

Secretaría de Extensión
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires
Pinto 399, Tandil, CP. B7000GHG
Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Masquedós. Revista de Extensión Universitaria.
Edición Anual. Año 3. N°3. 2018.
Distribución gratuita.
ISSN (impresa) 2469-214X
ISSN (en línea) 2469-2158

+Q2

masquedós

Editorial 3

Artículos

¿Integralidad o articulación?
Reflexiones acerca de experiencias de
curricularización de la extensión en
universidades de Argentina y Uruguay
..... 7

Aprendentes humanos: A extensão
potencializadora de protagonismo
..... 19

Talleres de arte para niños y niñas: un
encuentro entre el barrio y la universidad
..... 29

Retos de la Extensión para la formación
del profesorado universitario en ciencias:
Prácticas que re-ligan a la formación
docente con el territorio en la UNMdP
..... 41

Delimitando posiciones: El enfoque de
la Psicología Clínica en las prácticas
extensionistas
..... 53

Dossier

100 años no es nada. Mujeres y
Universidad. Algunas reflexiones
..... 69

A cien años de la Reforma Universitaria:
la extensión para repensar la universidad
pública desde la historia de la educación
..... 81

Extensión y enseñanza de la historia
contemporánea a cien años de la reforma
..... 89

Repensar los tres pilares de la Universidad
Pública: experiencia de un proyecto de
extensión universitaria
..... 111

Reseñas Bibliográficas

Universidad, territorio y transformación
social. Reflexiones en torno a procesos de
aprendizaje en movimiento
..... 120

Hacia el Segundo Manifiesto. Los
estudiantes universitarios y el reformismo
hoy
..... 120

El compromiso social de la Universidad
Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el
debate y la acción
..... 121

Compromiso Social Universitario. De
la Universidad posible a la Universidad
necesaria
..... 123

Al momento de pensar la presente editorial del número 3 de Masquedós, en Tandil, sede del rectorado de nuestra universidad regional, se gestaba un hecho sin precedentes: la consolidación del llamado Acuerdo del Bicentenario entre el Municipio y la Universidad Nacional del Centro. Esta propuesta basada en el consenso y construcción de políticas públicas junto a instituciones de la comunidad, se hizo efectivo porque la universidad no se posiciona como un ente poderoso, por ese poder intrínseco que deviene de su población estudiantil-docente-no docente-graduados-investigadores, sino como una institución con un alto grado de participación en la construcción ciudadana.

El desarrollo de las políticas extensionistas es lo que le ha permitido ocupar ese rol protagonista por el hecho de estar inmerso en la cotidianeidad y en la dinámica social. Es así que, ante la posibilidad de seguir teorizando sobre la extensión a través de publicaciones como éstas, vemos cómo la realidad nos sorprende gratamente con desafíos que apuntan mucho más lejos que la firma de un acuerdo institucional.

Poco sentido tendría pensar este tercer número si no se vislumbraran avances concretos en el vínculo y el intercambio de esfuerzos comunitarios para la solución de problemas comunes y a su vez para trazar objetivos desafiantes en este siglo XXI que se transita entre desvelos pero también anhelos y renovados compromisos. Esto sin desmedro de revisar y reformular los hechos que han marcado a fuego la extensión a través de la historia, como es

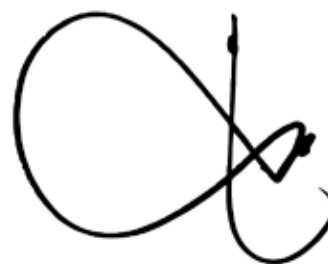
el caso emblemático de la Reforma Universitaria, tremenda fuerza inspiradora gestada hace un siglo y que ha motivado que incluyamos en estas páginas un dossier para analizar ese pasado a la luz del presente.

Con todo este panorama, como ya hemos dicho, la revista científica sigue siendo un instrumento con un fuerte impacto a la hora de incursionar en la práctica y ampliar las bases de una discusión enriquecedora que haga de la diversidad un estandarte. Por eso es que Masquedós, más que recopilación de artículos, intenta ser el reflejo de un escenario de movilidad constante donde la universidad se expresa y contribuye a mejorar la realidad. En tal sentido nos enorgullece apreciar que en estos años, esta herramienta se sume en forma intensa a todo el abanico de acciones que se vienen desplegando desde la extensión y que incluye debates, encuentros, intercambios y conformación de núcleos que, lejos de todo ensimismamiento, se fortalecen en el contacto diario con la sociedad.

En la lucha contra el reduccionismo de las funciones de la universidad, la extensión va saliendo triunfante gracias a esta marea de agentes comprometidos que se resisten a tener sólo una mirada profesionalista y buscan construir nuevos horizontes basados en el pluralismo. Es en este marco donde se desenvuelve una revista académica como Masquedós, dispuesta a debatir con espíritu crítico las tensiones universidad-comunidad para que en este espacio de conocimiento las certezas y las dudas sean interpeladas de manera activa y desafiante.

Es oportuno recordar que esta edición, como las anteriores, cuenta con un Comité de Referato con una generosa participación de especialistas que permiten apuntar, más que a un perfeccionamiento estanco, a una dinámica que enriquece el campo de la docencia y la investigación.

Masquedós seguirá teniendo su formato digital e impreso, pero su fuerza no está en las formas sino en esos contenidos que van más allá de acuerdos y homenajes fundacionales, pero que sirven para apuntalar una y cada una de las apuestas extensionistas de la Universidad.

A stylized, handwritten signature in black ink, consisting of a large loop on the left and a vertical stroke on the right that ends in a small flourish.

Daniel Herrero
Secretario de Extensión
UNICEN



¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay

Sofía Sampaolesi y Ángela León Peláez
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Palabras clave: Curricularización de la extensión, pedagogía, dimensiones pedagógicas de la extensión, articulación de funciones, integralidad de funciones.

Palavras chave: Curricularização da extensão, dimensões pedagógicas da extensão, articulação de funções, integralidade das funções.

Para citación de este artículo:

Sampaolesi, S. y León Peláez, A. (2018). ¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay En Revista Masquedós. N° 3, Año 3, pp. 07-17. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017 Aceptación Final: 05/02/2018

Resumen

Presentamos aquí un breve recorrido por experiencias de curricularización de la extensión de universidades estatales argentinas y el caso de la Universidad de la República (Uruguay). El mismo no pretende ser una sistematización exhaustiva, sino una modesta indagación de estas trayectorias en busca de elementos que aporten al análisis de nuestras propias experiencias de curricularización en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE, UNLP). Se desarro-

llan algunas reflexiones acerca de la pertinencia de la curricularización de la extensión como herramienta pedagógico-didáctica motivadora y generadora de aprendizajes significativos de gran potencial en la formación de profesionales de excelencia académica, críticos y socialmente comprometidos con la realidad de sus comunidades. Por último, aportamos reflexiones acerca de la articulación y la integración como propuestas de vinculación entre la docencia y la extensión.

Resumo

Apresentamos aqui um breve artigo das experiências de curricularização da extensão nas universidades estaduais argentinas e da Universidade da República do Uruguai, que não pretende ser uma sistematização exaustiva, mas uma moderada investigação dessas trajetórias em busca de elementos que contribuem para a análise de nossas próprias experiências de curricularização na Faculdade de Ciências Exatas da Universidade Nacional de La Plata (FCE, UNLP). Algumas reflexões são desenvolvidas sobre a relevância da curricularização da Extensão como uma ferramenta pedagógica-didática que motiva e gera um aprendizado significativo de grande potencial na formação de profissionais de excelência acadêmica, críticos e socialmente comprometidos com a realidade das suas comunidades. Finalmente, fornecemos reflexões sobre articulação e integração como propostas de vinculação de ensino e extensão.

Introducción

Comprendiendo a la extensión como concepto históricamente determinado y profundamente polisémico, consideramos pertinente explicitar que adscribimos a la concepción de extensión crítica, pensada por Tommasino y Cano (2016) como aquella que:

(...) tiene dos objetivos centrales: uno vinculado con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. (...) Un segundo objetivo se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando contribuir a la generación de poder popular. En una perspectiva de cambio universitario

y social, estos dos objetivos tienen una vinculación orgánica: no es posible avanzar en uno sin avanzar en el otro (p. 10).

La extensión crítica revisa el modo en que la Universidad produce conocimiento, que es también una de las formas en las que la institución se vincula con la sociedad que la sustenta. Observamos allí una importante desconexión de la Universidad contemporánea con su entorno inmediato, siendo que la producción académica es en su mayoría reproductora de lógicas de conocimiento y cultura occidental-hegemónica, no permeable al diálogo de saberes. Coincidimos con Tommasino y Cano (2016), en que “la extensión crítica, entendida como un proceso educativo que vincula críticamente los saberes de distintos actores, contribuye también a la co-producción de conocimientos que estén dirigidos a la transformación social” (p. 21).

Experiencias en Argentina y Uruguay: aprendizaje-servicio en territorio

Iniciamos aquí el recorrido de relatos y experiencias de curricularización de universidades públicas, las cuales toman forma fuera del espacio áulico y serán nuestro insumo de partida para la recuperación de dimensiones pedagógicas de la extensión y categorías de análisis de nuestras propias prácticas. Este no pretende ser un recorrido exhaustivo, sino que recupera algunas experiencias que por sus particularidades aportan a la reflexión.

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) fue una de las primeras universidades del país en avanzar en los procesos de curricularización de las prácticas socio-comunitarias, entendidas como un requisito para la graduación. Se formalizó la iniciativa mediante la Resolución de Consejo Superior 322/09, “que plantea que todos los estudiantes, como condi-

ción previa a su graduación, habrán realizado alguna experiencia de aprendizaje en comunidad, a partir de su inserción en proyectos sociales solidarios” (Cecchi et al., 2013, p.125).

Entre las propuestas curriculares implementadas en las distintas unidades académicas de la UNRC, destacamos la relatada por Schneider et al. (2006) en la formalización de prácticas de extensión con la inclusión de experiencias de aprendizaje-servicio en el ingreso a la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV-UNRC):

Las primeras reflexiones del equipo se orientaron a pensar que la actividad fuera del aula, que permite visualizar la aplicación del contenido teórico, confrontar el imaginario del estudiante con la actividad cotidiana del profesional, era motivador (...) Intuitivamente propusimos un ingreso que respetara esos principios y utilizara la práctica profesional como eje motivador para el estudio de las materias básicas (p.14).

La lectura del artículo sugiere como posible categoría para el análisis el necesario compromiso que debe existir en los docentes con la formación en la excelencia humana y académica de sus estudiantes y con la extensión, para la visualización de oportunidades y vacancias en el currículum donde implementar este tipo de intervenciones. Asimismo, los autores destacan la dimensión pedagógica de la extensión como dispositivo didáctico motivador del aprendizaje, adjudicándole la mejora en los índices de regularización en las materias de primer año (p. 15).

En el año 2008, la Universidad Nacional del Litoral (UNL) creó la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión, cuya misión es viabilizar lo propuesto en la Resolución C.S. N° 274/07, que solicita que “se encomienden los estudios y avances necesarios tendientes a instaurar condiciones institucionales que favorezcan la inclusión de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral” (Boffelli y Sordo, 2016, p.2).

Entre los muchos trabajos publicados por docentes de la UNL, a propósito de sus experiencias en la incorporación curricular de prácticas sociales, hemos elegido el elaborado por Boffelli y Sordo (2016) del que recuperamos varias dimensiones pedagógicas de la extensión curricularizada, entre ellas la de integralidad de saberes, a la que refieren cuando citan a Kolb (1984):

(...) las prácticas deben ser planificadas en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje e investigación; si las actividades que se planifican y realizan permiten poner en juego los contenidos disciplinares y los valores sustentados por el proyecto de práctica y si la actividad solidaria y de diálogo entablado con la comunidad retroalimentan los conocimientos previos y suscitan nuevos (...) (p. 3).

Los autores se basan en Inés Dussel (2005) para definir:

Estas actividades no son extracurriculares, filantrópicas, marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica (...). En su relación con el currículum, con la enseñanza y el aprendizaje, aparece una idea fuerte de saberes socialmente productivos (...) (p. 3).

Rescatamos en este fragmento otra dimensión pedagógico-didáctica de la extensión, aquella que la ubica como eje estructurante de los contenidos curriculares, potente en tanto que el trabajo en territorio suscita situaciones donde los saberes previos del estudiante, los saberes “del otro” en diálogo con los propios y nuevos conocimientos construidos por el conjunto de los actores se articulan y enlazan, propiciando un significativo y verdadero aprendizaje. No se trata de que lo aprendido en el territorio sustituya a la clase tradicional sino de que estos espacios se complementen, siendo la extensión la que aporta el marco contextual que viabiliza el aprendizaje de la disciplina discutida en el aula, reforzando allí también la

idea de saberes socialmente productivos descritos por Dussel. De este modo, la extensión curricularizada es el dispositivo didáctico a través del cual puede lograrse tal integración:

Cuando referimos a conocimientos integrados, aludimos a la integración de cuatro tipos de conocimientos; personales (...); sociales (...); explicativos (...); y por último, los técnicos (...). La integración de éstos se logra a partir de la reflexión, proceso que transforma la simple experiencia en experiencia de aprendizaje, es decir, la reflexión hace educativa a la experiencia (Boffelli y Sordo, 2016,p.4).

Surge así, la reflexión en la acción, o praxis en palabras de Freire (1970, p.11), como el acto necesario para lograr la integración de conocimientos y el aprendizaje a través de la experiencia en el campo, aprendizaje que se retroalimentará en la extensión para reformular sus intervenciones. Identificamos aquí la praxis como otra de las dimensiones pedagógicas inherentes a la extensión curricularizada.

