos, vivencias y disputas de esos actores, aun cuando el objeto de la intervención/extensión no sea el espacio en sí. Incluso, pensar el encuentro de saberes en términos de territorio supone concebirnos también nosotros (académicos) como actores que portamos, transitamos y experimentamos múltiples territorialidades que se hacen presentes al momento de pensar la universidad, la sociedad y el espacio que buscamos construir.

Como vemos, las implicancias que podría tener esta otra manera de pensar la relación territorio/extensión en términos políticos podrían ser muchas. Nos contentamos con recuperar una reflexión de Haesbaert en este sentido a modo de cierre–apertura:

“Toda acción que se pretenda transformadora hoy necesita, obligatoriamente, encarar esta cuestión: por más que el des–orden capitalista pretenda uniformizar nuestros espacios, si no trabajamos con la multiplicidad de nuestras territorializaciones, no se promoverá ninguna transformación efectiva” (2014b:86).

Referencias bibliográficas

- Arzeno, M (2018). El concepto de territorio y sus usos en los estudios agrarios. En Castro, H. y Arzeno, M. (Coords.). *Lo rural en redefinición. Aportes y estrategias desde la Geografía*. Buenos Aires: Biblos.
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2014a). Por uma constelação de conceitos. En Haesbaert R. *Viver no limite. Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2014b). Território e multiterritorialidade em questão. En Haesbaert R. *Viver no limite. Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Halvorsen, S. (2018). Decolonising territory: Dialogues with Latin American knowledges and grassroots strategies. *Progress in Human Geography*, (XX)X, 1–25.
- Klauser, F. (2012). Thinking through territoriality: introducing Claude Raffestin to Anglophone sociospatial theory. *Environment and Planning D: Society and Space*, 30(1), 106–120.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Mançano Fernandes, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *OSAL*, 6(16), 275–283.
- Martínez Lorea, I. (2013). Prólogo: Henri Lefebvre y los espacios de lo posible. En Lefebvre, H. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Massey, D. (2012). Imaginar la globalización: las geometrías del poder del tiempo–espacio. En Albet, A. y Benach, N. *Doreen Massey. Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria. Espacios Críticos.
- Porto Gonçalves, C. (2002). Da geografia às geo–grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. En Ceceña, A. y Sader, E. (Coords.). *La guerra infinita: hegemonía y terror mundial*, Buenos Aires: CLACSO.
- (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), 121–136.
- Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán.
- Sack, R. (1986). *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, M. (2009). *A Natureza do Espaço*. São Paulo: EDUSP.
- Soja, E. (1996). The trialectics of spaciality. En *ThirdSpace. Journeys to Los Angeles and other real–and–imagines Places*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Souza, M. Lopes de (1995). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En de Castro, I.; Da Costa Gómez, P. y Lobato Correa, R. *Geografía: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- (2013). Território e (des)territorialização. En *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio–espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria

Investigación y extensión universitaria /
Perspectivas

Verónica Zabaleta

Comisión de Investigaciones Científicas de
la Provincia de Buenos Aires. Universidad
Nacional de La Plata, Argentina.
veronicazabaleta@gmail.com

RECEPCIÓN: 29/06/18

ACEPTACIÓN FINAL: 26/07/18

Resumen

El presente trabajo se propone abordar la temática de la construcción de conocimiento en relación con las prácticas extensionistas y vincular la relevancia de este tema con dos cuestiones principales. Por un lado, con la necesidad de revalorizar saberes no académicos si la universidad pretende establecer un diálogo con la comunidad a la que pertenece. Por otro lado, con el carácter estructurante del conocimiento no solo para la extensión sino también para el resto de las funciones sustantivas de la universidad. De aquí se deriva el análisis de la integralidad como tema de la agenda de la extensión universitaria y de lo que se ha denominado la "Segunda Reforma Universitaria". El problema epistemológico que el trabajo aborda se articula, asimismo, con cuestiones de índole ética y política.

Palabras clave: extensión, universidad, conocimiento, integralidad, ética

The construction of knowledge and the integrality of functions in the current agenda of university extension

Abstract

The present work aims to address the issue of knowledge construction in relation to extension practices, linking the relevance of this topic with two main issues. On the one hand, with the need to revalue non-academic knowledge if the University intends to establish a dialogue with the community to which it belongs. On the other hand, with the structuring character of knowledge, not only for extension, but also for the rest of the substantive functions of the University. From this, the analysis of integrality is derived not only as theme of the university extension agenda but also of what has been called the "Second University Reform". The epistemological problem that the work addresses is also articulated with questions of an ethical and political nature.

Keywords: extension, university, knowledge, integrality, ethics

A construção de conhecimento e a integralidade de funções na agenda atual da extensão universitária

Resumo

No seguinte trabalho propõe-se abordar a temática da construção de conhecimento relacionada às práticas extensionistas, vinculando a relevância deste tema com dois assuntos principais. Por um lado, com a necessidade de revalorizar saberes não-acadêmicos caso a Universidade pretenda estabelecer um diálogo com a comunidade à que pertence. Por outro, com o caráter estruturante do conhecimento, não somente para a extensão, mas também para as outras funções essenciais da Universidade. A partir disso deriva-se a análise da integralidade não só como tema da agenda da extensão universitária, mas também do que tem sido denominada "Segunda Reforma Universitária". O problema epistemológico que este trabalho aborda articula-se, ao mesmo tempo, com questões de índole ética e política.

Palavras-chave: extensão, universidade, conhecimento, integralidade, ética

Para citación de este artículo: Zabaleta, V. (2018). La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), enero-junio, 12-25. doi: 10.14409/extensión.v8i8.Ene-Jun.7710.

Introducción

Este trabajo se propone analizar dos temáticas relevantes de la agenda actual de la extensión universitaria (en adelante EU) que, si bien tienen su especificidad, pueden abordarse de modo articulado.

Una primera cuestión a considerar es por qué la temática de la construcción de saberes se torna central cuando se aborda la EU, es decir: ¿por qué es importante preguntarse sobre el conocimiento y su construcción en relación con la extensión?

En principio podría plantearse que la incorporación de este tema a la agenda contemporánea de la EU se vincula a una necesidad de revalorizar conocimientos y saberes no estrictamente universitarios. Esto es, el motivo no es visibilizar la importancia de lo que la universidad como institución produce en términos de conocimientos, sino más bien realizar una especie de autocrítica relativa a la histórica tendencia del discurso universitario a situarse por encima de otros contextos de producción de conocimiento. En este sentido, rápidamente se establece una dicotomía entre el conocimiento científico, académico, experto, que se suele relacionar a la universidad y a la investigación, y el conocimiento de sentido común, empírico, o los saberes populares, ligados con lo que, genéricamente, se denomina la comunidad o los destinatarios de las prácticas extensionistas.

Podría decirse entonces que uno de los temas de la agenda contemporánea de la EU se vincula precisamente a su delimitación como práctica de encuentro, diálogo, intercambio, negociación y/o articulación de saberes. Es decir que la extensión ubica en su propia agenda estos rasgos que parecen definirla, abriéndolos a la reflexión y al debate tal vez mucho más de lo que parecen hacerlo otras prácticas universitarias como la docencia y la investigación.

Sin embargo, no es por lo único que este tema se torna significativo, en tanto que el conocimiento y su construcción no pueden considerarse solamente un eje de la agenda de la extensión, sino que son el elemento estructurante de las funciones sustantivas de la universidad. De allí el interés que reviste su abordaje.

Permiten repensar la relación de la universidad con otros contextos no universitarios pero también reflexionar sobre las funciones centrales de esta institución. Y esto posibilita articular la temática de la construcción de saberes con otro eje central de la agenda de la extensión que es la denominada integralidad de las funciones universitarias.

En este escrito se partirá de analizar qué se entiende por EU, retomando documentos producidos en el contexto de la Universidad Nacional de La Plata, como también otros aportes que enriquecen su conceptualización. Luego se analizará la temática del diálogo de saberes, considerando al conocimiento como estructurante de las funciones sustantivas de la universidad, y se propondrá una reflexión de índole epistemológica. Finalmente, se abordará la temática de la integralidad de funciones.

Algunas consideraciones acerca de la extensión en el contexto universitario

Partiremos, en el análisis a realizar en este trabajo, de las definiciones y precisiones que establece el Estatuto, el Plan Estratégico de Gestión (2014–2018) y el Proyecto Institucional (2018–2022) “Pensar la Universidad” (Tauber, 2016), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), respecto de la extensión universitaria.

El Estatuto reconoce a la EU como una de sus funciones primordiales a la par de la investigación y la extensión. Plantea que la EU busca construir respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores que pueden considerarse vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados. La define como el principal medio de la UNLP para lograr su función social, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social, al desarrollo económico sustentable y al fortalecimiento de la identidad cultural.

En su artículo 17°, la define 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” (2008:9).

Si sintetizamos los aspectos principales contenidos en estas definiciones, puede decirse entonces que la EU:

- es una de las funciones que cumple la UNLP conjuntamente con otras dos: la docencia y la investigación;
- es una práctica de resolución de problemas, principalmente de sectores sociales cuyos derechos han sido vulnerados, sin que medie lucro alguno entre los involucrados;
- es el principal medio con que cuenta la Universidad para lograr su función social vinculada a la reconstrucción del tejido social, a la sustentabilidad y al fortalecimiento de la identidad cultural;
- es un proceso educativo no formal de doble vía que implica al mismo tiempo la resolución de problemas sociales y la producción contextualizada de conocimiento.

En tanto, el Plan Estratégico de Gestión de la UNLP (2014–2018) delimita seis líneas estratégicas que atienden a la Enseñanza, la Investigación, la Extensión, el Arte y la Cultura, las Relaciones Institucionales y la Gestión y Administración Institucional.

La tercera línea estratégica, ligada a la EU, plantea como objetivo general:

“Desarrollar y consolidar prácticas extensionistas que integren la universidad, en tanto institución del Estado Nacional, con la comunidad de la cual forma parte, promoviendo la articulación, la comunicación, la expresión y el intercambio de saberes que contribuyan en la resolución de las diversas problemáticas sociales, desde una perspectiva integral e interdisciplinaria”. (51)

Luego se derivan de este objetivo general, un producto, objetivos específicos, resultados esperados, programas generales, programas específicos, subprogramas, subprogramas operativos y proyectos.

Si se analizan el objetivo general y los específicos propuestos, puede señalarse que el Plan Estratégico destaca la importancia de:

- la articulación, comunicación, expresión e intercambio de saberes;
- una perspectiva interdisciplinaria;
- la integración de las actividades extensionistas con las actividades docentes y de investigación;

- la integración de la Universidad con la comunidad de la que forma parte, la articulación con organismos gubernamentales y no gubernamentales;
- la participación de la Universidad en la definición de políticas públicas;
- la inserción curricular de la EU;
- la participación en redes de EU;
- la difusión y producción de contenidos en relación con las prácticas extensionistas.

Asimismo, el Plan Estratégico incluye un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) referido a la EU.