Las prácticas socio-comunitarias implementadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) constituyen una experiencia de interés. Estas comenzaron impulsadas por un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en el marco de una reforma del plan de estudios de sus carreras. Resultó fundamental el acompañamiento del equipo de gestión de la Facultad y la presencia de un equipo de docentes con experiencia en intervenciones comunitarias y un claro compromiso con las innovaciones planteadas.

El “Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias” consiste en un seminario curricular cuatrimestral, obligatorio para los estudiantes de todas las carreras. Durante el cuatrimestre, los estudiantes se forman inicialmente en aspectos conceptuales e instrumentales para luego acceder a un trabajo profesional con organizaciones de la comunidad. A partir de 2011, se aprobó la inclusión

curricular de las prácticas socio-educativas para todas las carreras de grado y pregrado de la universidad (Cecchi et al., 2013). De esta experiencia recuperamos nuevamente la categoría de compromiso/formación en la extensión de los docentes y la categoría de compromiso institucional, necesario para llevar adelante la formalización e implementación de propuestas de curricularización de la extensión. Además resulta destacable el camino recorrido: desde un grupo de estudiantes y docentes en su propia unidad académica hasta la implementación generalizada en toda la universidad. Esto nos habla de procesos previos consolidados en torno a la actividad extensionista en la comunidad académica que constituyeron la base para la innovación educativa.

A continuación expondremos dos experiencias de curricularización de la extensión que contemplan la integración de funciones de la universidad y la integración de saberes de modo transversal a la trayectoria académica, como posibilidades de formación de profesionales críticos y socialmente comprometidos. En estos casos, como en el de la UNRC y UNL, el compromiso institucional se expresa en el modo de implementación centro-periferia, desde la Universidad que formaliza, convoca y acompaña en la adaptación de la propuesta a cada unidad académica.

Desde su reciente creación, la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) sostiene la impronta de “universidad popular”, reflejada en acciones dirigidas a consolidar un modelo institucional con una clara interacción con las necesidades de la comunidad (Cecchi et al., 2013). Este enfoque asigna un carácter fundamental al aprendizaje directo en contextos reales a través del desarrollo del trabajo social comunitario (TSC). El TSC es un trayecto curricular integrador obligatorio e incorporado a todos los planes de estudio de las carreras de grado (Fiorda, Sierra y Garaño, 2016). Implica una serie de encuentros iniciales con los

estudiantes de la UNDAV en el aula, en los que se discuten diversas problemáticas sociales y políticas públicas, distintos modelos de mapeos territoriales y de planificación e investigación para luego pasar a una segunda etapa de trabajo en el territorio.

En el universo académico latinoamericano, se destaca la trayectoria de la Universidad de la República (UdelaR) en Uruguay, que en el período 2006-2014 impulsó lo que se dio a conocer como “Segunda Reforma Universitaria”. Para avanzar en el proceso de curricularización e integralidad, el plan estratégico incluyó varios programas y proyectos, entre ellos, el de gestación e implementación de los Espacios de Formación Integral (EFI).

La propuesta de los EFI implica dos niveles, uno inicial de sensibilización al inicio de la formación y uno posterior de profundización. La sensibilización se vincula con los ciclos introductorios (...), en los que el estudiante realiza un primer acercamiento a la extensión, aproximándose a territorios, programas, prácticas o problemáticas que generen procesos de aprendizaje más allá del aula. En la segunda etapa, de profundización, el estudiante desarrolla prácticas de inserción en el terreno, integrando tareas de extensión - investigación (...) (Tommasino y Cano, 2016, p.14).

En ambos casos, la extensión se constituye en la oportunidad y la forma para dar debates necesarios con los estudiantes acerca de las problemáticas sociales, las políticas públicas de inclusión y de por qué la Universidad pública forma profesionales que deben estar al servicio del desarrollo de sus comunidades. Aquí reconocemos una de las dimensiones pedagógicas de la extensión crítica, en tanto formadora de profesionales integrales.

La construcción de una Universidad popular, como se propone la UNDAV, necesita que la extensión se encuentre al mismo nivel que la enseñanza y la investigación, y que las tres

se combinen e integren. El sentido de integralidad de funciones que nos sugieren estas lecturas y que tomaremos como categoría de análisis es el de la ponderación equivalente de las tres funciones de la Universidad, ya que definen equivalentemente el rol de la institución en torno al conocimiento (que se produce, que se enseña, que se aprende, que se dialoga, que transforma realidades).

Experiencias de curricularización en el marco de la Cátedra Libre en Salud y Derechos Humanos y del Programa de Extensión en Alimentos y Salud, Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): un estudio de caso

En el marco de la Cátedra Libre en Salud y Derechos Humanos (CLSDDHH) y del Programa de Extensión en Alimentos y Salud (PEAS) de la FCE-UNLP, hemos recorrido una trayectoria de experiencias de curricularización nacida de la iniciativa de docentes, estudiantes, graduados, extensionistas e investigadores con gran capital acumulado en el trabajo con organizaciones sociales en el territorio, en demandas vinculadas a los alimentos y en la salud y prevención de enfermedades.

Las primeras experiencias involucraron el desarrollo de tesis de grado planificadas en torno a preguntas y necesidades específicas construidas a partir del diálogo entre organizaciones, actores sociales y algunos proyectos de extensión. Estos trabajos finales de grado son un requisito curricular obligatorio para las carreras de Lic. en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y de Lic. en Biotecnología y Biología Molecular, así como las prácticas especiales de la Lic. en Bioquímica. La realización de estas tesis en el marco de los proyectos de extensión, fue pionera en tanto dispositivo que abordó el aprendizaje de la tarea del profesional

investigador motivado por la búsqueda de respuestas a necesidades reales y concretas de la comunidad inmediata.

Estos trabajos comparten la característica de configurarse integrales desde múltiples perspectivas. Por un lado desde la espacialidad, puesto que fueron desarrollados en los ámbitos del aula-laboratorio de investigación y del territorio extra facultad. Se propicia, en esa dinámica, el diálogo constructivo con el afuera y la posibilidad para el estudiante de dimensionar el enriquecimiento en el intercambio de conocimientos con otros que conocen de otro modo, de la “ecología de saberes” en palabras de Sousa Santos (2006, p.63), para su futura labor profesional. Hablamos aquí también de la integralidad de saberes, dimensión rescatada del trabajo de Boffelli y Sordo (2016).

Las funciones de investigación, extensión y docencia se integran naturalmente en estas dinámicas, donde la extensión trae la pregunta que se aborda desde la investigación y se gestan desarrollos que retroalimentan la extensión; la enseñanza y el aprendizaje son transversales a todo el proceso y ocurren a través de formas no tradicionales, como el diálogo entre pares, que promueven posturas activas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La integralidad de funciones es mutuamente enriquecedora de la docencia y la extensión. El saldo de estas experiencias fueron nuevos diálogos con los actores del territorio para evaluar y repensar las prácticas extensionistas, pues los desarrollos tecnológicos logrados por los estudiantes durante su tarea formativa-investigativa abrieron contextos de nuevas posibilidades. Tal fue el caso de un trabajo de la asignatura Prácticas Especiales, que fue el precursor de un proyecto de mayor envergadura dentro del PEAS, que en la actualidad analiza microbiológicamente alimentos elaborados por emprendedores de la economía social y asesora a los productores para garantizar su inocuidad.

Es pertinente destacar el grado de compromiso que generan las prácticas contextualizadas, atravesadas por los tiempos y las urgencias de la realidad, además de la motivación para aprender asociada a “confrontar el imaginario del estudiante con la actividad cotidiana del profesional” como refirieron Schneider et al. (2006, p.14).

Como contrapunto, encontramos que el aporte de estas experiencias de curricularización a la formación de profesionales críticos comprometidos es limitado. Aún si se institucionalizara la realización de trabajos finales de carrera, en el marco de programas de extensión, estos espacios curriculares se encuentran hacia el final del trayecto académico. De este modo, no es posible lograr la transversalidad necesaria para que dispositivos como éstos sean contundentes en la definición del perfil profesional de nuestros egresados. Más aún, no todas las carreras de la FCE de la UNLP cuentan con espacios curriculares de trabajo final, por lo que no podríamos llegar a todos nuestros egresados.

El desarrollo de estas tesinas fue el punto de partida para que los programas de extensión de la FCE incluyeran tesis de doctorado. Nuevamente, la integralidad del trabajo de investigación con las prácticas de extensión se plasma en la proyección de tesis y proyectos de investigación que nacen de preguntas y demandas traídas por los actores del territorio, que suscitan la construcción de respuestas y desarrollos tecnológicos que aporten a mejorar las condiciones de trabajo de los productores de ganado avícola, hortalizas, cerveza artesanal, bebidas fermentadas, entre otros. La dinámica continúa a través del surgimiento de nuevas preguntas de investigación en los contextos post-intervención. Este modo de realizar tesis propicia la formación de postgrado de futuros investigadores que piensen la ciencia como herramienta de desarrollo social y no como un fin en sí mismo.

El recorrido realizado por el grupo de extensionistas de los programas PEAS y CLSDDHH, ha sido fructífero en reflexiones acerca del gran impacto formativo que tienen estas experiencias para quienes las transitan. Sin embargo, no dejan de ser experiencias personales, y ese impacto no trascenderá a la mayoría de los estudiantes a través de este tipo de estrategias. Si la intención y el compromiso es producir un cambio sustancial en el perfil de nuestros egresados, es necesario llegar a más estudiantes y, fundamentalmente, a más docentes.

Curricularización dentro del aula: ¿experiencia superadora?

A partir de la aprobación de la ordenanza N°11.284 de la Municipalidad de la Plata para el registro de Pequeñas Unidades Productoras de Alimentos (PUPAS), las producciones familiares pueden obtener su registro de funcionamiento tras demostrar el cumplimiento de los requisitos sanitarios establecidos por la ordenanza a los auditores de la oficina de Bromatología de la Municipalidad. Desde los inicios de su implementación fuimos convocados a participar del equipo de auditoría como programa de extensión, actividad que continúa en la actualidad desde un espacio más amplio: la Red de elaboración segura de alimentos del Consejo Social de la UNLP.

Esta oportunidad de ejercicio profesional permitió proponer la realización de un trabajo práctico para la asignatura Microbiología de Alimentos. La propuesta de innovación curricular planteó la participación de los cursantes de la materia en la prueba piloto de auditorías durante noviembre y diciembre de 2015; desde entonces el trabajo práctico se incorporó de forma permanente al programa.

A cada una de las auditorías asisten uno o dos alumnos acompañados de los auditores y la docente encargada de los trabajos prácticos. Previamente, en el aula, se realizan actividades

de análisis de la ordenanza y de la planilla de verificación. Además, se coordina que las auditorías con participación de estudiantes se realicen hacia el final del curso de Microbiología de Alimentos, garantizando así la discusión de los conceptos fundamentales de la asignatura previa a la actividad en territorio, de forma de respaldar académicamente y dar seguridad al estudiante. Durante la auditoría, los alumnos dialogan con los productores, empapándose de la realidad de la economía social de su comunidad, y realizan el muestreo del producto que se va a registrar/auditar. Luego, en el laboratorio de la Cátedra de Microbiología, estudiantes y docentes efectúan el análisis microbiológico de la muestra; los resultados obtenidos son discutidos y volcados en un informe que los estudiantes adjuntan a la devolución con las recomendaciones necesarias para el productor.

Varias de las dimensiones tomadas para el análisis de la curricularización pueden recuperarse de esta experiencia. Por un lado, la presencia indispensable de docentes reflexivos que aborden su tarea desde la convicción de que la Universidad, principalmente desde la extensión pero esencialmente como un todo, es una institución por y para la comunidad que la sostiene y debe aportar a su desarrollo a través de la formación de profesionales comprometidos y de la generación de conocimiento que responda a sus demandas. Son ellos quienes reconocen los espacios curriculares oportunos para la articulación de funciones y saberes y quienes deberán sensibilizar a sus pares docentes y a la comunidad universitaria acerca de la pertinencia de estas propuestas en la formación de profesionales en la tan mentada excelencia académica.

Y es que este tipo de propuestas habilitan aprendizajes significativos y contextualizados. La motivación para el aprendizaje, tantas veces reclamada por docentes desencantados, surge naturalmente en la pregunta, la duda, la necesidad real que desencadenan la actitud

investigativa y el interés por conocer para resolver. El aprendizaje a través de la práctica reflexiva es una vacancia o singularidad en el currículum (manifestado por estudiantes y docentes) que estimamos puede saldarse, en parte, mediante estrategias de curricularización de la extensión en el espacio áulico.

La extensión como enfoque pedagógico y eje estructurante de las prácticas curriculares, disputa el conocimiento como construcción del saber académico tradicional, que debe adquirirse y no construirse, y que deja al estudiante en un rol pasivo, mero depositario de contenidos. La extensión como articuladora del aula y el territorio promueve la generación de preguntas investigativas (en torno a la demanda) que desencadenan el querer saber, invitan al estudiante a tomar protagonismo en su propio aprendizaje y le motivan a través de la interpelación que hace “el otro” y en diálogo con los otros. El conocimiento elaborado en este contexto, sin la intervención de un “docente explicador”, en términos de Rancière (2007, p.8), es en sí mismo emancipador y abona a la formación de estudiantes autónomos y críticos.

La articulación de la docencia, la extensión y también la investigación en el ámbito áulico, entorno legitimado de la enseñanza y el aprendizaje por siglos de tradición, jerarquiza a la extensión frente a las funciones más reconocidas de la Universidad y habilita la transversalidad de los enfoques pedagógicos que la misma promueve aplicados a conceptos y contenidos de todo el currículum. Esto es, integralidad.

Sólo profesionales formados consistentemente, en todo su recorrido académico, en la perspectiva pedagógica de la extensión crítica serán verdaderos comprometidos sociales. Y no puede dejar de señalarse, aunque redundemos, que es imprescindible el compromiso institucional real para lograr este grado de integralidad y curricularización.

Reflexiones

El presente análisis nos ha dotado de perspectivas desde las cuales abonar a una idea que este equipo de docentes-extensionistas viene elaborando hace un tiempo y que puede sintetizarse en las palabras de Tommasino y Stevenazzi (2016): “La incorporación de la extensión crítica en los procesos educativos jaquea los procesos estereotipados de las metodologías áulicas e inaugura la posibilidad de pensar la formación de universitarios y no solo técnicos formados de modo estrictamente disciplinar” (p.129).

Tal incorporación de la extensión al currículum universitario ha suscitado una variedad de estrategias, que encuentran sus orígenes en la historia y el contexto de cada institución y equipo de docentes y extensionistas que le dan vida. En particular, hemos podido distinguir en los relatos revisados, que incluyen los propios, dos momentos muy diferentes dentro de las experiencias, con espacios, tiempos, metodologías y actividades bien diferenciadas. Por un lado, el momento del aula (anterior a la práctica) asociado a la teoría y a metodologías de enseñanza tradicionales. Por el otro, el momento de la práctica extensionista en el territorio que requiere una instancia de reflexión previa que permita a los estudiantes visualizar ese encuentro con “el otro” que no es conocido.

Consideramos que las estrategias relatadas limitan en cierto modo la integralidad, pues sostienen la individualidad de la docencia y la extensión a través de la separación de los momentos y espacios: aula y territorio. Destacamos la armonía de la articulación de la que se da cuenta, pero entendemos que aún puede hacerse más por la integralidad.

Propuestas curriculares como el trabajo práctico de la asignatura Microbiología de Alimentos son pioneras en cuanto a curricularizar la extensión en el aula, a través de los tiempos y las actividades áulicas, integrando la extensión

como eje estructural que da sentido al aprendizaje de contenidos y técnicas propias de la disciplina. Sin pretender agotar todas las posibles estrategias ni acotar la curricularización a este tipo de innovaciones, dirigiremos nuestras próximas líneas a dar cuenta de por qué consideramos a esta, entre nuestras experiencias, como superadora.

En primer lugar, es preciso reconocer el lugar legitimado del aula como ámbito de enseñanza-aprendizaje. Esta construcción de “espacio en el que se aprende” está íntimamente arraigada en los estudiantes universitarios y en sus docentes. Mientras que traer la extensión al aula puede funcionar como estrategia de jerarquización, que equipare la extensión a la docencia, naturalizada y valorada como función universitaria esencial; sostener que la extensión ocurre sólo fuera del ámbito académico puede fortalecer la idea de que es una función secundaria, realizada en momentos posteriores y subordinada al momento del aula.

Según el modo en que se planifique la actividad, las estrategias de momentos disociados (procesos de articulación de funciones secuencial) pueden también promover nociones de primacía de la teoría, que ocurre en el aula (espacio en el que se aprende), respecto de la práctica, que se da en el territorio mediada por la extensión. Es decir, la fragmentación de los momentos de docencia y extensión podría, además, profundizar la falsa dicotomía teoría-práctica, con el riesgo de perder las oportunidades de aprendizaje en la praxis que estas propuestas buscan potenciar.

En cuanto al aprendizaje en la praxis, observamos que la contextualización motivadora de estos procesos que brindan las prácticas en el territorio es máxima y consideramos que no puede ser emulada por las actividades realizadas en el aula. Sin embargo, proponemos analizar esta dimensión desde otra perspectiva: la del enorme enriquecimiento didáctico

que puede suscitar la contextualización de las actividades del aula, como herramienta que viabilice la construcción de saberes. Dicha contextualización puede lograrse en la interacción de cátedras y proyectos de extensión que elaboren propuestas de enseñanza integrales.

Del mismo modo, entendemos que las actividades en el territorio potencian como pocas el aprendizaje dialógico no tradicional y habilitan reflexiones en los estudiantes sobre la posibilidad de aprender de formas distintas a las tradicionales, junto a otros que conocen de modo diferente y en contextos que no son los habituales. El trabajo en el aula posiblemente no pueda profundizar en tales reflexiones y, ciertamente, carece del contacto con “los otros” no académicos que tanto enriquece la experiencia en territorio.

Por otro lado, a través de la extensión, es posible traer ciertas dimensiones de la ecología de saberes al ambiente áulico. Los relatos de realidad que trae la extensión son disparadores para que los estudiantes compartan sus saberes sociales, populares y artísticos y los pongan en convivencia con los saberes científicos. La extensión habilita discusiones acerca de la pluralidad de la ciencia hacia dentro de sí misma y hacia fuera, debate la abstracta supremacía del saber científico respecto de los otros saberes (de Santos Sousa, 2006). Nos acerca a concepciones más holísticas y ricas del saber.

Tanto las estrategias integrales como las de momentos disociados gestan valiosos espacios que permiten abordar debates acerca de la ciencia como actividad al servicio del desarrollo social, de la Universidad y su rol en la producción de ciencia y en la formación de profesionales comprometidos. Además, los dispositivos integrales garantizan que las discusiones se den en el aula, que formen parte del programa de las asignaturas y que no cristalicen en prácticas aisladas y/o no articuladas, dependientes de la voluntad del docente de ocasión. De hecho, los debates áulicos, invitan a

participar a todos los docentes, involucrando también a aquellos no familiarizados con la extensión.

Este punto es sustancial, en tanto es necesario convocar y sensibilizar a todos los docentes respecto de la pertinencia de la integralidad. Muchas veces, las propuestas de enseñanza-aprendizaje en el territorio quedan naturalmente circunscritas al abordaje por parte de docentes que son también extensionistas, pues son ellos quienes tienen el vínculo con los actores sociales y la capacidad de coordinar esfuerzos para lograr el espacio de docencia en territorio. Sin embargo, debemos ser conscientes de que nuestra tarea como extensionistas es también la de llegar a más docentes y estudiantes con nuestras propuestas curriculares. En palabras de Rafaghelli (2013, p.36) “desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales”, siendo nosotros, los docentes-extensionistas, los protagonistas de ese cambio. A través del aula y de las reuniones de cátedra tenemos acceso al diálogo con colegas docentes no extensionistas, que no por no estar familiarizados con la extensión serán menos proactivos en la implementación. Se trata también de consensuar y construir con ellos.

Otra importante cuestión a considerar, es la del necesario diálogo de los estudiantes con los

actores sociales cuando realizan actividades en el territorio. La masificación de las actividades de extensión puede descuidar el vínculo con los actores sociales en tanto se prioricen las necesidades pedagógicas de los estudiantes por sobre la demanda de la comunidad. Además, no todos los estudiantes se sienten preparados o sencillamente rechazan la idea de convivir con situaciones sociales de vulnerabilidad como ámbitos de aprendizaje. Esto podría redundar en actitudes que dificulten el diálogo con el otro, limitando la experiencia pedagógica e incluso habilitando el deterioro del vínculo. Acordamos con que “debemos ser extremadamente cuidadosos de no propiciar situaciones de no escucha o de invasión cultural por parte de estudiantes obligados a realizar trabajos en ámbitos que no son objeto de su preocupación y mucho menos de compromiso social” (UdelaR, 2010, como se citó en Tommasino y Stevenazzi, 2016, p.127). Consideramos que la planificación cuidada de estas actividades puede prevenir tales efectos. Por otro lado, la curricularización en el aula tiene como ventaja no estar expuesta a tales situaciones.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a nuestra compañera María Soledad Lynn y a Luciana Sotelo, por el esmero y paciencia con que revisaron este trabajo.

Referencias bibliográficas:

Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Avances del Plan y Acción “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario en la UNL”. Herrero D.E. y Dalmolin B. (Ed.) Diálogos extensionistas en el Mercosur: conferencias y debates de las V Jornadas de Extensión del Mercosur (pp. 102).

Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. Andamios. Revista de Investigación Social, Núm. 13(31), pp. 313-337.

Cecchi, N. H., Perez, D. A., y Sanllorenti, P. (2013). Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria. Buenos Aires: IEC – CONADU.

De Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. México DF: Colección Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México.

Fiorda, L., Sierra, F. y Garaño, I. (2016). La curricularización de la extensión Universitaria en la UNDAV: Una experiencia articulada con el Programa Territorio en Movimiento (SENAF). Herrero D.E. y Dalmolin B. (Ed.) Diálogos extensionistas en el Mercosur: conferencias y debates de las V Jornadas de Extensión del Mercosur, pp. 103.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, 1972.

Rafaghelli, M. (2013). “La dimensión pedagógica de la extensión”. Menéndez G. (Ed.) Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (pp. 22). Santa Fe, Argentina: Editorial Universidad Nacional del Litoral.

Rancièrè, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes.

Schneider, M., Bergamo, E., Magnano, G. y Giraudo J. (2006). “Las prácticas profesionales como contextualizadoras y motivadoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Carrera Medicina Veterinaria”. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Núm.10, pp. 14-21. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. Revista Masquedós, Núm. 1(1), pp. 9-23. Tandil, Argentina: Secretaría de Extensión UNICEN.

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. Revista +E, versión digital, Núm. 6, pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



Aprendentes humanos: A extensão potencializadora de protagonismo

Silvana Ribeiro, Aline Reginatto, Franciele Talian, Giulia Cabeda, Clenir Moretto
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Palavras-chave: Extensão, humanização, curricularização, estudantes, aprendentes.

Palabras clave: Extensión, humanización, curricularización, estudiantes, aprendices.

Para citación de este artículo:

Ribeiro, S; Reginatto, A; Talian, F; Cabeda de Camargo, G y Moretto, C. (2018). Aprendentes humanos:

A extensão potencializadora de protagonismo. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 19-26. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017 Aceptación Final: 05/02/2018

Resumo

O texto que aqui apresentamos, tem por objetivo refletir sobre o fundamental papel da Extensão para uma formação que desperte e incentive o protagonismo dos estudantes, especialmente em relação ao ensino. Abordamos a curricularização da Extensão como chave para um ensino entrelaçado com as realidades, os sujeitos, suas vivências e contextos, formando estudantes aprendentes hu-

manos. Através da oficina “Além de acadêmicos, Humanos”, que nasce das experiências e práticas extensionistas, buscamos reafirmar como a Extensão se constitui em um espaço/tempo para o reconhecimento dos estudantes e a possibilidade de salas de aula que sejam fonte de relações humanizadas e humanizadoras, que formam além de profissionais, humanos.

Resumen

El texto que aquí presentamos tiene como objetivo reflexionar sobre el papel fundamental de la Extensión para una formación que despierte e incentive el protagonismo de los estudiantes, especialmente en relación a la enseñanza. Abordamos el currículo de la Extensión como clave para una enseñanza entrelazada, con las realidades, los sujetos, sus vivencias y contextos, formando estudiantes, aprendices humanos. A través de talleres “Más allá de académicos, Humanos”, que nace de las experiencias y prácticas extensionistas, buscando reafirmar como la Extensión se constituye en un espacio/ tiempo para el reconocimiento de los estudiantes y la posibilidad de salas de clases que sean fuentes de relaciones humanizantes, que forman más allá, de profesionales, humanos.

Introdução

Neste artigo, escrever sobre a extensão, como estudantes extensionistas perpassa o misturar-se nestas linhas, colocando vida e afetos nas palavras que tornam-se vozes de gentes, de comunidades, da universidade, dos desafios e potencialidades vivenciados na extensão. Este texto não tem a pretensão de apresentar uma receita sobre o processo de curricularização da extensão, mas introduzir a reflexão a partir de micro experiências, oficinas chamadas “Além de acadêmicos, humanos”.

Esta é uma proposta que nasce das vivências da extensão, assim como, constrói-se com o protagonismo dos estudantes extensionistas. Ao olhar para sala de aula, percebemos o desafio de tornar este ambiente mais dialógico, atraente e dinâmico, onde seja possível mesclar saberes acadêmicos e populares. Desta forma, a extensão, entrelaçada ao ensino e a pesquisa, desperta o desejo pelo tornar-se estudante aprendente humano, que encontra nos livros, nos afetos, nas vivências e na reflexão, o emba-

samento profissional e pessoal, construído na/ para além das paredes das salas de aula.

1. Tornar-se humano na extensão

Ao tentar definir o que é a extensão, corre-se o risco de reduzi-la a uma única maneira de fazê-la. Diante disto, encontramos nesta metáfora uma forma de refletir sobre o ser extensionista:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (Galeano, 2017: 15).

“Depois de muito caminhar, pediu ao pai: Pai, me ajuda olhar”. Duas frases que, como faróis, sinalizam um pouco da ‘imensidão’ da extensão. “Caminhar” e “olhar”: o que seria da extensão sem estas duas atitudes, que nos aproximam das realidades? Todavia, é preciso ir além deste questionamento e refletir sobre por onde caminhar, como olhar, pensar e estar nas diversas realidades.

Ruas das comunidades, corredores das escolas, calçadas da universidade: exemplos de locais percorridos, onde é possível entender que extensionar-se implica desacomodação, movimento e aproximação. O caminhar é entrelaçado com o olhar; assim, as realidades são enxergadas e levadas para sala de aula, sendo problematizadas pelo ensino e pesquisa. Esta vivência vai abrindo novos universos, onde fica difícil definir até onde vai à pesquisa, onde termina o ensino e começa a extensão; este tripé, que está amarrado, ao misturar-se, torna-se potencializador de uma formação integral e humanizadora.

Ao estar em sala de aula, ao enxergar os colegas, percebe-se que o espaço é permeado pelo humano, pelos olhares de diversas comunidades. Pela ampliação do acesso à educação superior, estes “setores da população historicamente excluídos” tem a oportunidade de estar e construir a universidade, como afirma Huidobro et.al (2016: 100).