Se señalan de modo explícito, y en el marco de la “fortalezas”, las acciones tendientes a la jerarquización de la EU que la institución viene poniendo en marcha y se agrega una idea interesante, que debe ser considerada con cautela, referida a la “obligatoriedad” de la EU. Aquí resulta importante señalar que dicha obligatoriedad recae sobre la Universidad como institución del Estado y no, necesariamente, en los actores individuales que la integran. Si pensamos, por ejemplo, en la planta docente, solo el 11 % cuenta con dedicación exclusiva, el 16 % con semidedicación, y el 73 % restante desempeña funciones exclusivamente docente con dedicaciones simples. Además, el Estatuto prevé que aquellos que cuenten con mayores dedicaciones podrán desempeñar tareas docentes y al menos una de las dos las actividades: investigación y/o extensión. Por lo tanto, el porcentaje de docentes que podrían estar “obligados” a realizar tareas extensionistas es igual o menor al 27 % de la planta docente total de la UNLP.

Entre las debilidades se señalan la escasa sistematización y conceptualización de las experiencias, dificultades vinculadas a la formación de los extensionistas y la exigua articulación con proyectos de investigación.

En clara continuidad con lo desarrollado, el Proyecto Institucional 2018–2022 señala que la extensión:

“Pasó de mero integrante en el discurso histórico de las funciones básicas de la universidad, junto a la enseñanza y la investigación, a ser protagonista activa de procesos sociales asociados a la formación de estudiantes y docentes, con un fuerte vínculo que la comunidad reconoce cada vez con más claridad, y se transformó en referente en el tema entre las universidades del país y la región”. (Tauber, 2016:43)

Con el objeto de enriquecer lo que se ha retomado de los documentos de la UNLP, pueden considerarse también otros aportes relativos a qué es la EU y cuál es su valor que están en sintonía con lo ya desarrollado.

Arocena señala que existen diferentes puntos de vista sobre lo que es o lo que debería ser la extensión. Pero lejos de considerar esto un rasgo negativo, sostiene que “ello no es perjudicial, sino todo lo contrario, porque en toda actividad humana relevante el eventual dominio de un 'pensamiento único' adormece, embota, rutiniza y empobrece. La Universidad tiene que ser ámbito de permanente y fermental debate” (2013:10).

Apunta la siguiente definición de EU:

“Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orien-

tado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados” (Arocena:11)

Esta definición es relevante para este trabajo porque pone en primer plano las relaciones de colaboración, del intercambio de saberes, el aprendizaje y la expansión de la cultura.

Boaventura de Sousa Santos (2007), en concordancia con lo que se denomina la misión social de la UNLP, señala que las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados.

Menéndez y Tarabella (2016), por su parte, delimitan cinco dimensiones de la EU que sintetizan aspectos relevantes:

- dimensión institucional, académica, de la EU, que se vincula a su reconocimiento como una de las funciones sustantivas de la Universidad implicada en: a) la construcción y apropiación de conocimiento, b) el fortalecimiento de las políticas públicas y de la democracia;
- dimensión pedagógica, que es la que potencia la construcción de nuevas formas de enseñar y de aprender;
- dimensión social, que reconoce a la Universidad como una institución social situada en un contexto temporal y espacial definido y vincula sus prácticas a la inclusión social;
- dimensión comunicacional, que sitúa a la Universidad en un campo de relaciones sociales diverso e implicada en temas de interés público;
- dimensión política, en tanto la EU interpela necesariamente a las políticas públicas y construye su agenda sobre la base de la definición de cuestiones sociales relevantes que requieren ser repensadas y transformadas.

Si bien se reconoce la importancia de todas estas dimensiones, el presente trabajo, por su temática, se centra fundamentalmente en las dimensiones pedagógica y en la comunicacional.

Diálogo de saberes y extensión universitaria

La concepción presentada sobre la EU parece ubicarla en un lugar estratégico en relación con la producción de conocimiento al interior de las disciplinas, la formación de profesionales y la función social de la Universidad como institución del Estado.

Menéndez (2015) plantea una idea que servirá en este trabajo como punto de partida: el conocimiento estructura las funciones sustantivas de la Universidad. Es decir que el modo en que el conocimiento se produce, se valida y se socializa, constituye un eje central de la universidad como institución y, por lo tanto, atraviesa el conjunto de sus funciones: docencia (grado y posgrado), investigación y extensión. Esto implica que, si nos preguntamos por la construcción de conocimiento en el ámbito de las prácticas extensionistas y caracterizamos a ese proceso como de diálogo, encuentro, estaremos inevitablemente asumiendo una posición epistemológica que “irradia” sus efectos hacia las otras funciones sustantivas y a los modos posibles de pensar sus relaciones. Esto también se relaciona con una manera peculiar de entender la integralidad de las funciones de la Universidad, lo que se desarrollará en el apartado siguiente.

La temática de la construcción del conocimiento en relación con la EU concebida como práctica social puede situarse en un contexto más amplio vinculado al debate respecto del positivismo en el campo de las ciencias sociales. Dicho debate se centra en la crítica a tres de sus ejes fundamentales: el reduccionismo, el determinismo y el dualismo.

Dentro del campo de la Sociología, Sousa Santos (2006) realiza aportes que pueden resultar significativos en el análisis de los saberes implicados en la EU. En su intento de “reinventar la emancipación social” propone tres dimensiones de análisis: la epistemológica, la teórica y la política. En este trabajo se retoman fundamentalmente desarrollos ligados a la primera dimensión.

Según este último autor, el mundo se caracteriza por una diversidad epistemológica inagotable y las ciencias sociales sostienen una racionalidad que, en contraposición, tiende a ser reduccionista e indolente, desconoce dicha diversidad y “desperdicia” la experiencia. Caracteriza esta racionalidad haciendo referencia a dos de sus manifestaciones: la razón metonímica y la razón proléptica.

En el primer caso, se alude a un tipo de racionalidad que toma la parte por el todo, en tanto concibe a la totalidad como constituida por partes homogéneas. Al hacer esto contrae, disminuye el presente e invisibiliza aspectos de la realidad y la experiencia. Una idea relacionada con ello es la de simetría dicotómica, que oculta siempre una jerarquía. Es decir que nuestra racionalidad define dicotomías que parecen simétricas aunque ocultan diferencias y jerarquías. Nuestra racionalidad se basa en la transformación de lo real sin comprenderlo. Y la transformación sin comprensión lleva a situaciones de desastre. Así, para combatir la razón metonímica propone una sociología de las ausencias, que implica considerar que lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente. Hay cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que las ciencias sociales comparten: la monocultura del saber y del rigor, la monocultura del tiempo lineal, la monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, la monocultura de la escala dominante y la monocultura del productivismo capitalista.

La monocultura del saber y del rigor se sostiene en la idea de que el único saber riguroso es el científico y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen igual validez ni rigor. Produce lo que se denomina “epistemicidio”, que es la muerte de conocimientos alternativos. Esta idea resulta central en el campo de la EU en tanto uno de sus caracteres constitutivos es el vínculo entre agentes que pertenecen a la Universidad como institución que produce y valida sus propios saberes reconocidos como de carácter científico y otros agentes no universitarios, que no se reconocen a sí mismos (y tampoco la Universidad lo hace) como componentes del vínculo en virtud de la mencionada pertenencia (aunque puedan ser universitarios). Esto plantea necesariamente una relación de asimetría puesto que el vínculo se funda en el reconocimiento de la diferencia entre lugares. Y lo que se ha reconocido como problemático es la transformación de esa asimetría basada en la diferencia en jerarquías sostenidas en la desigualdad; esto es, que lo diferente es inferior, descartable y, por lo tanto, no amerita el diálogo.

En este sentido, la monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías es otra característica de la racionalidad perezosa occidental que no sabe pensar diferencias con igualdad; las diferencias son siempre desiguales. Por consiguiente, el tercer modo de producir ausencia que conceptualiza Sousa Santos es “inferiorizar”, que es una manera descalificada de alternativa a lo hegemónico, precisamente, por ser inferior.

La sociología de las ausencias que propone el autor es una sociología insurgente que sustituye las monoculturas por las ecologías que son también cinco: ecología de saberes, ecología de las temporalidades, ecología del reconocimiento, ecología de la transescala y ecología de las productividades.

La ecología de saberes es la posibilidad de que la ciencia entre, no como monocultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el popular, con el de los indígenas, con el de las poblaciones urbanas marginales, con el campesino. Pero esto no significa que todo vale lo mismo. Propone una concepción pragmática del saber en tanto considera el tipo de intervención en la realidad que el mismo produce:

“No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos”. (Sousa Santos, 2006:27)

La denominada ecología del reconocimiento implica un procedimiento de descolonización de nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es resultado de la jerarquía y lo que no lo es. Sousa Santos considera que solo se deben aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas.

La razón proléptica expande infinitamente el futuro, y la crítica a esta es realizada por otra sociología insurgente, que es la sociología de las emergencias. En este caso, se trata de intentar contraer el futuro: sustituirlo como infinito por un futuro concreto, de utopías realistas, suficientemente utópicas como para desafiar a la realidad que existe pero realistas como para no ser descartadas fácilmente. Lo que no existe pero está emergiendo. Entre la nada y el todo, propone el “todavía no”. No es un futuro abstracto, es un futuro del cual tenemos pistas y señales; tenemos gente involucrada, que dedica su vida —y muere muchas veces— por esas iniciativas.

La sociología de las ausencias y de las emergencias nos va a confrontar con una realidad más rica, heterogénea y fragmentada. ¿Cómo producir sentido? Propone un procedimiento que denomina “de traducción”: traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin “canibalización”, sin homogeneización. Hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad. Sostiene que hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa. La Epistemología que propone se basa en la idea de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos.

Sousa Santos (2007) considera que se puede hacer ecología de saberes dentro de la universidad. Mientras que la extensión convencional es llevar la universidad hacia afuera, la ecología de saberes es traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad. Esto no implica que los saberes universitarios construidos en el marco de la investigación pierdan objetividad ya que existe un rico desarrollo epistemológico y metodológico en el campo de las ciencias que intenta producir conocimientos rigurosos que son, por otra parte, también diversos. Es decir que la diversidad no es solo un rasgo de los conocimientos o saberes no científicos.

La dicotomía entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano, u otras dicotomías que intentan explicitar algo similar, necesariamente empobrecen, “contraen” la experiencia.

Sousa Santos (2006) apunta a diferenciar entre objetividad y neutralidad. En lo que respecta a la ciencia, se puede ser objetivo pero no neutro:

“Objetividad, porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales. Debemos ser capaces de efectuar esta distinción, que es muy importante”. (18)

Esto plantea otra dimensión que resulta central, que es la de la ética, no solo en relación con las prácticas extensionistas sino también respecto del conjunto de las funciones universitarias. La EU pensada como diálogo de saberes supone un principio de reconocimiento del otro en su diversidad que debe considerarse desde una perspectiva ética. Esto transforma no solamente a la EU, que deja de ser transferencia o asistencia técnica, sino a las modalidades que asumen la producción, validación y socialización del conocimiento científico y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto universitario. Según Cecchi:

“Estas intervenciones conforman un escenario privilegiado para que el proceso de enseñar y de aprender incluya una dimensión distinta. Enseñar y aprender en un contexto real tiene implicancias realmente muy distintivas en la formación de alguien. Esto lo hemos planteado, conversado y escrito; pero enseñar y aprender en contextos reales, en contextos experienciales, amplifica, redimensiona y resignifica el contenido que se pone en juego. El estudiante que aprende en términos reales en el territorio, lo hace de otro modo: aprende más, mejor y con sentido ético”. (2015:30)

Maiorana realiza consideraciones interesantes en cuanto a lo que entendemos por diálogo al retomar reflexiones filosóficas occidentales tempranas. Considera que este tuvo un lugar importante para los griegos en relación con el teatro:

“El concepto de diálogo en el teatro se da cuando el primer actor, que se llama protagonista, dialoga con el coro, que es toda la masa. Recién hay diálogo verdadero cuando de la masa se separa un segundo actor, que se llama el antagonista (neutrogonista), y empieza a dialogar con el protagonista. Desde ese momento, el protagonista deja de serlo, porque en realidad es un sujeto que dialoga. Y esto es lo interesante cuando uno dialoga desde un punto de vista pragmático, lingüístico, etc. uno se pone al mismo nivel que el otro, respetando los turnos. Al mismo tiempo debe respetar a ese otro, escucharlo y ser a la vez escuchado, independientemente de la posición que adopte cada uno de los dos dialogantes o dialoguistas. Lo importante es que si uno dialoga, tiene que asumirse como tal, y tiene que asumirse también con humildad, porque el que no se asume con humildad como dialoguista, es en realidad un monologuista” (2015:12)

Estos desarrollos que enfatizan el papel del diálogo y su relación con la ética no deben promover la imagen de que en la EU se establecen vínculos “libres de conflicto”. La EU es una práctica de resolución de problemas y, como tal, implica necesariamente el conflicto y la negociación. Desde el momento mismo en que algo de la realidad se construye como

problema, se lo hace con una determinada perspectiva, y no siempre las perspectivas son compartidas. Y aun si lo son en lo aparente, pueden conllevar interpretaciones diversas y representaciones diferentes de cuáles son las vías adecuadas para su abordaje y/o resolución.

Erausquin (2013), retomando a Ferrero (2012), propone el concepto de ética dialógica, unidad de análisis relevante para el tema que nos ocupa. Toda intervención profesional implica una posición ética, explícita o no. El posicionamiento ético involucra una vigilancia epistémica continua, con rigor teórico y efectividad técnica; pero, más allá de lo epistémico, supone compromiso e implicación con el destino común de la humanidad. La ética dialógica interpela a la responsabilidad social que todos tenemos, apunta al bienestar, al mejoramiento de la vida de todos y a la búsqueda de consensos que no eludan los conflictos.

Esto permite comprender, entonces, que un problema epistemológico como el que aborda este trabajo se articula con cuestiones de índole ética y política.

Extensión universitaria e integralidad de funciones

Tal como afirma Sousa Santos: “en el siglo XXI solo habrá universidad cuando haya formación de grado y de posgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad” (2007:59).

La integralidad refiere precisamente al modo de pensar el vínculo entre las funciones sustantivas de la universidad asumiendo que son ellas las que le otorgan su especificidad. Es decir, que de la misma manera que se planteaba más arriba un proceso de diálogo de saberes en la relación entre la universidad y otros ámbitos no universitarios, es preciso concebir el acto educativo en la universidad como un proceso de diálogo entre la enseñanza, la investigación y la extensión. Esto no implica el desdibujamiento de la especificidad de cada una de ellas sino la delimitación de la misma a partir de su relación en el contexto de un sistema.

Arocena plantea “extender la extensión” al conjunto de la institución:

“hace falta mostrar que todas las actividades de enseñanza y creación de conocimientos y cultura pueden, de manera bastante natural, vincularse con actividades de extensión en sí mismas valiosas y, además, susceptibles de enriquecer tanto las modalidades educativas como las agendas de investigación”. (2013:13)

En un documento de la Universidad de la República (UR Rectorado, 2010, citado en Tomasino y Rodríguez) se especifica qué se puede entender por prácticas integrales:

“a) la integración de los procesos de enseñanza y construcción de conocimientos a experiencias de extensión; b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza y a la investigación, como en el nivel de la intervención; c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía); d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas); e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones”. (2013:24).

Puede verse claramente que la integralidad no constituye una temática “encapsulada” en la agenda de la EU. A partir de problemas que tal vez la EU ayuda a visibilizar, recortar/constituir, analizar, se propone una reflexión que se expande a la universidad como institución y que implica al conjunto de sus funciones sustantivas.

En este sentido, Tommasino y Rodríguez agregan:

“un primer movimiento realizado fue pasar de considerar a la extensión como un aspecto importante en el proceso de Reforma Universitaria, a considerarla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad. La función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe ponerse en interacción en el acto educativo y formar parte de manera naturalizada en el mismo”. (2013:21)

Sutz, por su parte, insta a pensar la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas entre la enseñanza, la investigación y la extensión. A partir de asumir una perspectiva histórica, la autora muestra que la extensión como función universitaria aparece reconocida tardíamente hacia fines de siglo XIX y principios de siglo XX, en relación con la transferencia en el ámbito rural o agropecuario. Afirma:

“De este modo la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones. Asimismo todas las funciones se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás”. (2013:52)

Otra propuesta que puede constituir un aporte para el abordaje de la temática de la integralidad remite al enfoque de Yrjö Engeström (2001a, 2001b, 2016) referido a la teoría de la actividad. La denominada por el autor como «tercera generación de la teoría de la actividad» propone definir como unidad mínima de análisis la interacción entre dos sistemas de actividad. Plantea cinco principios que pueden contribuir a pensar la interacción entre enseñanza, investigación y extensión como tres sistemas de actividad en interrelación.

El primer principio que señala Engeström (2001b) refiere a que un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad, puede constituirse en la principal unidad de análisis.

Un sistema de actividad humano implica la relación entre múltiples componentes:

- un sujeto, que no se identifica necesariamente con un individuo particular, cuyo accionar se elige como punto de partida del análisis;
- un objeto/objetivo que refiere a aquello que motiva, da sentido y dirección a la actividad, es el “espacio problemático” de la actividad;
- los artefactos mediadores (herramientas y signos), que precisamente median la relación entre el sujeto y el objeto/objetivo de la actividad para la obtención de ciertos resultados;
- la comunidad, que incluye individuos y/o subgrupos que comparten el mismo objetivo general;
- la división del trabajo, que refiere tanto a la división horizontal de las tareas como a la división vertical del poder y la posición;
- las reglas, que comprenden las normas, reglamentaciones y convenciones explícitas e implícitas que regulan las acciones y las interacciones del sistema.

Cada una de las funciones sustantivas de la universidad podría analizarse sobre la base de este modelo concibiéndolas como sistemas humanos de actividad pasibles de ser caracterizados en virtud del modo peculiar en que estos componentes descritos se concretan y se ponen en relación. A su vez, pueden pensarse las relaciones entre enseñanza, investigación y extensión, a partir de la idea de sistemas de actividad en interacción, tal como lo formula la tercera generación de la teoría.

El segundo principio alude a la multiplicidad de voces. Un sistema de actividad no es un sistema homogéneo sino que, por el contrario, es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad genera posiciones diversas en los participantes, los que llegan a la actividad con su propia historia, al tiempo que el sistema multiplica diferentes niveles y hebras de su historia anclada en sus artefactos, reglas, convenciones.

El tercer principio es la historicidad. Los sistemas de actividad se organizan y se transforman a lo largo del tiempo. Sus problemas y posibilidades solo pueden entenderse en el contexto de su propia historia.

Cada una de las funciones sustantivas tiene una relación histórica diversa respecto de la universidad como institución y, por lo tanto, respecto de las otras funciones. Por ejemplo, el vínculo entre la enseñanza y la investigación se establece históricamente antes que entre estas y la EU. Pero, a su vez, cada una de ellas no constituye sistemas homogéneos de ideas, principios, normas, convenciones, sino que coexisten múltiples tradiciones que se ligan a momentos históricos diferentes, lo que genera contradicciones.

El cuarto principio refiere, precisamente, a las contradicciones internas como fuente del cambio y del desarrollo. Una actividad humana nunca es un sistema estable y armonioso. La idea de “nueva reforma universitaria” y el concepto mismo de integralidad plantean contradicciones al interior del sistema universitario en su conjunto y en relación con cada una de las funciones sustantivas. Algunas preguntas permitirán ejemplificar lo planteado: ¿La enseñanza debe partir de contenidos disciplinares o de problemas? ¿La agenda de trabajo de los investigadores debe estar orientada únicamente a la publicación de artículos en revistas de alto impacto y/o a la resolución de problemas sociales? ¿La extensión universitaria debe entenderse como transferencia del conocimiento producido en el campo científico o se acerca más a una práctica de resolución de problemas socialmente relevantes a partir de la vinculación con el contexto no universitario? ¿Es lo mismo enseñar aquello que se investiga que reproducir un conocimiento construido por otros? ¿Se enseña de la misma manera cuando docente y estudiante vivencian a través de una experiencia aquello que se quiere transmitir que cuando de lo que se trata es de la exposición de un saber ya elaborado anticipadamente? ¿Es lo mismo construir respuestas a problemáticas sociales a partir de los conocimientos y metodologías que aporta la investigación que hacerlo solo desde la práctica y la experiencia personal en un tema determinado? ¿Qué condiciones requieren los cambios para poder producirse? ¿Entre cuáles de los componentes del sistema se producen las contradicciones?

Finalmente, el quinto principio sostiene la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Estos cambian a través de ciclos largos de transformaciones cualitativas. Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio, que en la anterior modalidad de la actividad no estaba contemplado.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha abordado la compleja temática de la construcción de conocimiento en relación con las prácticas extensionistas vinculando la relevancia que este tema ha cobrado con dos cuestiones principales. Por un lado, con la necesidad de revalorizar saberes no académicos si la universidad pretende establecer un diálogo con la comunidad a la que pertenece. Por otro lado, en relación con el carácter estructurante del conocimiento no solo para la extensión sino también para el resto de las funciones sustantivas de la universidad. De aquí se deriva el análisis de la integralidad como tema de la agenda de la EU y de lo que se ha denominado la “Segunda Reforma Universitaria”, que “apunta a revitalizar el valor inspirador del ideal latinoamericano de Universidad, aproximándolo a la realidad en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo” (Arocena, 2013:10).

No existe un concepto único de extensión, si bien muchas de las definiciones que las universidades han elaborado en estatutos y otros documentos enfatizan ciertos rasgos como relevantes. Entre ellos se destaca la idea de que la EU implica diálogo, intercambio de saberes, lo que plantea la necesidad de una reflexión de índole epistemológica con consecuencias éticas y políticas no menores. En este punto, el trabajo ha retomado aportes del campo de la sociología, fundamentalmente de la sociología de las ausencias y de las emergencias propuestas por Sousa Santos (2006, 2007). El autor pone de relieve, entre otras cosas, la importancia del reconocimiento de la diversidad de conocimientos para el logro de la justicia social.

Por otra parte, la EU pensada como diálogo de saberes supone un principio de reconocimiento del otro en su diversidad que debe considerarse desde una perspectiva ética. La noción de ética dialógica (Erausquin, 2013) enfatiza el compromiso e implicación con el destino común de la humanidad que conlleva toda intervención profesional y la búsqueda de consensos que no eludan los conflictos.