É preciso ter em conta que estamos em um processo de ampliação do acesso à educação superior, pelo qual setores da população historicamente excluídos das universidades estão agora estudando e se formando nelas. Assim, esse diálogo se inscreve também em um reconhecer-se, em uma exploração de nós mesmos como povo, como comunidade, por meio das instituições educativas do nível superior.

A sala de aula pode ser um núcleo de extensão, de estudante para estudante. Neste sentido, somos surpreendidos pelo convite de Diego, na metáfora do Galeano: “me ajuda a olhar”. Este, pauta diversos tipos de relações, em que se percebe o convite que é feito do filho para o pai. Podemos compará-lo com a educação, visto que, inúmeras vezes, este convite é feito de estudante para educador. Convidamos, então, o grande educador, Tião Rocha, para refazê-lo:

Se um educador escuta um “me ajuda a olhar!”, seja através da fala, dos olhos, das mãos, do corpo, do sonho, do choro, da dor, da alegria, ele deveria sempre responder com um “me ensina o que você viu!” Só assim haverá uma verdadeira educação, isto é, uma relação plural e entre iguais, de cumplicidade, conluio, apaixonadamente verdadeira.

Existe uma grande diferença entre o “me ajuda a olhar” e “me ensina o que você viu”. Um educador que chega na sala de aula e mecanicamente começa a ensinar o que viu, falando durante horas, torna a aprendizagem massante,

sem paixão, sem curiosidade. Já o educador que convida para o “me ensina o que você viu”, escuta e empodera o estudante, trazendo uma aprendizagem humanizadora, ele torna-se um facilitador aprendente.

É deste lugar, da sala de aula, repleta de comunidades, de potencialidades e sedenta por humaniz(ação) que dialogamos, refletimos, reavaliamos o ser extensionistas, inspiradas pelo “me ensina o que você viu”, como fonte de relações humanizadoras, que formam além de profissionais, humanos. Isto significa assumir a responsabilidade de protagonizar processos críticos e dinâmicos, encontrando na extensão um espaço de problematização das realidades e construção de aprendizagens dinâmicas que dialogam com as diversas questões contemporâneas, repensando o papel do estudante na sociedade, como destaca a Política Nacional de Extensão Universitária:

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. (2012: 34)

O protagonismo estudantil, a construção de espaços dialógicos, a transdisciplinaridade, a possibilidade de repensar a universidade do século XXI, são alguns dos “aportes decisivos à formação dos estudantes”, que não podem ser reduzidos somente para alguns acadêmicos, que conseguem dispor de algum turno do dia para viver a extensão, mas deve ser ampliado e garantido como direito de todo estudante universitário. Isto possibilita olhar para as diversas

realidades dos estudantes. Destacamos aqui o grupo que participou da oficina “Além de acadêmicos, humanos”, estudantes do V nível da pedagogia, da Universidade de Passo Fundo, que é composto, na sua grande maioria, por estudantes trabalhadores, que não dispõem de um turno semanal para viver a extensão. Diante disto, questiona-se como será garantido o viver extensionista para estes acadêmicos? Como planejar, repensar, executar e entrelaçar os processos extensionistas neste contexto?

Cabe destacar, que a extensão não é uma ajuda para os estudantes, é um direito, conforme afirma a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE: “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Neste processo, os créditos curriculares, que são destinados para a extensão, devem interligar-se com a pesquisa e o ensino, tornando o espaço acadêmico local de descoberta das realidades.

A curricularização da extensão é uma das formas de aproximá-la do ensino e da pesquisa, porém é preciso que ela seja planejada, refletida e percebida como potencializadora de micro experiências, tomando cuidado para não reduzir a potencialidade da extensão com práticas especificamente curriculares e/ou tecnicistas. Realizar isto com o protagonismo dos estudantes, conjuntamente com os educadores, é uma maneira de tornar a sala de aula criativa e atraente, como afirma Dalmolin:

A curricularização é a compreensão do currículo como um fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade (III JEM, 2014). Por isso, deve transversalizar os currículos, com a singularidade de cada curso e de cada contexto histórico - social, buscando metodologias mais criativas e dinâmicas, que resultem, especialmente, em salas de aulas abertas e atrativas para os estudantes. (2015: 9)

Não existe receita de curricularização da extensão. Não temos a pretensão de explicar como este processo pode acontecer à nível de universidade, mas desejamos compartilhar uma experiência que nasce da angústia em perceber muitas salas de aulas vazias pelo silêncio, cansaço e desmotivação de estudantes e educadores. Percebemos que a extensão desperta para uma leitura crítica de realidade da sociedade e de espaços como as salas de aula, de um ensino dinâmico. Desta forma:

Um dos passos fundamentais em direção à universalização da Extensão Universitária está em sua inclusão nos currículos, flexibilizando-os e imprimindo neles um novo significado com a adoção dos novos conceitos de ‘sala de aula’ e de ‘eixo pedagógico’. É importante ter claro que não se trata apenas de aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária, mas, sim, de sua inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento. (FORPROEX, 2012: 29-30)

Incluir a extensão nos currículos dos cursos universitários, é uma das possibilidades de potencialização de uma formação crítica, reflexiva e humanizada, pois significa pensar e construir conhecimentos a partir de realidades e situações concretas, que tornam-se saberes de um conhecimento vivo, significativo e transformador, tanto para os acadêmicos, quanto para os contextos e realidades nos quais estiverem inseridos em suas mais diversas práticas.

Frente a isto, o projeto de extensão “Observatório da Juventude, Educação e Sociedade”, da Universidade de Passo Fundo, tem o objetivo de abrir espaços de protagonismo para os estudantes extensionistas, despertando para o empoderamento das ações. Deste modo, nasce a oficina “Além de acadêmicos, Humanos”.

2. Além de acadêmicos, Humanos

*Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destroi os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destroi os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.
-Cecília Meireles-*

Renovar-se, multiplicar, des(construir) e criar: palavras que inspiram as atividades do “Observatório da Juventude, Educação e Sociedade”, que desenvolve ações que visam a concretização de espaços de humaniz(ação) e partilha, proporcionando oficinas que levam como título “Além de acadêmicos, humanos”. A oficina é assim intitulada, para reforçar a importância de “sairmos do automático”, pararmos de nos acomodar e acostumar com a nossa rotina de sermos apenas acadêmicos, que cumprem as tarefas universitárias obrigatórias.

Para não nos tornarmos robotizados e desumanizados, no sentido da interpessoalidade em um mundo que vive da midiaticização das relações, destacamos “ação” em “humanização”, para frisar como palavra e como movimento a ser realizado na perspectiva de humanizar as ações e ainda, por acreditar na importância de renovar-se constantemente, de amorizar a ação e de formar profissionais humanizadores. Desta forma, Freire (1992) sinaliza as raízes da educação e os processos de humanismo, que buscam a coerência social e a ética na estrutura da humanidade, onde o respeito e a valorização são indispensáveis para a sua prática.

Sendo assim, construir espaços de integração da aprendizagem, sem precisar “encapsular” a forma de aprender, torna-se um desafio ao tripé da universidade e ao protagonismo estudantil extensionista. Com estas lentes olhamos para o espaço que habitamos, a sala de aula. Propor atividades que proporcionem aos estudantes conhecer os colegas e professores, além de acadêmicos, humanos é um dos objetivos centrais, que move a oficina. Assim, destacamos o relato de uma participante da oficina:

“Aprendi que eu realmente estava equivocada ao pensar em não vir na aula hoje, pois ao colocar meus cadernos e portfólios na mochila, pensei que seria novamente uma aula ‘tradicional’ e questionei-me porque devo ir? Agora compreendo, sentindo uma sensação maravilhosa de satisfação, de renovação dentro de mim, pois vivemos um momento único e fundamental para nossa formação humana. Sinto-me agradecida por participar do encontro com as colegas que convivo a cinco semestres, porém, hoje tive a oportunidade de realmente conhecê-las além de acadêmicas, humanas.” [sic]

Em um mundo de violência e relações fragilizadas, a humanização torna-se passo importante na construção de uma educação que possibilite repensar o humano e a construção da paz. No mesmo sentido, acontece no mundo acadêmico, onde envoltos na ideia de produzir e estar no meio universitário, nos tornamos robotizados em atitudes automáticas que, não dão espaço para pensarmos no outro e até em nós mesmos.

A proposta, então, vem desse sentido, onde é preciso refletir que para além disso somos humanos, mas não somente de carne e osso, mas sim de sentimentos e emoções, de alegrias e tristezas e de colocar-se no lugar do outro, no “olhar pela janela do outro”, em sentido de sensibilização e empatia. Essas atitudes são

pensadas para as relações de humanização, não somente entre colegas no meio acadêmico, mas também na relação de aluno e professor.

Estas oficinas, tem como objetivo implementar ações de sensibilização, visando o aprimoramento das relações acadêmicas e humanas, no intuito de promover processos de humanização no cotidiano universitário. Da mesma forma, tem por objetivo ainda, oportunizar uma vivência grupal, contribuindo na construção de relações e proporcionando diálogos que aprimorem a reflexão sobre ser acadêmico e ser humano.

A metodologia da oficina, é inspirada nos aportes teóricos do livro “Educação: um tesouro a descobrir”, de Jaques Delors, que aborda os quatro pilares da educação, relacionados ao aprender sobre conhecer, fazer, conviver e ser. Para isso, Delors afirma que:

A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- *Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.*

- *Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.*

- *Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das in-*

terdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2003: 31).*

Esses quatro pilares são os norteadores da oficina, pensados como fundamentais para fortalecer as potencialidades de cada sujeito, como escreve Delors em seu texto. Buscamos com isso, sensibilizar os participantes das oficinas, para refletir acerca do “aprender a fazer, conhecer, conviver e ser”, não só no sentido do que as próprias palavras já sugerem, mas em uma construção coletiva, respeitando a identidade de cada um.

A oficina se constitui em vivências teórico-metodológicas, inspiradas no Projeto Alternativas à Violência (PAV), que tem como propósito, o compartilhar e aprender uns com os outros e construir relações de afeto e cuidado. Essas vivências, se dão por meio de dinâmicas que possibilitam aos participantes um olhar sobre si e, a partir disso, um olhar para o outro. Uma dessas dinâmicas chama-se Círculos Concêntricos, na qual os participantes são desafiados, em duplas, a responder e ouvir sobre algumas perguntas. Essas perguntas são relacionadas às realidades dos participantes, como por exemplo:

1. Quem eu sou?
2. Qual o meu propósito?
3. Uma mudança que faria na escola?
4. Como humanizo as minhas relações diárias?
5. Qual o desafio que encontro como estudante?

Passados alguns meses da realização da oficina, foi desenvolvido com os participantes uma avaliação, trazendo o questionamento “o que aprendi com essa oficina?”, visando registrar o significado deste trabalho para a formação humana/profissional. Com isso, podemos destacar algumas falas dos estudantes, que definem o que é a oficina e o que aprenderam com ela:

“Aprendi a expor minhas ideias, perceber que eu tenho capacidade de expor, que eu preciso enfrentar o meu medo, insegurança e vergonha ao falar em público, derrepente ao olhar no olho da pessoa eu consigo cruzar essa barreira.” [sic]

“[...] Nós seres precisamos do outro e não podemos viver sozinhos. Olhar para o seu eu e para o outro faz do ser humano, ‘ser humano.’” [sic]

“Estamos vivendo ‘mais ou menos’ como podemos, sempre no automático, sem afeto, sem olhar, sem sentir e sem ser.” [sic]

“Aprendi a me olhar mais, o que eu sou, o meu eu e a me respeitar mais.” [sic]

“Há inúmeras formas de se aprender, não apenas como estamos acostumados.” [sic]

“Que se faça mais oficinas assim para despertar o ser humano que existe em nós.” [sic]

“Aprendi a pensar sobre o meu eu, o que penso, o que sinto, o que eu posso melhorar, o que eu preciso contribuir nas minhas relações do dia a dia. [...]”

Possibilitar espaços de diálogos é um dos objetivos centrais na realização desta oficina. Estas avaliações dos participantes retratam experiências de construção de aprendizagens, do

conhecer-se enquanto ser humano. Assim, “os espaços de expressividade, de fala e de escuta, são os que possibilitam a construção do conhecimento, a problematização, a consciência e a criação da cultura e do mundo”. (Dalmolin, 2017: 27). São estas vivências que possibilitam uma compreensão para além da própria realidade e, desta forma, impulsionam para um olhar mais amplo e profundo para outras realidades e para o próprio papel diante delas.

A extensão tem um potencial de mobilização de saberes e também des(construção) do que aparentemente é óbvio. Curricularizar estas atividades, seja através de oficinas, inserção nos currículos, experiências nos territórios, tem que ser resultado de projetos planejados, pensados, dialogados com estudantes, professores e com os diversos territórios.

A oficina “Além de acadêmicos, humanos” é uma construção resultante de processos dialógicos e que está em constante transformação, adequando-se às diversas realidades, cursos e saberes. Isto é o que nos torna aprendentes humanos, ou seja, sujeitos que compreendem-se inacabados e desafiados a repensar a educação e seus processos.

Considerações para persistir

Persistir. Esta palavra quer demonstrar que não concluímos, mas que estamos trilhando um caminho; sendo este repleto de desafios, dúvidas, erros e acertos, alegrias e dificuldades, mas, acima de tudo, um caminho de transformação e humanização, pois acreditamos em um ensino transformador, que forma para a vida e suas mais diversas e complexas realidades, não apenas para uma profissão. Acreditamos e buscamos salas de aula vivas, onde a realidade que nos constitui é convidada de honra e, a partir dela se pense, se reflita, se construa conhecimentos.