En el contexto de este trabajo, la integralidad o prácticas integrales no se reducen a la reflexión relativa al modo en que la EU se relaciona con la enseñanza y la investigación sino que permite delimitar la especificidad de cada una de ellas en el marco de un sistema de relaciones. Este impone en la actualidad un desafío muy importante a la universidad en su conjunto. La noción de sistema de actividad propuesta por Engeström (2001a, 2001b, 2016) ha sido considerada una contribución teórica para el abordaje de esta temática. Los principios fundamentales de la teoría caracterizan a toda actividad humana en tanto sistema, destacando su carácter histórico, su multivocidad, la contradicción como fuente de conflicto y cambio, que puede tener un sentido expansivo cuando se repiensen el objeto y el motivo de la actividad, es decir, qué universidad queremos y para qué.

Para finalizar, cabe señalar que el conjunto de los desarrollos presentados en este trabajo permite vislumbrar la riqueza del camino recorrido por la EU en los últimos años bajo la consigna de su “jerarquización”. Tal vez sea tiempo de que la EU reformule aspectos de su agenda, capitalice los logros obtenidos y redefina la jerarquización en un diálogo más abierto con la enseñanza y la investigación.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2013). Prólogo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, R.; Tomasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9–17). Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Recuperado de: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf (30/05/2018).
- Cecchi, N. (2015). La Universidad que tenemos y la que deberíamos ser: una Universidad socialmente comprometida. En Medina, J.M. (Comp.). *Publicación del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto* (pp. 23–32). Rosario: UNR Editora.
- Engeström, Y. (2001a). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin S. & Lave, J. (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78–88). Buenos Aires: Amorrortu.
- (2001b). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization [El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad]. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2016) El aprendizaje expansivo en movimiento aportaciones de la investigación en curso. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 417–435.
- Erausquin, C. (2013). Ayudando a los que ayudan a aprender: co–construyendo acciones y conocimiento. *Ficha de cátedra*, Facultad de Psicología, UNLP.
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad. *EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*, (5). Secretaría de Extensión de la Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442> (30/05/2018).
- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008). Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf (30/05/2018).
- Ferrero, A. (2012). *Ética y Deontología Profesional en Psicología*. Conferencia dictada en Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Maiorana, D. (2015). Hablar de diálogo y de contexto es hablar de Extensión. En Medina, J.M. (Comp.). *Publicación del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto* (pp. 11–15). Rosario: UNR Editora.
- Menéndez, G. (2015). La integración de las funciones sustantivas y la misión social de la Universidad. En Medina, J.M. (Comp.). *Publicación del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto* (pp. 32–42). Rosario: UNR Editora.
- Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E versión digital*, (6), 96–103. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6317/9283> (30/05/2018).
- Plan Estratégico de Gestión (2014–2018). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/plan_estrategico (30/05/2018).
- Sousa Santos, B. de (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp. 13–41). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.

Sutz, J. (2013). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 43–58). Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Recuperado de: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf (30/05/2018).

Tauber, F. (2016). *Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata (2018–2022). Pensar la Universidad*. Recuperado de: <http://www.unlp.edu.ar/pensarlaunlp> (30/05/2018).

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19–39). Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Recuperado de: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf (30/05/2018).

Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos

Investigación y extensión universitaria /
Perspectivas

Andrés Gabriel Wursten

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas. Universidad Nacional
de Entre Ríos, Argentina.
wurstenandres@gmail.com

RECEPCIÓN: 29/05/18

ACEPTACIÓN FINAL: 28/06/18

Resumen

El presente año supone un punto de inflexión para la extensión universitaria al cumplirse el centenario de la Reforma de 1918. En este sentido, los análisis sobre su devenir histórico y actualidad coinciden en señalar una serie de desafíos pendientes para el campo: 1) incorporarla en el currículo de las carreras; 2) valorarla como un trabajo académico en paridad de condiciones con la docencia y la investigación; y 3) fortalecer la integración de las funciones universitarias. En este artículo se propone añadir un cuarto aspecto a esa agenda: incrementar el desarrollo de investigaciones cuyo objeto de estudio sea la extensión con el propósito de generar un cuerpo de conocimiento en ese ámbito que acompañe a los objetivos anteriores y fortalezca dicha función. En esta dirección, se presenta una propuesta de esa índole anclada en la Universidad Nacional de Entre Ríos, sus principales características y resultados preliminares.

Palabras clave: extensión, investigación, universidad, apropiación social del conocimiento científico

Investigate about extension. The case of the National University of Entre Ríos

Abstract

This year constitutes a turning point for university extension at the centennial of the 1918 Reform. In this sense, the analyzes of its historical evolution and current events coincide in pointing out a series of pending challenges for the field: 1) incorporate it into the racing curriculum; 2) evaluate it as an academic work in parity of conditions with teaching and research; 3) strengthen the integration of university functions. This article proposes to add a fourth aspect to this agenda: to increase the development of research whose object of study is extension, with the purpose of generating a body of knowledge in the field that accompanies the previous objectives and strengthens this function. In this direction, a proposal of that nature anchored in the National University of Entre Ríos, its main characteristics and preliminary results is presented.

Keywords: extension, research, university, social appropriation of scientific knowledge

Investigue sobre extensão. O caso da Universidade Nacional de Entre Rios

Resumo

Este ano marca um ponto de virada para a extensão universitária no centenário da Reforma de 1918. Nesse sentido, as análises sobre sua evolução histórica e eventos atuais coincidem em apontar uma série de desafios pendentes para o campo: 1) incorporá-la no currículo das carreiras universitárias; 2) valorizá-la como um trabalho acadêmico em paridade de condições com ensino e pesquisa; 3) fortalecer a integração das funções universitárias. Este artigo propõe adicionar um quarto aspecto a esta agenda: aumentar o desenvolvimento de pesquisas cujo objeto de estudo é a extensão, com o objetivo de gerar um corpo de conhecimento no campo que acompanha os objetivos anteriores e fortalece essa função. Nessa direção, apresenta-se uma proposta dessa natureza ancorada na Universidade Nacional de Entre Ríos, suas principais características e resultados preliminares.

Palavras-chave: extensão, pesquisa, universidade, apropriação social do conhecimento científico

Para citación de este artículo: Wursten, A. (2018). Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), enero-junio, 26-43. doi: 10.14409/extensión.v8i8.Ene-Jun.7712.

Introducción

El presente año supone un punto de inflexión para la universidad en general, y para la función de extensión en particular, al cumplirse el centenario de la Reforma de Córdoba de 1918. Esta se impuso contra el régimen conservador vigente, promovió un conjunto de cambios político-sociales tanto internos a la academia —autonomía, participación estudiantil en el gobierno, libertad de cátedra, fomento a la investigación— como los relacionados con la articulación entre universidad y sociedad —democratización de las instituciones, mayor acceso de la población y el compromiso de participar en los procesos culturales y productivos del país.

Durante la década de 1920, la experiencia se propagó por la región y representó un despertar de las universidades latinoamericanas. Son diversos los análisis que, tomando como antecedentes los movimientos reformistas, analizan el devenir histórico y caracterizan la extensión universitaria como campo que adquiere particularidades específicas en ese contexto (Arocena, s/f; Cano Menoni, 2014; Castro y Tommasino, 2017; Castro y Oyarbide, 2015; Cecchi, Pérez y Sanllorenti, 2013; Menéndez, 2017). Estos estudios coinciden, también, en proponer una serie de estrategias con vistas a fortalecerla en la actualidad. En primer lugar, abogan por su incorporación al currículo de las carreras y, entendiendo que la extensión adolece de reconocimiento respecto de la docencia y la investigación, se plantea colocar la actividad en simetría con estas; se trata, en otros términos, de fomentar su jerarquización. Asimismo, se reclama una integración más profunda entre las funciones clásicas que tienda a superar las barreras que fragmentan y compartimentalizan el accionar académico.

Las problemáticas planteadas en el ámbito teórico son, a su vez, acompañadas por las políticas universitarias. Como forma de aunar esfuerzos y desarrollar el campo de la extensión a nivel regional hay redes específicas en la temática —como la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU)— y otras que han integrado la cuestión en sus comisiones de trabajo —es el caso de la Asociación Universitaria Grupo Montevideo (AUGM)—. Existen además experiencias destacables en cuanto a las estrategias de integralidad de las funciones, entre las cuales la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay) es el referente principal. A partir de las propuestas de Espacios de Formación Integral y el Programa Integral Metropolitano, la UdelaR trabaja la extensión como práctica pedagógica fuertemente vinculada con procesos investigativos; de este modo, como sostiene Arocena (s/f), el tridente conforma un circuito en el que dependen la una de la otra. También en Argentina se vienen desarrollando distintas iniciativas orientadas en esta dirección. En 2008 se creó la Red Nacional de Extensión Universitaria, uno de cuyos propósitos es lograr la implementación de la extensión como actividad curricular (Estatuto REXUNI). Por su parte, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) ha incorporado líneas específicas en su Sistema de Proyectos de Extensión tendientes a resolver las problemáticas planteadas, tales como: Programas de Extensión, Proyectos de Curricularización, Proyectos de Integración de Funciones Universitarias, Proyectos de Extensión de Alumnos Avanzados.¹

Como puede observarse, tanto desde las reflexiones con base en teorías y prácticas como desde las políticas universitarias, el campo de la extensión latinoamericana está empeñado en revalorizar la actividad e integrarla a las otras funciones. Sin embargo, es preciso señalar cierta carencia de investigaciones que aborden de manera específica la problemá-

1) Portal de Extensión UNER: <https://extension.uner.edu.ar/>

tica de la extensión y que acompañen las estrategias planteadas anteriormente. Solo por señalar un dato preliminar como sustento de esa valoración, de 32 artículos incluidos en el número anterior de esta revista,² solamente cuatro (Beltramino y Theiler, 2017; Bolaños, Lara Campos y Villalobos Araya, 2017; González López, 2017; Lossio y Ruben, 2017) presentan argumentos producidos en el contexto de investigaciones sobre la temática. Por ello, la actual convocatoria de +E significa un aporte sustantivo al respecto al establecer como tema central “Investigación y extensión universitaria. La misión social como campo de estudio”. Se trata de fomentar investigaciones a partir de las cuales se comprenda a la extensión como campo problemático particular y de consolidar un cuerpo de conocimientos que contribuya a su integralidad, curricularización y jerarquización.

Antes de continuar, conviene formular algunas aclaraciones. Como se señaló en párrafos previos, existen numerosos aportes teóricos y prácticos sobre la temática extensionista cuyos logros más importantes han sido analizar en profundidad la singularidad de las experiencias latinoamericanas, marcar los derroteros históricos y las agendas actuales. Lejos se está de pretender marginalizar o restar valor al trayecto ya recorrido y los conocimientos acumulados, reemplazándolos por una visión “academicista”. Lo que se propone, más bien, es que entre los desafíos propios del campo se enfatice la necesidad de producir saberes desde la investigación, *de, sobre y desde* las prácticas que, a su vez, contribuyan a retroalimentarlas. Por otra parte, podría objetarse que en el propósito de “integralidad” estaría presente, de distintas formas, la vinculación entre extensión e investigación. Por ejemplo, con referencia a proyectos con una comunidad determinada encarados desde ambas dimensiones; en actividades con colectivos sociales de las cuales surjan inquietudes que ulteriormente se traduzcan en investigaciones o bien, a la inversa, resultados de estudios empíricos que demanden una intervención. Pero esta clase de articulación no necesariamente hace referencia específica al problema que aquí nos ocupa: el de la extensión como objeto de estudio.