A extensão é, para nós, potencializadora de humanização. É um tempo e espaço na

Universidade que possibilita nos tornarmos aprendentes humanos (não só durante a formação, mas por toda a vida) e protagonistas na construção de conhecimentos significativos, uma vez que nos impulsiona a ir e estar nas realidades, refletindo sobre qual o papel do estudante, da construção de conhecimentos, dos diversos saberes, que tornam-se experiências que podem ser levadas para o espaço da sala de aula, através da fortalecimento de espaços de escuta, onde o estudante pode expressar o que viu e tornar isto aprendizagem e curiosidade.

Desta forma, percebe-se que curricularizar a extensão não é um processo simples, mas desafiador e possibilitador do repensar a própria universidade.

Através das vivências extensionistas, especialmente da oficina apresentada neste texto, entendemos que levar a extensão para dentro dos currículos dos cursos, significa compreender a própria complexidade e diversidade da Universidade, reconhecendo e dando voz aos seus sujeitos, possibilitando um olhar e uma humanização de si, da profissão e da própria Universidade.

Referências

Brasil, (2017) Plano Nacional da Educação. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Brasil, (2017) Política Nacional de Extensão Universitária. [proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf](http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf).

Dalmolin, B. M; Silva, M. T; Vieira, A. J. H. (2017) Bases pedagógicas para pensar a curricularização da extensão. Itajaí: Univali.

Dalmolin, B. M; Vieira, A. J. H. (2017) Curricularização da extensão: Potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf.

Delors, J. (2003). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1992) Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação Superior Públicas Brasileiras. (2012) Política Nacional De Extensão Universitária. Amazonas

Galeano, E. (2017) O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM,

Huidobro, R. À, Elsegood, E. Garãno, I. Harguinteguy, F. (2016) Universidade, território e transformação social. Reflexão em torno dos processos de aprendizagem em movimento. Passo Fundo: UPF editora.

Rocha, T. (2017) A função do educador. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/portfolio/a-funcao-do-educador/>.



Talleres de arte para niños y niñas: un encuentro entre el barrio y la universidad

María Borgobello y Liza Furlani
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Palabras clave: Infancia, arte, relación barrio-universidad, intervención.

Palavras chave: Infância, arte, relação bairro-universidade, intervenção.

Para citación de este artículo:

Borgobello, M. y Furlani, L. (2018). Talleres de arte para niños y niñas: un encuentro entre el barrio y la universidad. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 29-39. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017. Aceptación Final: 26/02/2018

Resumen

El artículo pretende recuperar los sentidos que los niños, sus familiares y talleristas otorgan a los talleres de arte destinados a niños que se desarrollan en el Centro Cultural de la Universidad Nacional de Rosario, ubicado en el barrio República de la Sexta de la Ciudad de Rosario. Fundamentalmente, se intenta identificar intervenciones, clasificadas en las categorías de gestión, comunicación y pedagogía, que promovieron una mayor participación y favorecieron el sentido de pertenencia de los

niños al Centro Cultural. Como fuentes de información se utilizaron una línea del tiempo producida colectivamente y entrevistas con los niños, sus madres y talleristas. Partiendo de la referencia teórica que nos acerca la extensión crítica, se revisa la lectura que los protagonistas realizan de la relación barrio/universidad. Por último, se reconocen algunas dificultades que la práctica supone, al mismo tiempo que se intenta esclarecer los desafíos y las posibles líneas de trabajo a seguir.

Resumo

O artigo procura recuperar os sentidos que as crianças, suas famílias e os professores dão às aulas de arte para meninos no Centro Cultural da UNR, localizada na “República de la Sexta”, bairro da cidade de Rosario, Argentina. Basicamente, se tentou identificar intervenções nas categorías de Gestão, Comunicação e Pedagogia, que foram as que favoreceram a participação e o sentido de pertença das crianças ao Centro Cultural. Como fonte de informação se utilizaram um cronograma histórico das atividades produzido coletivamente e entrevistas as crianças, mães e professores. Baseamos nossas reflexões nas ideias da extensão crítica, analisando as leituras dos protagonistas sob relação bairro / universidade. Finalmente, se reconhecem algunas dificultades prácticas tidas no trabalho e, ao mesmo tempo, se tenta esclarecer os desafios e possíveis linhas de trabalho a seguir.

El Centro Cultural de la UNR en su territorio.

El Centro Cultural de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), depende de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de esta universidad y funciona en el barrio República de la Sexta, a veinte metros del Centro Universitario Rosario (CUR). Tiene entre sus metas prioritarias fortalecer la vinculación con los vecinos del barrio, lo que implica adentrarse en un nivel de trabajo comunitario.

Contra las barrancas del río, y lindando con el CUR, se encuentra el asentamiento irregular “La Sexta”, en su mayoría sobre terrenos que pertenecen a la UNR. De la Torre y Nanni (s.f) mencionan que más de 500 familias están asentadas sobre terrenos que no son propios, por lo que conviven con el permanente riesgo de desalojo.

Diferentes problemáticas son las que se pueden ubicar como las principales preocupaciones de los vecinos de esta zona, en su mayoría vinculadas al creciente desempleo, la inseguridad en el barrio, el consumo excesivo de sustancias, la violencia, la desprotección de la niñez, los embarazos no deseados en mujeres adolescentes, la falta de limpieza e iluminación de determinadas áreas y los niños no escolarizados.

Por otra parte, los modos de transitar el barrio son claros: no es el mismo recorrido el que realiza un vecino que un estudiante universitario. Así, “(...) Si en otros tiempos era el Estado o en algunos casos la comunidad, quienes marcaban los límites territoriales, actualmente es el mercado (en clave narco) el que define los modos de circulación de los vecinos” (Medina, Aseguiñolaza, Toni y García-Giménez, 2015, p.82). Los estudiantes suelen llegar a la zona con cierto temor por la ‘mala fama’ con la que se la inviste, especialmente a través de los medios de comunicación que fomentan la estigmatización de ciertos sectores de la ciudad.

En las diferentes entrevistas, realizadas a los referentes adultos de los talleres del Centro Cultural y en el relato de los mismos niños y niñas que asisten, es posible pesquisar la tensión que se visibiliza en la arquitectura de la valla que separa al mundo académico de la comunidad en la que se inserta y que cala profundamente en el imaginario de quienes habitan y transitan cotidianamente el barrio. Como se mencionó, lo anterior se aprecia a partir de entrevistas donde se manifiestan comentarios tales como “la universidad da miedo”, “una vez quise entrar, pero me dijeron que no podía estar ahí”, “muchos dicen que cuando uno entra se pierde, no sabes para dónde ir”, “al principio cuando pensaba que el Centro Cultural era lo mismo que la Universidad, pensé que no podía entrar a las actividades”.

En este contexto, el Centro Cultural se encuentra ubicado geográficamente en un lugar

estratégico: sobre Riobamba, casi en la entrada al CUR y lindando con el comedor universitario, todos espacios con los cuales es posible extender lazos vinculares que ayuden a reconfigurar la relación entre la universidad y el barrio.

A partir de 2014, además de los talleres para adultos (de percusión, canto, construcción de juguetes, teatro, fotografía, dibujo y pintura, narrativa y encuadernación artesanal) comenzaron a funcionar en el Centro Cultural talleres gratuitos para niños con los objetivos de generar espacios de contención y transformación a través del arte, sustentables en el tiempo; promover la creatividad, el autoestima, la expresividad y la socialización de los participantes, motivando el ser artistas; propiciar vínculos más estrechos entre la comunidad universitaria (alumnos, talleristas y docentes de la UNR) y los vecinos del barrio y reforzar, así, la articulación entre las instituciones y organizaciones que trabajan en la zona. Además, se plantea poder integrar la investigación a estas experiencias y afianzar vínculos con las unidades académicas de la UNR a fin de lograr estos objetivos.

Actualmente, se desarrollan los siguientes talleres infantiles en los que participan aproximadamente cuarenta niños y niñas de entre 2 y 14 años: Juegos Corporales, Danza Árabe, Música en Movimiento, Canto y Artes plásticas. Estos han sido gestionados a través de la presentación de proyectos a diversas convocatorias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, y de articulaciones con proyectos aprobados por la Secretaría de Extensión de la UNR (SEU). La intención es sumar, a estas propuestas, los espacios de aprendizaje de guitarra y violín. Los talleres son coordinados por estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades y Artes, provenientes de las Carreras de Canto y Bellas Artes, y por otros profesionales convocados para tal fin.

Desde la SEU se integra a los niños a diferentes actividades de la universidad, donde

estos muestran las producciones de los talleres y se gestionan instancias de intercambio con chicos de otros barrios.

Se podría decir, en palabras de Tommasino y Cano (2016), que la actividad del Centro Cultural estaría transitando un viraje desde una concepción de extensión difusionista hacia una intención de extensión crítica. Hasta comenzados los talleres de arte para niños, la gestión del Centro Cultural consideraba brindar un servicio a través de sus talleres a personas que no necesariamente formaban parte de la comunidad universitaria, sin hacer hincapié en “el tipo de vínculo que se genera a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista última” (Tommasino y Cano, 2016, p. 13).

Desde la incorporación del taller para niños “Arte = Vida” al espacio, apareció fuertemente la necesidad de preguntarnos acerca de los modos del vínculo y de la finalidad del trabajo que se realiza desde el Centro Cultural: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Con quiénes?

¿Qué entendemos por intervención y cómo intervenimos?

El diccionario de uso del español, dice que intervenir es “participar, tomar parte. Actuar junto con otros en cierto asunto, acción o actividad” y agrega que: “a veces implica oficiosidad y tiene el significado de “tomar cartas en un asunto” mientras que otras veces significa “mediar” o “sugerir”. La intervención “es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias. Así, la intervención implica una inscripción en ese ‘otro’ sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una ‘marca’ en la institución (...)” (Carralada, 2012, p.94).

En este sentido, consideramos relevante distinguir aquellas intervenciones que promovieron una mayor participación y pertenencia de los niños y niñas a los talleres de arte y

decidimos agruparlas en las siguientes tres categorías: Intervenciones de Gestión, Intervenciones de Comunicación e Intervenciones Pedagógicas.

Intervenciones de Gestión

Gestionar aquí, siguiendo la propuesta de Duschatzky y Birgin (2001), supone un saber, pero no un mero saber técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene. Refiere entonces a aquellas intervenciones que se dirigen a crear condiciones para que diferentes movimientos de subjetivación se vean alentados. Al mismo tiempo, el no saber se torna potente, se instala la pregunta, se reconoce que hay problemas, se deja alterar por estos, pero a la vez se identifica el hecho de que se cuenta con recursos. En esta dirección, dejarse alterar por el problema implica moverse, dejándose 'afectar' por la situación, implicándose. A partir de esto, acordamos con la idea de que la gestión es situacional, asumiendo que no es una propuesta de buena moral sino otra posición frente al hecho educativo y por esto, al fin y al cabo, se trata de una posición ética con eso que acontece (Duschatzky y Birgin, 2001).

Alojar al taller "Arte=Vida" en el Centro Cultural de la UNR, que ya tenía una convocatoria, significó un primer contacto con los niños del barrio y sus familias y "ese fue el modo en el que el barrio entró en el Centro Cultural" dice una profesora de Juegos. Esto nos garantizó ingresar en los pasillos de la "villa" porque las coordinadoras del taller ya eran conocidas por los vecinos.

Refiriéndose a las condiciones edilicias e institucionales que dan marco a los talleres, las coordinadoras consideran que:

"Para los chicos representa un ambiente más ordenado, de contención y de seguridad. Que estén aquí me parece importante por la relación con la universidad. Yo esto lo tomo como una conquista para ellos. Más allá de las activi-

dades específicas de cada taller, vienen porque les gusta estar en el Centro Cultural en sí".

Entendemos que los talleres constituyen una actividad verdaderamente extensionista en tanto los niños asisten a la universidad e interactúan directamente con estudiantes y docentes, pasando a formar parte de la comunidad universitaria en sí misma.

Todos quienes conformamos el Centro Cultural coincidimos en que lograr la gratuidad de estos talleres, mediante la financiación a través de proyectos presentados a las convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, fue una intervención determinante en el aumento de la participación. Partimos, en este sentido, de considerar que estos espacios son un derecho para todos los niños que deseen participar, y que no debe mediar ningún intercambio económico o material para que sea garantizado. Una de las madres contó en la entrevista que "D empezó a venir a los talleres, se me escapaba solito y yo no sabía a dónde iba. Lo empecé a seguir y vi que venía acá. Yo no quería acercarme porque pensé que eran pagos y él me decía que no, que a él no le cobraban nada".

La modalidad de organización que implican los proyectos ha sido útil como primer impulso y puesta a prueba de las dinámicas que pretendemos generar en los vínculos entre estudiantes y docentes universitarios y la comunidad de "la Sexta". Pero se trata de una forma de financiamiento que, si bien nos permitió la compra de materiales, instrumentos y bienes de consumo y nos motivó a diversificar las propuestas, consideramos precaria para la institucionalización de los espacios, objetivo primordial para nuestra gestión.

Por otro lado, la articulación con las organizaciones del barrio resulta clave para reconocer el contexto en el que trabajamos y las posibilidades de abordaje de las diversas problemáticas. Formamos parte de la "Mesa

barrial” en la que participan el Centro de Asistencia a la Comunidad (CeAC), el Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Familiar (CeDIPF), el Centro Preventivo Local de Adicciones (CePLA), integrantes del proyecto de extensión “Puentes” (Facultad de Psicología UNR), el Club Unión y Fuerza, el Centro Comunitario “La Rigoberta”, la Escuela Primaria Juana Elena Blanco y representantes de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario.