En este artículo se parte de la base de que la investigación sobre la extensión debe considerarse una de las principales estrategias que contribuyen (o deberían contribuir) a su fortalecimiento. Esa es la premisa que orienta la tesis doctoral “Apropiación Social del Conocimiento Científico. Análisis de la práctica extensionista en la Universidad Nacional de Entre Ríos”,³ cuyos lineamientos generales y avances se ponen en discusión en las páginas siguientes. En primer lugar, se describen brevemente los enfoques teóricos que sustentan el trabajo. A continuación, se presenta el caso de estudio —el sistema de programas, proyectos y acciones de extensión de la UNER— y se detallan los objetivos y metodología del estudio empírico en curso. En la sección “Resultados preliminares” se ponen en discusión los avances logrados hasta el momento producto del análisis documental y de entrevistas en profundidad con informantes clave. Para finalizar, se incluye una reflexión sobre las agendas actuales de la extensión y las posibles contribuciones que el enfoque propuesto representa para el campo.

2) Excluyendo las secciones de Reseña de Libros, Apuestas y Agenda Redes, que en su totalidad representan 8 artículos.

3) El trabajo en cuestión corresponde a una tesis presentada para el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNER cuya culminación está prevista para 2019. Se desarrollan los principales aportes sobre la extensión y se dejan al margen los análisis centrados en la comunicación pública de la ciencia y comunicación comunitaria.

Extensión y apropiación social del conocimiento científico: convergencias conceptuales y desafíos

Como se mencionó, este artículo se confecciona sobre la base de un trabajo de tesis doctoral que tiene como objeto de estudio la extensión en la UNER y cuyo marco teórico integra el propio campo de la extensión universitaria con las perspectivas de comunicación pública de la ciencia y comunicación comunitaria. Se parte de comprender que las prácticas orientadas a compartir el conocimiento científico y promover su apropiación social conforman actualmente un campo de interés teórico y práctico. La relevancia del tema se debe, como señala Cortassa, a su problemática multidimensional política, epistémica y cultural.

“(...) política, en primer lugar, porque se encuentran ligadas al ejercicio de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos en un sistema democrático de participar en los debates sobre temas que les afectan; epistémica, porque los agentes expertos y no expertos se encuentran en desiguales condiciones en relación con el saber especializado; y cultural, porque el proceso se ve constreñido por una serie de representaciones simbólicas que inciden sobre su curso y resultados”. (2012:15)

Es en ese sentido que el reclamo siempre presente por la democratización del conocimiento revitaliza su relevancia y se fortalece el interés por los procesos de apropiación social del conocimiento científico y técnico (en adelante, ASCCT) como acción propositiva de los ciudadanos.

La universidad, como institución de producción y circulación de la ciencia, vincula principalmente, a partir de la extensión, los distintos sectores sociales, tanto la comunidad académica —estudiantes, docentes, administrativos— como aquellos que no forman parte directa de la misma —trabajadores, empresarios, colectivos específicos, ciudadanía en general—. Al respecto, puede pensarse la extensión como espacio simbólico de interfaz entre los sectores a partir del cual se generan procesos de producción y circulación de los conocimientos científico-técnicos.

En ese marco general, la propuesta es situar la problemática de la ASCCT en las prácticas extensionistas. De esta articulación emerge un conjunto de interrogantes valiosos para la investigación de la extensión, entre otros: ¿qué concepciones —implícitas o explícitas— de ASCCT subyacen a las prácticas de extensión? ¿De qué manera esas perspectivas se reflejan en mayor o menor medida —o no se reflejan en absoluto— en las estrategias y acciones desplegadas en el territorio? ¿Cómo evalúan esas prácticas los diferentes actores participantes en relación con el objetivo de promover formas eficaces de apropiación colectiva del conocimiento? ¿Cómo potenciar —teórica y metodológicamente— la circulación del conocimiento y la participación ciudadana en su elaboración y distribución a partir de las perspectivas de comunicación pública de las ciencias, de comunicación comunitaria y extensionistas?

Si bien el propósito de la mencionada tesis es abordar los procesos de apropiación social del conocimiento mediante una triangulación conceptual *a priori* novedosa, queda claro que los aportes de los estudios sobre extensión constituyen su eje vertebrador fundamental. Por esa razón, a continuación se sintetiza una serie de planteamientos conceptuales básicos atinentes como paso previo a describir en profundidad la investigación en curso, cuyos avances se exponen en páginas subsiguientes.

La extensión desde una mirada latinoamericana

La primera etapa de la investigación aborda el devenir histórico de la extensión universitaria y sus particularidades en la región, a partir de lo cual se pueden inferir, entre los distintos análisis, puntos en común que configuran su campo actual.

En primer lugar, se observa un reconocimiento crítico de la multiplicidad de acepciones y valoraciones sobre lo que se denomina extensión, tanto a nivel discursivo como en las prácticas y actividades. Un dato significativo es la publicación del *Glosario de términos que se utilizan en extensión universitaria* (ULEU, 2015), donde se reconoce la diversidad conceptual y nominal del campo en América Latina. Esta constelación de conceptos no es considerada una condición negativa; al contrario, se reconoce una riqueza en la complejidad de las prácticas universitarias para lograr una labor transdisciplinaria y de integralidad de funciones.

En segundo lugar, en la diversidad de perspectivas a partir de las cuales se debate y desarrolla la extensión puede identificarse la existencia de, al menos, tres modelos (Valsagna, 2009; Tommasino y Cano, 2016). El primero, vinculado a la tradición iluminista en que se crearon las universidades modernas, confiado en los beneficios de la ciencia para las sociedades. En este caso, los expertos poseen un rol preponderante como los portadores del saber sobre otros actores que se entienden carentes de conocimiento relevante. Por otra parte, se puede observar —influenciada por el éxito del modelo alemán y norteamericano— la extensión como el anclaje con el sector económico-productivo, que inmediatamente se homologa con el bienestar de toda la sociedad. Aquí impera el rol universitario de transferencia y/o venta de servicios, que supone la mejor opción para el desarrollo económico y social.

En tercer lugar, otra postura cuestiona las implicancias de los postulados de la ciencia moderna así como el extremo economicismo imperante en el modelo de las *entrepreneurial universities* (Pérez Lindo, 2003). Es aquella que retoma los aportes reformistas junto a trabajos de otros autores, como Frondizi y Freire, y reivindica una corriente de pensamiento latinoamericana en profundo conocimiento de las realidades regionales de desigualdad y pobreza generadas por el contexto de capitalismo y globalización. Reclama, entonces, un proceso de comunicación entre universidad y sociedad que reconozca las voces de los distintos actores en busca de la transformación colectiva de las comunidades.

A pesar de la diversidad encontrada en el campo, el análisis muestra que el discurso extensionista se basa en una arraigada fe en el conocimiento y en la universidad como su principal centro de producción. Valsagna (2009) explica que en todas las tradiciones el punto en común es considerar al conocimiento como poder transformador de la sociedad. Por su parte, Cecchi *et al.* (2013) emplea la misma hipótesis al plantear que el insumo clave de la transformación social es el conocimiento, razón por la cual debe gestionárselo a partir del compromiso social.

El conjunto de los aportes de los autores referenciados entiende la función de extensión, en términos generales, como el vínculo que la universidad mantiene con su entorno. En algunos casos, esta relación se basa en un modelo vertical de transferencia a partir de prácticas de sesgos paternalistas y asistencialistas; en otros, el énfasis está puesto en una noción productivo-mercantilista de venta de conocimientos; y finalmente, encontramos experiencias que trabajan sobre la idea de compromiso de la academia con la comunidad como acción política y ética de integración dialógica.

Asimismo, existe coincidencia en la distinción de la extensión como uno de los pilares universitarios junto con la docencia y la investigación, mencionada como tercera función producto del devenir histórico de la universidad occidental y particularmente latinoamericana. Se señalan sus primeros antecedentes en la región a finales del siglo XIX y principios del XX, cuyos mayores referentes son la Reforma Universitaria de Córdoba y los procesos emancipatorios producidos en las universidades latinoamericanas inmediatamente después. Con posterioridad, los aportes reformistas se complementan en especial con la crítica freiriana, desde la cual se entiende la relación extensionista como un proceso dialógico en el que la comunidad universitaria y el pueblo —a partir de sus saberes particulares— construyen un conocimiento de carácter democrático, emancipatorio y transformador de la realidad (Cano Menoni, 2014; Cecchi *et al.*, 2013; Pérez Lindo, 2003; Tünnermann Bernheim, 2003).

Dentro de sus balances, los autores enuncian una serie de deudas pendientes que exhortan a trabajar en la actualidad (Arocena, s/f; Cano Menoni, 2014; Castro y Tommasino, 2017; Castro y Oyarbide, 2015; Cecchi, *et al.*, 2013). Apuntan al deber de fortalecer la extensión a partir de las siguientes estrategias:

- 1) Curricularización. La problemática de la extensión debe ser incorporada al currículo de las distintas carreras.
- 2) Jerarquización. Puesto que se entiende que la extensión carece de reconocimiento académico respecto de la docencia y la investigación, se plantea colocar la actividad en simetría con las demás funciones; y en este sentido, la pretensión principal es que se transforme en un antecedente de igual valor en los concursos académicos.
- 3) Integración. Se refiere a generar un trabajo sinérgico entre las funciones superando las barreras que dividen el accionar universitario.

Las actuales propuestas impulsan cambios epistémicos y pedagógicos en cuanto a los modelos tradicionales. En primera instancia, se incorporan los saberes populares en un intento por desmitificar la ciencia como valor imperante por encima de otras formas de conocimiento, colocándola como un modo particular de participación en una construcción colectiva. Esto se observa particularmente en el enfoque de la “ecología de saberes” propuesto por Sousa Santos (2007), el cual sostiene que la ciencia establece un diálogo con otros conocimientos sociales desprestigiados por el proceso de colonización cultural. Esta visión dialógica es eje central de la relación entre los actores participantes. Y lo anterior permite deducir que la docencia ya no puede ser entendida como la práctica en la cual el profesor transfiere el conocimiento hacia el estudiante ignorante —lo que Freire (1970) denominó “educación bancaria”— sino que la misma se funda en una simetría desprovista de roles estructurados, en un proceso donde los diferentes agentes intercambian conocimientos y experiencias sin que haya relaciones de jerarquía.

Finalmente, es tal la importancia del movimiento de 1918 que algunos autores proponen una “Segunda Reforma” que transforme la universidad latinoamericana otorgándole un rol central en el futuro de los países, el desarrollo cultural y económico de la región (Sousa Santos, 2007; Arocena, s/f; Castro y Oyarbide, 2015). El contexto actual está marcado por un sistema global capitalista que coloca a nuestra región en relaciones asimétricas y dependientes, lo que trae aparejados la desigualdad y el empobrecimiento al interior de las sociedades.

Es menester de la universidad en general, y de las prácticas extensionistas en particular, ser partícipes de un proceso que revierta estas realidades, acercándose a las minorías y grupos más vulnerados en busca de la equidad social.

Una propuesta de investigación empírica de la extensión en la UNER.