Particularmente, nos resulta necesaria la vinculación con las escuelas primarias a las que asisten los niños que participan de los talleres. La importancia de que la institución escolar nos abra sus puertas para que invitemos a los chicos, no radica únicamente en que es donde se encuentra lo que llamaríamos ‘nuestro público directo’, sino que deja de manifiesto la red de contención que podemos formar trabajando articuladamente. Es decir que la escuela, el Centro Cultural y otras organizaciones en las que participan los chicos constituyan un entramado coherente, por supuesto cada una con su forma de organización y especificidad en las actividades. Encontramos muy buena predisposición de parte de los directivos de las escuelas, tanto para la difusión de las convocatorias a los talleres como para participar de actividades eventuales como muestras, festejo del día del niño, entre otros espacios, dejando en claro que al menos los objetivos generales vienen siendo compartidos por los adultos en cuestión.

Intervenciones de Comunicación

Sin desestimar el uso de los distintos medios tecnológicos de comunicación, definimos a esta categoría poniendo el foco en el encuentro entre personas, con la diversidad que esto implica, más que en la concepción de transmisión de un mensaje. Entendemos a la comunicación como una construcción subjetiva, y al mismo

tiempo colectiva o comunitaria, que tiene lugar en la vereda, en la escuela, en los festejos y en los espectáculos, cuando mostramos lo que hacemos, más que en la relación dualista entre emisor y receptor.

Las muestras anuales de los talleres, que generalmente hacemos en la vereda del Centro Cultural, y otros espectáculos artísticos que ofrecen los niños (como en el cierre de la Semana de la Extensión en el Parque Yrigoyen) funcionan como difusores de los talleres y de la institución. Varias niñas que asisten al taller de Danza Árabe, coincidieron en que comenzaron a participar del espacio tras haber visto presentaciones del grupo en distintos eventos.

Al mismo tiempo, de la práctica hemos aprendido que revisar los modos en que nombramos a los talleres, en algunos casos, resulta clave al momento de convocar a los participantes. Especialmente, en el caso del Taller de Juegos, que en un primer momento fue llamado Taller de Expresión Corporal, fuimos notando que resultaba extraño y que inclusive era dificultoso dar cuenta de qué se trataba y que, en definitiva, cuando los interesados venían a consultar, hacíamos hincapié en la palabra juegos por lo que finalmente decidimos llamarlo así. Creemos que esta modificación en el nombre del taller produjo cierto aumento en la asistencia.

En una encuesta realizada a los adultos responsables de los niños que asisten al Centro Cultural, todos nombraron al pizarrón que ponemos en la puerta (anunciando los talleres de cada día) como el medio de comunicación que les dio la pauta de que las actividades sí eran destinadas a sus hijos. La necesidad de comunicarnos nos lleva a crear y recrear formas que vayan apropiando el encuentro.

La transmisión oral o el “de boca en boca” es la comunicación más genuina porque deja de manifiesto la percepción y el interés que las personas tienen sobre las propuestas del Centro Cultural. Las otras formas de difusión,

atravesadas por diversos medios de comunicación, son una ampliación de este modo del que todos podemos participar. “Donde vaya le cuento a la gente con la que me rodeo, qué es el Centro Cultural, lo que se hace y que nadie obliga a nadie y que cada uno hace lo que siente y lo que le gusta en los talleres y que hay talleres gratuitos y otros que no”, cuenta una madre en la entrevista. “¿Les decís que es de la universidad?” es la siguiente pregunta y su respuesta “Mmm... (risas) No”. “¿Por qué?” es la pregunta. “Les digo que es extensión universitaria, que no es la universidad bien adentro sino una extensión, que es un grupo de gente que está destinada para trabajar con nosotros, más que nada del barrio”.

Nuestras difusiones no necesitan ser masivas ni mediatizadas de modo hegemónico sino, por el contrario, estamos en la búsqueda del acercamiento cálido, enfatizamos, donde la subjetividad pueda expresarse y sea el punto de partida para la construcción colectiva. En este sentido, coincidimos con Martín Barbero (1987), en pensar el corrimiento del eje de análisis desde los medios a las mediaciones que dan lugar a articulaciones entre las prácticas de comunicación y los movimientos sociales, respondiendo a la pluralidad de matrices culturales.

Una intervención de comunicación clave es invitar a las familias y vecinos de los niños a los eventos, tales como las muestras de fin de año, el festejo del día del niño y el cierre de la Semana de la Extensión. En las dos primeras, que se realizan en el barrio, se da una asistencia importante de adultos que vienen a acompañar a los chicos. Podríamos decir que, en esas ocasiones, raramente le falte a algún niño un ser querido para mostrar “lo que hace” en el Centro Cultural.

El cierre de la Semana de la Extensión se realiza en otro barrio de la ciudad, lo que implica además de cierta logística para movilizarnos, el hecho de salir del

barrio. Muchos vecinos no acostumbran a andar por otros lados y cuando lo hacen es todo un acontecimiento para el que necesitan prepararse. Así y todo, siempre hay familias que nos acompañan y que colaboran en el desarrollo del evento como una madre que se expresaba de esta forma en la entrevista:

Esa semana (refiriéndose a la Semana de la Extensión) me sentí muy importante (risas)... Hay veces que me gustaría que haya más madres que se coparan con hacer lo mismo. Yo creo que no es sólo por tu hijo, es para darle la oportunidad a otras criaturas. Hay algunos que me dicen seño (risas).

Los cambios subjetivos que expresan algunas madres en las entrevistas nos marcan la importancia de la inclusión de las familias en la convocatoria a actividades:

Fueron muchas cosas que cambiaron desde que yo empecé a venir a acá. Cosas que jamás me imaginé... Se extraña el día que están de vacaciones (risas). Es una parte de mi vida que me ayudó en un montón, me abrió un montón esto, me sacó lo que era yo, la persona que yo era y no lo que decían que yo era. Porque yo tenía creído que nosotros éramos lo que la gente de alrededor nos decía que éramos y me di cuenta que no. Todo acá fue un cambio distinto. Empezamos a reconocernos entre yo y mi hijo como personas y no como la mayoría de la gente que nos trataba como animales. Nos ayudó mucho el taller de arte a expresar algunas cosas. Y yo sigo todos los caminos de ellos (los/as hijos/as) porque a mí también me gusta. Aparte estoy con mis hijos, y eso en otros lados no te dejan participar juntos con los hijos.

La invitación a los adultos para participar implica desarticular un conjunto de prejuicios acerca del vínculo entre los vecinos del barrio y la universidad, según expresan algunos entrevistados:

Al principio pensé que, como en otros lados, me iban a discriminar, pero después empecé a tener diálogo con la gente y me di cuenta que no. Empecé a comprender muchas cosas que yo las tenía equivocadas. Gente de acá (señalando a la Ciudad Universitaria) ninguno trabaja con la gente del barrio, ninguno va a buscarlos. Esto fue distinto, a mí me dio confianza (...) y ahora venimos toda la familia.

A mí me sorprende que me dejen acompañar y participar. Yo me sentí importante en el acompañamiento de ustedes también, que eso es importante porque acá hay gente que me saluda como si me conociera de años, el acompañamiento de ustedes es increíble, que no me lo esperaba y no se ve en otros lugares y por seguir a mi hijo, lo conseguí.

Pasar a buscar a los niños por sus casas antes de comenzar cada taller y acompañarlos de regreso al terminar, es un tema de debate hacia adentro del Centro Cultural. No tenemos una posición homogénea al respecto y consideramos que se juegan muchas cuestiones en esta simple acción.

En un comienzo, esta modalidad tuvo que ver con una costumbre que ya tenían quienes coordinaban el Taller de Arte en el barrio. Además, los chicos comenzaban a venir a un lugar que no conocían, por Riobamba, saliendo del corazón del barrio y en un ambiente más universitario que popular, y al que sus padres no se sentían convocados. También sucede que los chicos no tienen incorporada la agenda, es decir los días de la semana y los horarios, como un adulto y se acostumbraron a que los pasen a buscar. Los que se sumaron posteriormente ya comenzaron a venir solos o acompañados de sus familiares. Y al incorporarse el Taller de Juegos, sus coordinadoras no consideraban que había que ir a buscarlos, sólo se acercaban a las casas en ocasiones. Por ejemplo, cuando algún chico faltaba en un par de oportunidades o du-

rante el mes previo al comienzo del taller, para invitar a los niños a inscribirse.

En el equipo hay quienes consideran que es asistencialista ir a buscarlos a sus casas. La realidad es que muchas veces los adultos no pueden acompañarlos. Hay niños que se manejan solos y otros que no.

Por otro lado, aparece la cuestión de la seguridad que considera en estas líneas una tallerista de Arte:

Cuando se termina el taller, cada uno a su casa. A nosotros nunca nos pasó nada pero de mi parte yo no trabajaría más o trabajaría de otra manera si queda un chico boyando y no va a su casa cuando termina el taller. Sabemos que lo ideal sería que venga a buscarlos algún mayor, pero como no sucede le damos la mano. Y si pasa algo yo no quiero que sea la responsabilidad del proyecto. El otro día quedó un chico acá con la computadora y cuando salimos estaban esposando a un chico en la calle. Estaba todo lleno de policías con esas escopetas que tienen. Entonces, no se puede. Cuando se termina, se termina y todos a su casa. Los niños son así, que quieren hacer lo que quieren. Los padres, tíos, abuelos, con quien vivan tienen que ser responsables y eso lo hemos hablado con los padres. Cuando están acá adentro no quieren irse. Al no querer irse, dan vueltas, dan vueltas y se hace la noche... Eso hay que laburarlo.

En los últimos tiempos aumentaron los enfrentamientos armados en el barrio, lo que genera temor a quienes buscan a los niños por sus casas y reparten los volantes de difusión del espacio.

El acompañamiento del Área de Comunicación de la SEU en la difusión de las actividades del Centro Cultural, fundamentalmente a través de su página de Facebook, habilita un intercambio entre las comunidades del barrio República de la Sexta y la Universidad. A su vez, y en cuanto a las intervenciones

que tienen que ver con medios institucionales de la Universidad, el Área de Comunicación ha desarrollado algunas entrevistas en formato audiovisual a coordinadores de los talleres, madres y personal de gestión sobre las actividades del Centro Cultural. Las mismas fueron publicadas en la página web, Radio UNR y viralizadas en Facebook. Si bien estos contenidos no apuntan directamente al barrio, generan difusión de las propuestas en el ambiente universitario, otorgándole institucionalidad a las actividades del Centro Cultural. También constituyen una acción comunicacional clave para socializar entre docentes y estudiantes sobre esta forma de hacer extensión universitaria.

Facebook es un medio útil, no sólo para la difusión de la convocatoria a los talleres, sino para socializar las experiencias (muestras, festejos, entre otras), interactuar con otras organizaciones y en donde también pueden reconocerse los propios protagonistas y compartir con los suyos. “A mí me encanta este espacio. En todos lados voy y cuento. Les robo las fotos de Facebook (risas) y las comparto y digo: mirá, mirá donde estoy”, contó una vecina participante cuando fue entrevistada.

Intervenciones pedagógicas

Reconocemos como principio fundamental, siguiendo los aportes de Freire (1986), que lo fructífero son los modos de pensar y hacer pedagogía con otros. En esta dirección, los talleres son espacios que intentan favorecer, mediante propuestas lúdicas, recreativas, operaciones subjetivas, alentando procesos de enseñanza/aprendizaje entre quienes configuran el espacio del taller. Es decir, que se constituyen como instancias donde poder alojar inquietudes, malestares, intereses; donde el aprendizaje sea mutuo entre quienes participan, así se pretende que el saber sea dialéctico, circule y se transforme. Ya no de un lado, o del otro, sino como resultado de eso que acontece entre los participantes.

Avanzando un poco más allá y al repensar los talleres como espacios de arte, contención y aprendizaje, cobra relevancia subrayar que el proceso de subjetivación de los sujetos se produce, en palabras de Birollo (2003), cuando hay lugar; es decir otro ofreciendo su sostén, mediante el cuerpo, las palabras, presencias y ausencias; organizando huellas y representaciones en las que podrá sostenerse al estar solo, sin caer en el vacío. Por esto, se expresa que la respuesta del otro, en tanto adulto, “su intervención, es lo esencial para que aparezca el deseo en el sujeto humano” (Birollo, 2003, p.20). Lejos de aquellos espacios implementados para la obediencia y el rendimiento, bajo formas tradicionales y rígidas, se trata, en todo caso, de instancias pedagógicas que propicien ese placer que enriquece los sentidos y donde el niño puede ocupar un lugar propio para contribuir a su bienestar: aplastando plastilinas, jugando con muñecos, con sus propias sombras, armando relatos donde se entremezclan sus inquietudes y anhelos con personajes de la ficción, pintando cartulinas, cantando, empuñando una guitarra o descubriendo sonidos que logra golpeteando un cajón. Es en esos instantes de invención, donde el arte habilita nuevos trazos y nuevas formas de vincularse (Birollo, 2003; Guzzo, 2003).

Lo que más nos interesa, no es si lo que se produce es de mayor o menor calidad técnica o estética, ya que nuestro objetivo no es el virtuosismo sino comprender qué aporta el arte a la reinserción social de personas que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, en riesgo o en exclusión social (Moreno-González, 2010).

Nos planteamos el lugar del cuerpo en una dimensión integral, habitando el tiempo y el espacio, atravesado por una multiplicidad de sentidos. La posición de invención supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación, un espacio. Consideramos

al cuerpo no solamente como cuerpo biológico, dotado de funciones, despojado del sentir, sino también como cuerpo vivido, el cual no es un envoltorio sino parte constitutiva del ser y medio para relacionarnos con el entorno físico y social (Brinnitzer, 2005). Así lo narran las coordinadoras del Taller de Juegos:

Está en cómo pensamos el cuerpo, el juego, el aula. Al principio los niños y niñas querían jugar sólo a juegos tradicionales, después, a medida que le fuimos mostrando otros juegos, la cosa se fue abriendo. Van apareciendo otras posibilidades, algo cambia y les permite pasar a jugar a otra cosa. Por ejemplo, querían jugar siempre al juego de la oca y salía uno, salía el otro, y nosotras no queríamos que estén saliendo, queríamos que se queden en la ronda. Le dimos vuelta al juego, no sabíamos bien cómo, llevó tiempo, empezamos a jugar acostados, de espaldas, con un vaso, fuimos transformando el juego.