Presentación del caso

La UNER se creó en 1973 y pertenece al sistema público de educación superior de Argentina. Actualmente, cuenta con nueve unidades académicas distribuidas en distintas localidades de la provincia de Entre Ríos: Facultades de Ciencias Económicas, Ciencias de la Educación, Trabajo Social (Paraná); Facultades de Ciencias Agropecuarias y de Ingeniería (Oro Verde); Facultades de Ciencias de la Alimentación y Administración (Concordia); Facultad de Ciencias de la Salud (Concepción del Uruguay); subsección de la Facultad de Ciencias de la Salud (Villaguay); Facultad de Bromatología (Guaaleguaychú).

A nivel político–normativo, la UNER está en consonancia con ciertas líneas desarrolladas en el apartado anterior respecto de la extensión latinoamericana. En su Estatuto (Resolución CS 113/05) se afirma que a la Universidad le corresponde desarrollar iniciativas que busquen difundir y transferir la ciencia, tecnología y cultura de acuerdo con las necesidades sociales contribuyendo al desarrollo nacional y regional. Estas acciones deben estudiar los problemas del medio con la articulación de los diferentes estamentos de la academia y la comunidad.

En ese marco general, aparece una normativa específica que regula el Sistema de Extensión (Ordenanza 388/11). La misma apunta al fortalecimiento y la jerarquización de la extensión, la cual entiende como el conjunto de acciones que pretenden articular el trabajo académico con el Estado y la comunidad para contribuir al desarrollo sustentable y de calidad de la sociedad. Asimismo, se propone integrar la extensión con la docencia y la investigación. La Ordenanza establece como agentes ejecutores de la extensión a los equipos de cátedras, departamentos, áreas, laboratorios, entre otros, dentro de la comunidad académica y, también, a personas u organizaciones ajenas a la Universidad, como ONG, empresas y otros colectivos u organizaciones. Ese detalle podría considerarse un avance con relación al interés institucional por promover la participación social. Y profundizando aún más en esa dirección, entre los criterios de evaluación de los proyectos se establece como relevante la incorporación de los destinatarios como coautores y partícipes de las distintas etapas de las propuestas —diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

Como forma de fortalecer el trabajo en la temática, la UNER integra la REXUNI, cuyos objetivos son la coordinación de la extensión en el sistema universitario argentino con vistas a fortalecer las iniciativas, articular acciones, crear espacios de análisis y formación en la temática, revalorizarla e incluirla en el currículo universitario y los concursos docentes. A nivel regional, integra la AUGM, que cuenta con una Comisión Permanente de Extensión Universitaria desde 2012. Los objetivos de esta Comisión son: poner en debate la extensión como función sustantiva de la universidad a fin de promover su reconocimiento académico; generar masa crítica a través de la realización de capacitaciones, congresos y publicaciones sobre la temática; propiciar su impulso desde las políticas públicas e institucionales; identificar una agenda de problemáticas para el trabajo mancomunado en la región.

En cuanto a su estructura, el Sistema de Proyectos de Extensión de la UNER establece diversas modalidades con diferentes características y objetivos:⁴

1) *Programas de Extensión*: propuestas de largo plazo que abordan aspectos relacionados con las problemáticas más urgentes de la sociedad. Tienen una duración de tres años pero, como están orientadas a asentar líneas de acción permanente en una determinada temática, en la actualidad se han prorrogado a tres años más.

2) *Proyectos de Extensión*: iniciativas de distinta índole —cultural, social, educativa y/o productiva— que aporten a la solución de los problemas sociales con objetivos a mediano y corto plazo. Es la línea más antigua y tradicional dentro del sistema; su duración es de un año.

3) *Proyectos de Curricularización de la Extensión*: experiencias orientadas a superar las condiciones de asimetría respecto de la docencia e investigación que plantean un trabajo que incorpore a la extensión como instancia curricular incluida en los planes de estudios de las facultades y cátedras. Se basan fuertemente en la formación de estudiantes y docentes.

4) *Proyectos de Integración de las Funciones Universitarias “Prácticas Integrales y Territorio”*: se trata de una línea novedosa, derivada de la anterior, que apunta al desarrollo de prácticas donde converjan la extensión, investigación y docencia; promueven acciones en territorio y la interacción de docentes, estudiantes y actores sociales.

5) *Proyectos de Extensión dirigidos por alumnos avanzados*: están a cargo de estudiantes avanzados —con 70 % de las materias aprobadas—, quienes son los responsables integrales bajo la supervisión de un codirector —docente que obra a modo de tutor—. Esta modalidad debe plantearse como acciones “extramuros” y, preferentemente, participar a la comunidad en el diseño del proyecto.

6) *Actividades culturales*: suponen una acción inmediata a desarrollar en un cuatrimestre lectivo. Pueden estar a cargo de docentes o de los Centros de Estudiantes de las respectivas Unidades Académicas. Principalmente, configuran intervenciones de índole cultural y artística.

Metodología de la investigación

Al inicio del artículo se señaló que la escasez de investigaciones que toman a la extensión como su objeto de estudio, más allá de las sistematizaciones de experiencias y/o de la discusión de resultados de ciertas iniciativas, es un elemento inquietante para el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas en el campo. En sintonía con ese planteamiento, el propósito de la tesis doctoral ya referida es llevar adelante un estudio empírico que, partiendo del análisis de las estrategias y acciones desplegadas en la UNER, constituya un aporte para su consolidación, profundización y reformulación. A continuación se describen los principales aspectos concernientes al diseño metodológico de la investigación, cuyos resultados preliminares se presentan en la próxima sección.

⁴ La descripción del Sistema es desarrollo propio del autor sobre la base de la Ordenanza 388/11 y los documentos de las convocatorias de las distintas modalidades, disponibles en el portal de Extensión de la UNER: <https://extension.uner.edu.ar/>

En términos generales, el estudio se plantea desde una perspectiva cualitativa; es de naturaleza exploratorio–descriptiva y evaluativa; tiene carácter sincrónico y transversal —abarca a las áreas centrales de la UNER y a todas sus Unidades Académicas— y está basado en fuentes primarias y secundarias.

El objetivo principal es generar un marco conceptual y metodológico para el análisis y potenciamiento de las prácticas de “apropiación social del conocimiento científico” que articule aportes de los estudios de la comunicación pública de la ciencia, la comunicación comunitaria y la tradición teórica y empírica de la extensión universitaria.

El abordaje empírico propiamente dicho, como se mencionó, contempla la recolección y análisis de información proveniente de informantes clave, documentos organizativos y de los proyectos de extensión, en dos niveles: a) un nivel macro, institucional; y b) un nivel micro, el de una selección intencional de proyectos.

a) En lo que concierne al nivel institucional, se examinaron tanto las normativas como los documentos vinculados directa o indirectamente con las políticas de extensión de la UNER.⁵ Asimismo, se están llevando adelante entrevistas en profundidad con las autoridades rectorales y de las Unidades Académicas responsables del área durante el período 2014–2018 con el fin de determinar, entre otras cuestiones, las estrategias políticas y los lineamientos con los cuales la Universidad encara el despliegue de la función; cuáles son los mecanismos de evaluación, promoción y apoyo que se ponen en juego; y de qué manera se vinculan y evalúan las experiencias y aprendizajes obtenidos de ellas con vistas a su retroalimentación.

b) Por lo que respecta al plano concreto de los programas, proyectos y acciones, a partir del Sistema de Proyectos de Extensión se conformó una muestra estratégica de experiencias iniciadas y finalizadas en el período comprendido entre los años 2013 y 2017. El recorte temporal obedece a la necesidad de contar con información completa relativa al desarrollo y resultados de las mismas, como también a la posibilidad de contrastar las valoraciones y conclusiones *ex post* del equipo responsable. De un total de 54 iniciativas desarrolladas en ese lapso, se seleccionaron intencionalmente 19 casos en función de un doble criterio de representatividad: por facultades, carreras y disciplinas; por la modalidad de la actividad según la clasificación institucional vertida en el apartado anterior.⁶ La muestra quedó conformada de la siguiente manera (ver Cuadro 1):

5) Resolución CS UNER 113/2005 (Estatuto UNER); Acuerdo Plenario CIN 650/2007 (Estatuto del Consejo Interuniversitario Nacional); Acuerdo Plenario CIN 681/2008 (Creación de REXUNI); Ordenanza CS UNER 388/2011 (Disposiciones generales del Sistema de Extensión UNER); UNER – Documento Preliminar de Discusión sobre la Curricularización de la Extensión; Resolución CS UNER 150 (Pautas Banco Interno de Evaluadores); Ordenanza CS UNER 411 (Régimen Becas de Extensión).

6) Las actividades culturales de facultades y centros de estudiantes no forman parte de los casos seleccionados ya que colocan su atención en iniciativas artístico–culturales y se alejan de las problemáticas ligadas a la apropiación de conocimientos científicos, aspecto central de la investigación.

Cuadro 1. Corpus de la investigación.

| Tipo/Período de ejecución | Título | UU. AA. |
|--|---|--|
| Proyectos de curricularización (2015 a 2016) | Prácticas Integrales de Cooperativismo. | Facultad de Ciencias de la Administración. |
| | Compartiendo saberes y sabores en la escuela. | Facultad de Bromatología. |
| | Gestión de la tecnología médica en la red de atención de salud de la ciudad de Diamante, Entre Ríos. | Facultad de Ingeniería. |
| Programas de Extensión (2013 a 2016) | Jardín Botánico Oro Verde. | Facultad de Ciencias Agropecuarias. |
| | Participación, Asociativismo y Educación Permanente con los adultos mayores. | Facultad de Ciencias de la Educación. |
| | Puerto Ciencia – Museo Interactivo de Ciencias. | Facultad de Ingeniería. |
| Proyectos de Integración de las Funciones Universitarias “Prácticas Integrales y Territorio” (2016 a 2017) | Aprendizaje situado e integración de conocimientos a través de experiencias en escuelas agrotécnicas de la provincia de Entre Ríos. | Facultad de Ciencias Agropecuarias. |
| | Formulación optimizada de premezclas para panificados libres de gluten, de bajo costo, partiendo de la experiencia culinaria del taller de cocina para celíacos de Acela, Entre Ríos. | Facultad de Bromatología. |
| | Periodismo en la universidad y las escuelas secundarias: las prácticas de extensión, reflexiones en torno a los procesos de apropiación de conocimientos en los estudiantes de la Orientación en Periodismo de Comunicación Social y de secundaria. | Facultad de Ciencias de la Educación. |
| | La interacción del deterioro ambiental, la pobreza y las enfermedades. Una alternativa participativa para su abordaje. | Facultad de Ciencias de la Salud. |
| | Cárcel, Universidad y Sociedad. | Facultad de Trabajo Social. |
| Proyectos de Extensión (2016 a 2017) | Hacia una transformación en la organización productiva en materia de seguridad alimentaria en la Región de Salto Grande. | Facultad de Ciencias de la Alimentación. |
| | Fortalecimiento del diseño en emprendedores de base social. | Facultad de Ciencias Económicas. |
| | Talleres de Comunicación Comunitaria con perspectiva de género. | Facultad de Ciencias de la Educación. |
| | Prevención y detección temprana del cáncer colorrectal. | Facultad de Ciencias de la Salud. |
| | Espacios “con-sentidos”. Abordaje y sensibilización en situaciones de interpretación de Lengua de Señas Argentina Español en instituciones de interés general y comunitario (2016). | Facultad de Trabajo Social. |
| Proyectos de Extensión dirigidos por alumnos avanzados (2016 a 2017) | Talleres de microemprendimiento en el barrio Antártida Argentina. | Facultad de Ciencias Económicas. |
| | MOTI1 (2016). | Facultad de Ingeniería. |
| | “Mi gorra no es delito, mi piel no me define”. Las juventudes y la violencia institucional en el barrio Capibá de la ciudad de Paraná. | Facultad de Trabajo Social. |

Fuente: elaboración propia.

Para cada una de las iniciativas muestreadas se operó también en un doble plano: se analizaron sus respectivos registros documentales —proyecto, informe/s de avance e informe final— y se encuentran en desarrollo las instancias de recolección de información con los agentes participantes: entrevistas en profundidad con directores y/o miembros del equipo de trabajo y grupos focales de discusión con los grupos o comunidades destinatarias.⁷

Resultados preliminares

Aquí se presentan los avances logrados hasta el momento producto del análisis documental —relativo a los proyectos (b)— y las entrevistas con los secretarios/as de extensión de las facultades y directores/as de las propuestas. Aunque parciales, el interés de los mismos radica en que ejemplifican de qué manera entendemos los posibles aportes a la mirada extensionista de una investigación que la toma como su objeto de estudio. Los resultados se presentan a partir de tres categorías. La primera trata de las concepciones sobre la extensión: ¿cuál o cuáles son las nociones de extensión presentes en los documentos y en el discurso de los entrevistados? ¿Con qué concepción y/o modelos expuestos se pueden relacionar? ¿Cuáles son los principales rasgos o características? La segunda refiere al surgimiento y antecedentes de las iniciativas. Indaga el recorrido de los proyectos: ¿de dónde surge? ¿Es una demanda de la comunidad, propuesta del equipo extensionista, o hay interacción entre los actores académicos y legos? La tercera analiza la interacción equipo/destinatario y otros participantes. Se observa la articulación que se propone entre los distintos actores de las iniciativas. Se presta especial atención al lugar que ocupan o que se espera de cada uno de los agentes: ¿quiénes participan de la instancia de armado y ejecución de las propuestas? ¿Cuáles son las intervenciones de los destinatarios en las propuestas?

Naturalmente, el primer aspecto a abordar en las entrevistas con los informantes giró en torno a su concepción de la extensión. Al respecto, al indagar entre los/as secretarios/as se encontró —en algunos casos explícita, en otros tácitamente— la visión como función sustantiva junto con la docencia e investigación como los tres pilares del accionar universitario:

“La extensión es una herramienta —que es una de las tres funciones principales de la universidad—. (S1)⁸

Asimismo, todos los funcionarios coinciden en identificarla como la articulación de la universidad con la sociedad, posicionándose en general de manera crítica ante las experiencias unidireccionales de la academia a favor de instancias dialógicas-participativas. Así queda de manifiesto en algunos testimonios:

7) Aunque no se incluyen entre los resultados expuestos en este caso, la incorporación de la perspectiva de los destinatarios es un aspecto clave de la investigación propuesta, orientada precisamente a identificar procesos de “apropiación del conocimiento” más allá de los análisis estrictamente centrados en la oferta que se realiza desde las instituciones.

8) En los siguientes apartados se trabaja con los documentos de análisis y entrevistas realizados para la investigación. Con vistas a preservar su identidad, los entrevistados serán citados como S —haciendo referencia a los secretarios/as—, D —para los testimonios de los directores/as de las iniciativas de extensión— y P —para citar pasajes textuales de los Proyectos—. Los números corresponden a las personas entrevistadas y documentos analizados que se mantienen anónimos.

“La universidad tiene que dar respuestas concretas a los problemas reales de la comunidad (...). Para resolverla no podemos hacer un abordaje de tipo paternalista [sino] trabajar con la comunidad. O sea, detectar en conjunto con la comunidad los problemas y aportar desde la universidad todos los recursos —humanos y materiales— para tratar de resolver el problema, pero con un rol protagónico de la comunidad”. (S2)

Algunos mencionan explícitamente la extensión crítica como modelo a seguir, el cual propicia un encuentro dialógico entre los actores que producen colectivamente:

“Adhiero al paradigma de la extensión crítica (...). Esa experiencia de estar en situación y en coproducción es lo que te hace pensar, crecer, pensar soluciones, tejer redes para trabajar con otro”. (S3)

Actualmente, los secretarios se encuentran discutiendo una nueva ordenanza sobre extensión que reemplace la vigente. En su reflexión sobre los desafíos actuales de la extensión, los entrevistados refieren a la jerarquización, curricularización e integración como objetivos que, si bien se fomentan desde las políticas de la Universidad, es necesario reflejar en un nuevo marco normativo:

“Estamos revisando algunas cuestiones en la ordenanza (...). El sistema lo que tiene que hacer es favorecer que la problemática ingrese al campo universitario”. (S4)

Otra de las razones esgrimidas sobre la necesidad de generar una nueva ordenanza se debe a que en la actual no están incorporadas las líneas de proyectos de Curricularización, Integralidad y Alumnos Avanzados —que se fueron generándose de 2012 en adelante—, lo que queda claro a partir de la reflexión de uno de los entrevistados:

“No solo va a reflejar lo que se ha innovado en extensión sino, también, va a quedar planteada cuál es la normativa que la UNER promueve cuando habla de extensión”. (S5)

A nivel de las experiencias analizadas, el primer dato que demanda atención es la escasa, y en algunos casos nula, mención del concepto de extensión en los documentos de los proyectos. A lo largo de los textos no se observa referencia alguna. En ocasiones aparece solo de manera nominal para referirse a la propuesta o línea de financiamiento en la cual se enmarca. En otros, se desarrolla de manera escueta como vínculo que la Universidad mantiene con la comunidad, orientándose a una visión paternalista/transferencista. Finalmente, hay casos en los que se explicitan vagamente otros conceptos, como responsabilidad o compromiso social:

“Mostrar el papel que juega la Universidad como promotora (...) a través de diversas estrategias en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria”. (P1)

Esta situación no se repite en las entrevistas a los directores, quienes reconocen sus propuestas como extensionistas y pueden desarrollar una conceptualización de la misma. Sin embargo, en algunos casos las respuestas son breves y evidencian cierta falencia en la reflexividad en el campo. Por ejemplo:

“Viene la gente a que nosotros podamos mostrarles lo que nos interesa (...). Por eso nosotros hablamos de extender el conocimiento (...). Estamos difundiendo, enseñando, formando. Eso es lo que hacemos”. (D1)

En los casos en que efectivamente se profundiza en una conceptualización de la extensión, se puede vislumbrar de qué manera los distintos modelos, características y estrategias identificadas en la construcción teórica operan conjuntamente. En general, se entiende como articulación de la Universidad con la sociedad, en ocasiones, desde un punto de vista dialógico y bajo la concepción de ecología de saberes, acercándose a la idea de la tradición reformista:

“El diálogo de los ámbitos que integran la Universidad con la comunidad. Poner en juego los saberes que la Universidad genera con los saberes de la comunidad”. (D2)

Por otro lado, se comprenden, desde un punto de vista difusionista, las experiencias como transmisión de saberes académicos a la comunidad:

“Es llevar a la práctica y a la sociedad lo que uno aprende en la facultad y volcarlo de alguna manera”. (D3)

En todos los casos está presente la idea de que la Universidad aporta sus conocimientos para solucionar distintas problemáticas de las comunidades. La ciencia no se pone en cuestión, más bien sus conocimientos son considerados como aspectos que contribuyen al desarrollo social:

“Mediante el contacto fluido con los actores relevantes de cada una de las organizaciones y de diferentes organizaciones entre sí, se espera que se generen propuestas de resolución de situaciones problemáticas o de oportunidades de mejoras en las mismas”. (P1)

Se hace énfasis en la extensión como experiencia formativa del estudiante, a partir de la cual este obtiene experiencias sobre las realidades sociales que complementan la enseñanza profesional. Esto supone, asimismo, que el alumno que participa en la extensión genera un *plus* respecto de sus compañeros que solamente se centran en cumplir las responsabilidades curriculares de la carrera académica:

“Intentamos construir una nueva forma de hacer extensión universitaria, donde el alumno como actor protagónico, pueda alcanzar escenarios complejos de anclajes discursivos y prácticos que configuran la conciencia individual y colectiva en el contexto en el cual él se encuentra inmerso como individuo y como miembro de la institución”. (P2)

Por su parte, los estudiantes que están a cargo de los proyectos sostienen esta comprensión de la extensión como aprendizaje y complemento de su carrera:

“Es una iniciativa innovadora y sumamente enriquecedora como espacio de aprendizaje”. (P3)

También hay docentes que destacan el aporte de las experiencias como elemento que contribuye a su formación y las tareas que se desarrollan en clases, y colocan el énfasis en la posibilidad que otorga la extensión de poner en práctica los conceptos teóricos:

“Uno puede estar estudiando pero tiene que preguntarse qué de eso es aplicable a la realidad y cómo lo transformás para aplicarlo a la realidad. ¡Creo que la extensión es la pata fuerte!”. (D4)

“La extensión es una forma de aprender para los profesores y estudiantes universitarios. Es realmente un espacio de aprendizaje.” (D5)

Los entrevistados reconocen la falta de sistematización de estudios sobre extensión y la urgencia de desarrollar investigaciones sobre la temática. En muchos casos se expresa la necesidad de generar un conocimiento metódico y sistemático:

“La devolución de la experiencia de trabajar en extensión es una producción de conocimiento totalmente interesante (...). Si uno pudiera tomárselo más en serio y volcarlo en una sistematización sería aporte importante al conocimiento”. (D6)

En cuanto a la integralidad de funciones, se menciona a modo de estrategia pero no se describe con profundidad ni se plantea concretamente:

“Se espera asimismo que de la experiencia (...) surjan posibles problemáticas a ser abordadas por investigaciones futuras aplicadas al sector, con la finalidad de dar respuesta a demandas específicas del medio. Asimismo se intenta dar respuesta a necesidades de formación existente en nuestra provincia [sobre la temática] mediante el desarrollo de cursos o programas de posgrado”. (P4)

Sobre el surgimiento de los proyectos, en todos los casos son propuestas que parten desde la academia, son planificadas por la comunidad universitaria y ejecutadas por esta. En muchos de esos casos existe un trabajo previo a la propuesta a partir del cual se recogen los reclamos y necesidades de las comunidades para definir la problemática a abordar, pero la comunidad no interviene en su elaboración o gestión. Sin embargo, se puede distinguir entre aquellas que son preocupaciones desde el sector universitario e iniciativas que intentan dar respuestas a demandas de la comunidad que implican un mayor grado de apertura hacia el trabajo conjunto con la sociedad. Encontramos entre los documentos:

“(...) lograr la accesibilidad de toda la población (...) al programa y garantizar la calidad de las intervenciones y los procesos, con un monitoreo y evaluación permanentes e impartir la enseñanza para la formación de nuevos y mejores profesionales, buscando conocimientos nuevos para poder transferir los mismos a la sociedad y que pueda servir para el mejoramiento de la calidad de vida”. (P5)

Mientras que, en otras ocasiones, se señala como demanda latente en la comunidad:

“(...) mujeres de diversos barrios [manifestaron] la necesidad inmediatas de seguir avanzando sobre estas temáticas. A partir de esta necesidad (...) nos acercamos al barrio para acercar nuestra propuesta de talleres, donde nos recibieron con gran entusiasmo y expectativas de realizar un trabajo conjunto”. (P6).