Creemos en el hecho artístico como generador de aprendizajes, como trazo de salud, como una apuesta al lazo colectivo en tanto soporte, y en el arte como intersticio entre las condiciones materiales, subjetivas y la generación de experiencia cultural.

Las niñas y adolescentes que forman parte del Taller de Danza Árabe, expresaron en la entrevista que las entusiasma mucho cuando saben que hay una presentación pronto, se predisponen para ensayar e inclusive para preparar y acondicionar sus propios vestuarios. Es decir que consideramos a las presentaciones en espacios públicos como una instancia clave en el encuadre pedagógico de los talleres, donde se estimula la autoestima a través del auto-reconocimiento de los logros personales y grupales, que a su vez pueden ser mostrados orgullosamente ante las personas más cercanas, como familiares y vecinos, constituyéndose así en un espectáculo artístico.

En la misma entrevista, las chicas manifes-

taron que cada lunes, después de mostrarse las coreografías las chiquitas a las grandes y viceversa, comparten una merienda, como ritual de finalización de la clase. Esto también sucede en el Taller de Arte en donde además festejan los cumpleaños, momento propicio para que se acerquen las familias de los agasajados y esto redunde en un mayor intercambio entre los vecinos y los integrantes del Centro Cultural. Pensamos estas escenas a partir de la propuesta de Minnicelli (2013) en torno a las ceremonias mínimas, expresando que dichas ceremonias no se definen “ni por el tamaño ni por la envergadura de un acto” (Minnicelli, 2013, p.54); al contrario, se trata de otorgarle valor, invertir de acto significativo a los actos cotidianos de los escenarios educativos, sociales, como instancia fundamental de producción de subjetividad, gestando así nuevas redes discursivas y fácticas.

Con periodicidad mensual, se realizan reuniones entre los coordinadores de los talleres para niños en donde se comparten los objetivos, modalidades de trabajo de cada taller, formas de convocatoria, conflictos y necesidades de cada espacio y percepciones e inquietudes en relación a los chicos que participan en cada propuesta, para poder pensar conjuntamente intervenciones posibles. Asimismo, se trabajan cuestiones organizativas de los festejos del día del niño, muestras anuales y propuestas de actividades en las que se articulan distintos espacios.

En términos generales, esta instancia de reunión fue reconocida como un recurso valioso para el sostenimiento de los talleres. Al respecto, las palabras de una de las docentes del Taller “Arte=Vida”:

Yo creo que hoy todos los espacios estamos yendo para el mismo lugar, en las reuniones eso se ve. Cada espacio va apostando al todo, a su modo, con su estrategia, todos estamos colaborando desde diferentes lugares (...).

Lo que tuvimos nosotros a favor, creo yo, es la constancia. Muchas veces vos estás en un territorio un par de meses, te cansaste y te fuiste y se cortó todo. Nosotros tuvimos constancia, no hemos parado. La discontinuidad hace que fracasen también los proyectos.

Esta regularidad está ligada a un orden y estabilidad necesaria en el trabajo con niños.

Desafíos: un horizonte posible

El principal propósito es sostener estos espacios fortaleciendo las dinámicas que los garantizan. Entendemos que para lograrlo y que los talleres constituyan verdaderas experiencias extensionistas es fundamental profundizar la vinculación con las cátedras, apuntando a la curricularización de la extensión. Al mismo tiempo, creemos necesario garantizar, a través del acompañamiento de integrantes del equipo de la SEU, la coherencia epistemológica y metodológica de las actividades. En este sentido, las reuniones mensuales de talleristas constituyen un espacio clave.

Es menester ser especialmente cuidadosos con las expectativas que los niños tienen acerca de la continuidad de los talleres. La presentación de proyectos a convocatorias como principal modo de financiar los espacios, constituye una dificultad en tanto la planificación de las actividades queda condicionada a los tiempos y tipos de convocatorias. Es clave fomentar la integralidad de las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión, en donde los contenidos de las asignaturas surjan de la vinculación con la comunidad y los estudiantes puedan realizar prácticas que las organizaciones sociales consideren necesarias, revisar esas experiencias tensándolas con las teorías para volver a la práctica en un proceso dialéctico.

Tommasino y Cano (2016), al revisar los fines de la extensión crítica, consideran que se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados:

El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión, concebida como un proceso crítico y dialógico se propone, en cambio, trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular. Estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica. (p. 15).

Creemos necesario promover la participación directa de adultos del barrio. Es decir, no sólo en su condición de acompañante de los niños a su cargo sino como protagonistas. Se trata, como dijimos al principio, de uno de los objetivos primordiales del Centro Cultural de la UNR: fortalecer la vinculación con los vecinos del barrio República de la Sexta y, por ende, afianzar la articulación con las organizaciones del territorio, a fin de generar los mecanismos de derivación y acompañamiento de las problemáticas del barrio que se presentan como demandas en la institución pero que nos exceden, en tanto centro cultural que somos.

Haciendo énfasis en la importancia de los talleres: el tránsito por instancias simbólicas, la construcción subjetiva y social, la valoración de la propia singularidad, el sentido de pertenencia, la libertad de experimentar, de soñar, de fantasear y tejer nuevas ilusiones y de palpitar ante lo nuevo, constituyen logros y efectos relevantes que permiten postular al espacio del arte como una bisagra entre la educación y la salud, lo que fundamenta el hecho de que la universidad apueste a su sostenimiento y fortalecimiento.

Referencias bibliográficas

Birollo, L. (2003). El espacio de arte en la institución: un trazo posible de salud. En Revista *Novedades educativas*, 156, pp.20-22.

Brinnitzer, E. (2005). Reflexiones sobre el cuerpo en la escuela. En Revista *Novedades educativas*, 175, pp.54-56.

Carballeda, A. (2012). Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Buenos Aires: Paidós

De la Torre, L. & Nanni, V. (sin fecha). Una experiencia desde el territorio: enredados en el barrio República de la Sexta, Rosario. Recuperado de <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/redes/completo/una-experiencia-desde-el-ter.pdf> (20/04/2017).

Duschatzky, S. & Birgin, A. (2001). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantial.

Freire, P. (1986). *Hacia una Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones Aurora

Guzzo, M. (2003). El hecho artístico como generador de aprendizajes escolares. En Revista *Novedades educativas*, 156, pp.4-6.

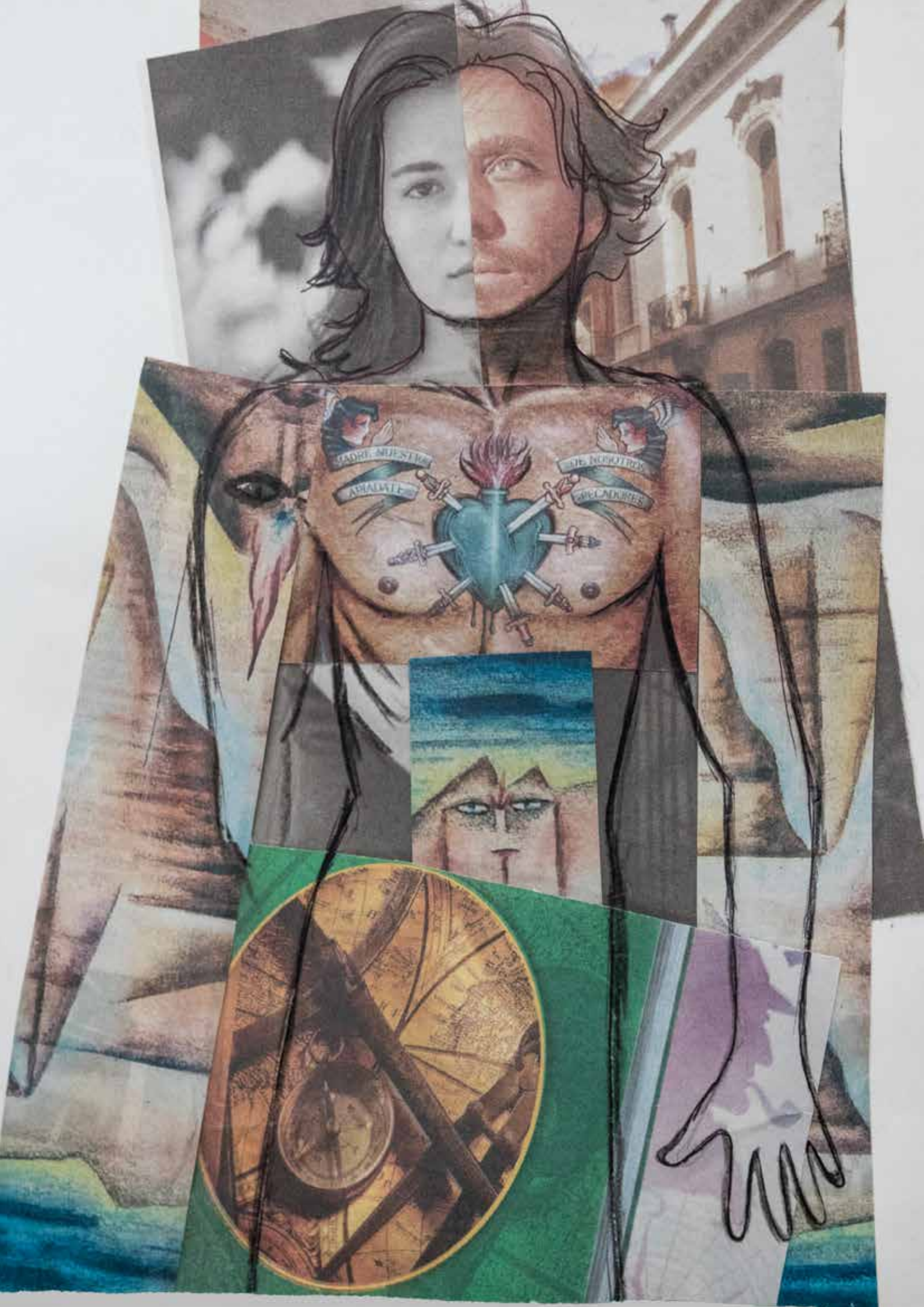
Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili.

Medina, J.M., Aseguionolaza, B., Toni, M. & García-Giménez, M. (2015). Universidad, organizaciones sociales e integración con el territorio. En J. Castro, & F. Oyarbide (Comp.). *En: Los caminos de la extensión en la universidad argentina* (pp.73-83). La Pampa: EdUNLPam.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.

Moreno-González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. En Revista *Iberoamericana de Educación*, 52, pp.1-9.

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



Retos de la extensión para la formación del profesorado universitario en ciencias: prácticas que re-ligan a la formación docente con el territorio en la UNMdP¹

Mariela Senger, Jorgelina Ferreiro, Natalia Arzoz,
Natalia De Marco, María Patat, María Escalante
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Palabras clave: Formación del profesorado, extensión, integralidad, prácticas profesionales docentes.

Palavras chave: Formação de professores, extensão, integralidade, práticas de ensino profissional.

Para citación de este artículo:

Senger, M.; Ferreiro, J.; Arzoz, N.; De Marco, N.; Patat, M. y Escalante, M. Universidad Nacional de Mar del Plata. (2018). Retos de la Extensión para la formación del profesorado universitario en ciencias: Prácticas que re-ligan a la formación docente con el territorio en la UNMdP. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 41-51. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017. Aceptación Final: 08/03/2018

Resumen

La tradición reformista, iniciada hace cien años en Córdoba, se mantiene viva en las prácticas e instituciones que orientan la vida universitaria latinoamericana y argentina, sobre todo con el acento puesto en el pilar de la relación Universidad–Sociedad, lo que fundó el trabajo de docentes, graduados y estudiantes en la conciencia de las problemáticas circundantes en su comunidad.

En este sentido, el posicionamiento asumido por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) respecto a la Extensión

Universitaria, nos habla de un incremento en importancia y centralidad que constituye esta actividad de vínculo con la comunidad a través de los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP), los Centros de Extensión Universitaria (CEU) y de políticas de curricularización de la extensión, mediante la incorporación de prácticas socio-comunitarias a todas las carreras de grado y pregrado con especial énfasis en los sectores más vulnerables de la comunidad. Cátedras del Departamento de Educación Científica (D.E.C.) llevan adelante, desde 2014, instancias de vinculación con la comunidad mediante la realización de

Talleres de Ciencia en los barrios. El desafío, será reforzar e institucionalizar el compromiso social en la formación del profesorado en clave de derechos.

Resumo

A tradição reformista iniciada há cem anos em Córdoba está viva nas práticas e instituições que orientam a vida universitária latino-americana e argentina, especialmente a ênfase no pilar da relação Universidade-Sociedade, que fundou o trabalho de professores, graduados e Estudantes em consciência sobre os problemas circundantes na sua comunidade.

Nesse sentido, a posição assumida pela UNMdP em relação à Extensão Universitária nos fala de um aumento de importância e centralidade que constitui essa atividade de conexão com a comunidade através do CRE-AP, CEU e políticas de curricularização da Extensão através da Incorporação de práticas sócio-comunitárias a todos os cursos de graduação e post graduação, com ênfase especial nos setores mais vulneráveis da comunidade. Carreiras da D.E.C. Trabalham juntos desde 2014 para estabelecer vínculos com a comunidade através da realização de Workshops de Ciências nos bairros. O desafio será fortalecer e institucionalizar o compromisso social na capacitação dos professores no direito dos direitos.