Algunos testimonios evidencian una doble incidencia de las propuestas, originadas tanto desde la Universidad como de la sociedad, lo que explican como un trabajo de escucha y aprendizaje a partir de las experiencias:

“Es parte y parte. Honestamente, hay mucha de estas cosas que fueron originariamente iniciativas de los integrantes [universitarios] (...). Con el tiempo, la experiencia y el contactos que hemos tenido (...) nos ha permitido ir relevando algunas necesidades”. (D7)

“En algún momento cometimos el error de la pretensión de ir con la solución. Sin embargo, en la experiencia fuimos tomando lo que decía cada una de las partes para ver en qué podíamos aportar.” (D8)

En lo que concierne al rol de las comunidades destinatarias, se puede observar el protagonismo que los funcionarios dan a las mismas. En primer lugar, algunos muestran desacuerdo con la propia denominación ya que indica un rol pasivo de los agentes:

“Si hablás de destinatarios ya lo estás poniendo afuera. Seguimos reproduciendo aquella lógica de que la universidad es el que sabe y la que tiene (...). Es una cosa que cuestiono históricamente de toditos los formularios de los proyectos”. (S7)

Se trata de generar un trabajo conjunto donde los actores sociales tengan una participación activa en la resolución de las distintas problemáticas:

“Me parece muy bien que en los proyectos de extensión figuren como integrantes, teniendo un rol protagónico, personas externas a la Universidad y que pertenezcan a las instituciones con las que la Universidad se vincula a través de los proyectos”. (S8)

“No solo salir nosotros con nuestras agendas sino empezar a construir las agendas de propuestas en función de las necesidades del afuera.” (S9)

No obstante, tal como se infiere del siguiente fragmento, entienden que la participación e inclusión de los distintos actores comunitarios aún no está resuelta y, en la práctica, se continúa con una idea verticalista de extensión:

“Todavía nos falta muchísimo trabajar la demanda, muchas veces (...) seguimos trabajando con la oferta”. (S3)

Esto puede atribuirse a diferentes razones pero, en principio, se reconoce una dificultad teórico-práctica de incorporación genuina de las comunidades:

“Lo que todavía nos cuesta es la mirada del otro. Está bastante sesgada porque lo analizamos con nuestras categorías y formación. Nos cuesta entender el rol del otro (...). Si bien se trabaja con el otro ¡la producción la hago yo!”. (S3)

Finalmente, existe una diferencia sustantiva entre los discursos de los directores, en los cuales gran parte de ellos asegura realizar una labor horizontal e inclusiva de los destinatarios, y la organización de las actividades que plantean en la confección de los documentos. En cuanto a las funciones de cada actor, los proyectos distinguen entre: aquellos que son ejecutores de los proyectos —universitarios; las organizaciones participantes que aportan recursos para el desarrollo de las acciones—; y los destinatarios —la comunidad específica a la cual se dirigen las propuestas—. En tanto, desde el punto de vista de las dinámicas y metodologías de las actividades que se proponen, la mayoría posee lógicas paternalistas y verticalistas, desde la Universidad a la sociedad. Por un lado, se realizan propuestas de capacitación en diferentes temáticas y, por otro, se organizan instancias de diagnóstico e intervención profesional. Además, hay iniciativas de muestras y/o excursiones guiadas. En todos los casos, la participación de la comunidad se da en cuanto a proponer la temática

a abordar —o bien esta es recogida por el sector académico como trabajo de escucha de las necesidades sociales— y a partir de la apertura de las actividades que, en ocasiones, se piensan como participativas e interactivas.

Ahora bien, en las entrevistas y en algunos pasajes de los documentos se encuentra una clara predisposición al trabajo en conjunto con la sociedad:

“Es una falacia la visión de la universidad como proveedora de saber. ¡No es así! Hay una cuestión de construcción conjunta de intereses, inquietudes, problemas”. (D9)

“Nos propusimos llevar adelante este proyecto en conjunto con los jóvenes del barrio.” (P7)

Algunos, incluso, mencionan el diálogo entre saberes:

“Coordinar acciones entre diversas instituciones en pro de potenciar fortalezas (...) a través del intercambio cultural y saberes populares de las comunidades involucradas para lograr transformar la organización productiva”. (P8)

“Poner en juego los saberes que la Universidad genera con los saberes de la comunidad.” (D10)

Conclusiones

Puede observarse, a partir de los antecedentes mencionados, un cuerpo de estudios que abordan la extensión latinoamericana como campo problemático particular. A partir de estos se comprende la extensión como la articulación de la universidad con la sociedad, que en su devenir histórico tomó los desafíos de la academia tendientes a generar una mayor apertura hacia las comunidades de la cual forma parte y la sustenta. Se distinguen como antecedentes de gran relevancia los movimientos estudiantiles generados luego de la experiencia de 1918 y, en la actualidad, se propone llevar adelante un segundo proceso reformista que profundice las propuestas pioneras e introduzca los desafíos coyunturales de las sociedades del capitalismo global e informacional. Con vistas a generar una democratización del conocimiento científico y las universidades, se debe gestar un proceso en donde se jerarquice la extensión y se coloque junto con las demandas sociales —en particular de aquellos sectores vulnerables.

Las propuestas del campo tienen su correlato en las políticas universitarias de la región que, en muchos casos, buscan el fortalecimiento de la extensión. El caso de la UNER demuestra esta consonancia con los aportes teóricos puesto que desde sus políticas y normativas trabaja en la jerarquización, curricularización e integración de funciones, haciendo énfasis en el trabajo en red con otras instituciones nacionales e internacionales. Asimismo, interpela un trabajo inclusivo y horizontal con la sociedad. Por su parte, los actores de la Universidad acompañan estos objetivos que, sin embargo, parecen estar más resueltos a nivel discursivo y no tanto en las prácticas que estos generan. Podemos comprender que la posición que toman los entrevistados está intrínsecamente relacionada con las teorías en el campo pero ello no sucede de la misma manera en cuanto al armado y ejecución de las propuestas, donde prevalecen tendencias de tipo paternalistas, asistencialistas y verticalistas.

No obstante, cabe destacar la coexistencia de acciones participativas e inclusivas de mayor apertura hacia las comunidades.

Hasta el momento, la investigación aporta al campo de la extensión latinoamericana al desarrollar una conceptualización del mismo a partir de las principales tendencias y características que tiene en la región. También abona a la comprensión de los planteamientos actuales en la problemática desde un caso particular, como la UNER y, por último, el análisis de los actores que intervienen en los procesos ayuda a entender cuáles son los sentidos generados sobre la extensión, en qué consisten las propuestas y cómo se produce la articulación universidad–sociedad. Resta completar la etapa de análisis documental y entrevistas, a partir de lo cual se podrán establecer con mayor precisión las posturas de los diferentes actores universitarios, las estrategias que llevan a cabo y la incidencia del campo disciplinar de procedencia en las mismas. En tanto, los grupos focales con los destinatarios de las propuestas aportarán a conocer cómo vivencian las experiencias de extensión las comunidades no universitarias, qué piensan de las mismas, si se sienten interpeladas a participar y si se apropian o no de los conocimientos científicos.

Como se señaló en la Introducción, pese al enorme cuerpo de reflexiones sobre la temática y las políticas que lo acompañan, actualmente hay una carencia de estudios que aborden la extensión como su objeto. Es por ello que este artículo presentó una propuesta como forma de identificar las contribuciones que pueden hacerse al campo desde la investigación. La importancia de la generación de conocimientos en este rumbo es complementaria a los objetivos que se establecen para las universidades y la extensión en las sociedades actuales. Para finalizar, se propone una serie de interrogantes susceptibles de ser abordados desde una agenda de investigación a nivel local, nacional y regional, tales como: las experiencias y desarrollo histórico de las políticas, conceptos y prácticas sobre extensión; la actualidad de las experiencias extensionistas: ¿qué temáticas o problemas abordan? ¿Quiénes son sus actores? ¿Qué aportes o producciones pueden identificarse de las mismas? ¿Cuáles y cómo son las políticas universitarias en el campo y cómo se articulan en las prácticas? Las evaluaciones de los proyectos: ¿qué evaluaciones se hacen? ¿Son coercitivas o abiertas? La extensión como formación y antecedente universitario: ¿cuáles son los aprendizajes y aportes a la formación puestos en juegos en la extensión? ¿Cómo se visibiliza la extensión en el currículo de las universidades y los concursos docentes? ¿Cómo se puede generar una integración de las funciones que vincule las distintas instancias del trabajo universitario con articulación y simetría? Todos estos interrogantes, entre otros, contribuirían al campo de la extensión latinoamericana.

Referencias bibliográficas

Arocena, R. (s/f). Curricularización de la extensión: ¿por qué?, ¿cuál?, ¿cómo? En: *Integralidad, tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N° 1*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Recuperado de: <http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf> (11/06/2018).

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

- Bolaños, S.; Lara Campos, C. Villalobos Araya, A. (2017). Desarrollo de la extensión en las universidades estatales costarricenses. Influencias, modelos y desafíos actuales. *Revista +E* versión en línea, 7(7), 122–131. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Cano Menoni, J.A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf (11/06/2018).
- Castro, J.O. y Tommasino, H. (Comps.) (2017). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/publicaciones-de-extension-universitaria/los-caminos-de-la-extensi%C3%B3n-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe> (11/06/2018).
- Castro, J.O. y Oyarbide F. (Comps.) (2015). *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: <http://www.unlpam.edu.ar/images/extension/Los%20caminos%20de%20la%20extension.pdf> (11/06/2018).
- Cecchi, N.H., Pérez, D.A., Sanllorenti, P. (2013). Compromiso social universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria. CONADU–Instituto De Estudios y Capacitación (IEC). Recuperado de: <http://conadu.org.ar> (11/06/2018).
- Cortassa, C. (2012). *La ciencia ante el público. Dimensiones epistémicas y culturales de la comprensión pública de la ciencia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- González López, B. (2017). Extensión universitaria en Chile: discursos y prácticas sobrevivientes. *Revista +E* versión en línea, 7(7), 110–121. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Lossio, O. y Ruben, A.B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *Revista +E* versión en línea, 7(7), 296–307. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *Revista +E* versión en línea, 7(7), 24–37. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Pérez Lindo, A. (2003). *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- Sousa Santos, B. de (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Editores Plural. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf (11/06/2018).
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67, enero–marzo), 7–24. Recuperado de: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003> (11/06/2018).
- Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) (2015). *Glosario de términos que se utilizan en extensión universitaria*. Puyo, Ecuador: Universidad Estatal Amazónica. Recuperado de: http://www.uleu.org/uleu_wp/2015/08/31/libros-recomendados/ (11/06/2018).
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Valsagna, M.V. (2009). *La Extensión Universitaria en los '60: debates y disputas en torno a la transformación social. El caso de la Universidad Nacional del Litoral. Una experiencia de comunicación, cultura y desarrollo*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.