Cuerpo del trabajo:

1. Revisitar la Reforma Universitaria de 1918 desde profesados en Educación científica

A cien años del movimiento universitario iniciado en Córdoba, la tradición reformista se mantiene viva en las prácticas e

instituciones que orientan la vida universitaria latinoamericana y argentina. Por aquellos años de la primera mitad del siglo XX, en un contexto signado por el desencanto provocado por la Primera Guerra Mundial como resultado del egoísmo propio de las rivalidades imperialistas, la impotencia del pacifismo y el uso de la tecnología al servicio de la muerte, ponían al descubierto el frágil equilibrio del poder europeo.

Surgieron distintas manifestaciones ideológicas en este entorno sombrío de la primera posguerra, que pondría fin al optimismo del progreso. Entre ellas podemos identificar una crítica al imperialismo inglés, asociada a la exaltación de una identidad genuinamente latinoamericana opuesta y superadora de los valores mercantilistas del mundo anglosajón, que vislumbraba un futuro promisorio de unidad de las naciones de América Latina en un destino común.

En tal clima intelectual, ubicamos a la Reforma Universitaria de 1918: abonada por el ímpetu juvenil de los estudiantes cordobeses que apuntaba contra el catolicismo intransigente, contra las autoridades conservadoras, temerosas de que las nuevas propuestas significasen un desorden. No aceptaban reconocer a las nuevas dirigencias, asentadas sobre una matriz fuertemente laicista o anticlerical, con una impronta liberal-democrática, con confianza en el pensamiento y el progreso científico y una sensibilidad por la vinculación de la universidad con la sociedad, buscando concretar las reivindicaciones universitarias y las necesarias modificaciones estatutarias basadas en el respeto a la ley.

Este movimiento fundacional, a diferencia de los movimientos de protesta que muchas veces se diluyen en el tiempo, ha sobrevivido enlazando pasado y presente, actualizando objetivos en distintos momentos históricos, manteniendo la misma matriz de democracia, libertad y pluralismo ideológico, más allá de

las transformaciones de la realidad argentina y latinoamericana:

Durante 90 años la Reforma ha inspirado proyectos democratizadores, de modernización, ha convocado a la oposición a modelos de universidad ajenos a la tradición liberal, ha abonado la resistencia tanto del avance del oscurantismo cultural como del autoritarismo y la represión. La Reforma es una marca tan fuerte que muchas veces hemos confundido su historia con la historia de la universidad². (Caldelari, 2008, p. 33)

La Reforma se arraigó profundamente en América Latina, sobre todo porque ponía el acento en la idea de que la Universidad tiene responsabilidades sociales que trascienden lo estrictamente universitario. La concebía como una institución con un compromiso ineludible hacia la sociedad, en el sentido de intervenir en la consolidación de la democracia política, la igualdad social y la renovación cultural.

Uno de los principios fundamentales de la Reforma fue, entonces, la democratización de la institución universitaria como garantía para el acceso a todos los sectores sociales, manteniendo la bandera de la igualdad de oportunidades como horizonte social. La función de la extensión quedaría fuertemente ligada a esa responsabilidad democratizadora de la universidad y, en este sentido, se institucionalizaría sobre la formación de estudiantes y en la revinculación de los graduados con una práctica académica de perdurable sentido social, a la vez que ofrecería un espacio de aproximación al ejercicio profesional.

El propósito de la Reforma tuvo un alcance divergente entre la esfera política y netamente universitaria. Un caso latinoamericano como Perú, puede advertirnos que el reformismo gestó a uno de los partidos políticos más importantes de ese país: el APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana), y fomentó una forma particular de articular reformismo, socialismo y anti-imperialismo que se perpe-

tuaría durante todo el siglo XX. En Argentina, se desarrolló una de las experiencias más durables y exitosas en la implementación de un sistema universitario público y gratuito sustentado sobre las bases de la Reforma del 18. De esta forma, los principios de aquella época fueron permeando e influenciando en varias organizaciones políticas, en especial al radicalismo y al socialismo:

Los estudiantes no piden gollerías, se han dirigido a mí para pedirme que se les enseñe, que se les haga trabajar, que se abran los laboratorios cerrados y paralizados, que se creen los laboratorios y gabinetes que faltan, que no se les obligue a asistir a clases absurdas y falsas. Tienen perfecto derecho a reclamar respeto por el empleo de su tiempo, de reclamar libertad de conciencia³. (Juan B. Justo como se citó en Ciria y Sanguinetti, 1983)

Resulta incuestionable ligar dicha reforma con la esfera de la política y de la conciencia ciudadana, proveniente de una nueva generación con un nuevo espíritu. En el Congreso Internacional de Estudiantes de México de 1921, los reformistas argentinos manifestaron los principales postulados, siendo el 4to el referente a la extensión universitaria, la cual serviría como canal de vinculación efectiva de la Universidad con la vida social. Este es un punto en el cual coinciden con los postulados de la Universidad de Lima (Perú), aunque sin hegemonía ideológica ni idealización de ideales comunes que se sostenían, donde se extiende la importancia de incorporar a la Universidad dentro de los valores extrauniversitarios, así como también revalorizar la socialización de la cultura.

2. Polifonía de la extensión universitaria

Desde la Reforma de 1918, la extensión supuso un pilar en la relación Universidad-Sociedad, fomentando el trabajo de docentes

y estudiantes conscientes de las problemáticas circundantes en su comunidad. Entonces, la Universidad se transforma no sólo en gestora de egresados sino en generadora de propuestas creativas y socialmente significativas, que propicien la solidaridad en la búsqueda genuina de soluciones a problemas sociales y que afecten el proceso de democratización de una sociedad.

“De esta manera, una institución pertinente es aquella que no sólo desarrolla vínculos de relación, de aceptación y de compromiso entre los actores de la propia institución, sino que también produce acercamientos entre los que desarrollan los conocimientos y los que se apropian de los mismos, buscando el mayor impacto en las comunidades donde se inserta la universidad”. (Ares, J. como se citó en Cedeño Ferrín, 2012, p. 382)

Afirmamos que una universidad con pertinencia es aquella que brinda respuestas a las necesidades de su entorno. Pero si atendemos a la clasificación de extensión universitaria (Cedeño Ferrín, J. et al., 2012) podemos vincularla a tres aspectos:

- 1) Su relación con las empresas, es decir con el sector privado, por un lado generando un puente con los progresos tecnológicos y, por otro, otorgando los conocimientos teóricos a dicho sector de la sociedad en orden de progreso.
- 2) Su relación con el gobierno, que abarca el asesoramiento de la Universidad para fines científico-tecnológicos y económicos-administrativos.
- 3) Su relación con la comunidad, entendiéndose a la Universidad como agente creativo y concientizador.
-

El concepto de pertinencia y su vinculación al ámbito universitario, emerge en 1998 a partir de las consultas regionales realizadas por la UNESCO, en vistas a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998)

que subrayó la importancia de la educación superior, vinculada a la preocupación y ocupación de cuestiones sociales. Se entiende así a la extensión como motor de cambio social en las universidades latinoamericanas. El surgimiento de la misma, se gestó como parte de las críticas de la idea previa de universidad y con un nuevo objetivo, entendido como una “misión social”, buscando desprenderse de su pasado elitista y feudal (universidades cerradas y entre muros). En este contexto, la Reforma del 18 significó un hito en la construcción del concepto de Extensión como inherente a la Universidad.

3. Actualidad de la integralidad de la Extensión en la UNMdP

El posicionamiento asumido por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) respecto a la extensión universitaria nos habla de un cambio de perspectiva. Revisitando la investigación “Corrimiento en la Construcción de la Demanda: de las necesidades de la Comunidad Universitaria a las necesidades comunitarias a partir de diferentes dispositivos institucionales e interinstitucionales. Desafíos actuales” (Borgna, S. et al., 2017) obtenemos referencias claras de las prácticas de extensión en la UNMdP. A saber:

En el año 2004, la política de extensión en la UNMdP promovió la creación de un subsidio a proyectos, hasta que: “Lo que inicialmente fue un subsidio, hoy forma parte del cuerpo de la Ordenanza de aprobación presupuestaria, contando además con presencia en el texto del Estatuto recientemente reformado” (Borgna et al. Op.cit). Esta afirmación por parte de los autores, denota el incremento en importancia y centralidad que constituye esta actividad universitaria, vinculándose con la comunidad. En una primera instancia, los proyectos podían durar hasta dos años y debían acreditar participación de al menos una institución extrauniversitaria, que debía avalar la presen-

tación del proyecto. Dicha normativa rigió hasta el 2007 y posibilitó la concreción de 70 proyectos. Mientras que, desde el 2008 hasta el 2013 se reformuló la normativa y dio paso a 183 proyectos más. Es interesante destacar que en esta instancia, en la selección de temáticas existió un crecimiento significativo de lo referido a Economía Social y Solidaria y Arte, Cultura y Comunicación. La normativa de extensión se reformuló nuevamente en el año 2013, atendiendo a la búsqueda de mayor pertinencia de los proyectos; se aprobaron y financiaron 71 trabajos. Entonces, en la actualidad, nos encontramos con un sistema de extensión informatizado, a través del SIIE (Sistema Integral de Información de Extensión de la UNMdP), y democratizado a partir de la accesibilidad a la información.

Además, esta universidad cuenta con centros de extensión en diferentes barrios, respondiendo a la necesidad de construir este puente que viene gestándose desde la Reforma del 18, pasando por el origen de la Universidad de Mar del Plata hasta la actualidad. Desde su normalización, y para consolidar y profundizar su presencia en el territorio, la institución académica cuenta con un dispositivo organizacional, administrativo y académico con base en diferentes localidades de la provincia, como son los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP). Los mismos, han sido creados con la intención de descentralizar la oferta educativa en la región, al suscribirse convenios con los diferentes municipios para el dictado de carreras de grado en sus localidades. Esta experiencia se encuentra actualmente vigente y la UNMdP cuenta con 12 Centros Regionales en funcionamiento. En el 2012, se decidió crear el Consejo Interinstitucional Universidad Sociedad (CINTUS), espacio que reúne a representantes de municipios, cámaras empresariales, sindicatos y actores de la sociedad civil, con el objetivo de analizar y establecer un diagnóstico de la realidad regional y gestio-

nar acuerdos entre sí. Por otro lado, desde el 2013, se pusieron en funcionamiento los Centros de Extensión Universitaria (CEU). Dichos espacios buscan vincular a la Universidad con los barrios, de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos, trabajando de forma interdisciplinaria y apelando a una sociedad activa. (Borgna et al. Op.cit). Asimismo, desde el 2006, se dio origen al programa de Vinculación Socio Productiva (ViSoPro) “para fomentar el desarrollo comunitario local en materia productiva, promoviendo y apoyando procesos asociativos y espacios de intercambio horizontales, inscribiéndose así en el ámbito de la Economía Social y Solidaria (ESyS)”. En este espacio de vinculación convergen actores universitarios de diferentes facultades, acompañando y asesorando a diferentes cooperativas de trabajo.

Por otra parte, desde los últimos cinco años, la Universidad viene desarrollando un proyecto de incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo de todas las carreras de grado y pregrado. Estas prácticas implican el desarrollo de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.), medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.) y económico-productivos (organización de micro-emprendimientos, cooperativismo, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.) u otros problemas que comprometan a la sociedad en su conjunto con especial énfasis en los sectores más vulnerables de la comunidad. En el diseño, desarrollo y evaluación de estas prácticas se consideran especialmente las propuestas que posibilitan una integración entre las actividades de docencia, extensión e investigación. De este modo, se busca que converjan actividades de integración comunitaria con las de aprendizaje de contenidos disciplinares por parte de los estudiantes, actividades de investigación de equipos científicos de la UNMdP y

elaboración de tesis de posgrado o tesinas de grado. Suponen, necesariamente, abordajes multidisciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores o instituciones: la universidad, instituciones educativas, colegios profesionales, organizaciones de la salud, vecinales, barriales, pequeñas empresas, cooperativas, organismos públicos, municipalidades, medios de comunicación locales, constituyéndose así verdaderas comunidades de aprendizaje.

Se pretende que los estudiantes, durante sus experiencias comunitarias, asuman posicionamientos éticos socialmente comprometidos, que internalicen actitudes solidarias junto con los contenidos de las disciplinas en las que se están formando, a la vez que aprendan competencias propias de sus respectivas prácticas profesionales y científicas que les faciliten una futura inserción laboral autónoma, comprometida, crítica y solidaria. Asimismo, al insertar al estudiante en la realidad circundante se lo ratifica como un actor fundamental de la transformación de la propia universidad, para lograr la integración social de la misma y la asunción real de la responsabilidad que le compete como institución pública y gratuita, sostenida por el esfuerzo de la sociedad a la que se debe.

4. Nuestra experiencia de Extensión en los profesorados en ciencias

A partir del proyecto de prácticas socio-comunitarias de la UNMdP, se desprende que la función docencia se atiende desde la incorporación paulatina de instancias de prácticas docentes profesionales, en el trayecto de la formación inicial, y de compromiso social y responsabilidad pública de la universidad. La clave es caminar hacia una identidad del profesor como intelectual transformativo (Giroux, 1997), en la tensión que hace lo pedagógico más político y lo político más pedagógico.

Desde este punto de partida, durante 2014, la Cátedra Política, Organización y Gestión Educativa, dependiente del Departamento de Educación Científica (DEC), se planteó la necesidad de realizar una primera vinculación con la sociedad que permitiera dar respuesta a esta iniciativa de incorporación de trayectos de aproximación a las prácticas profesionales docentes, para lo cual habilitó un recorrido de realización de una experiencia de Talleres de Ciencia en el Barrio Jorge Newbery, de la ciudad de Mar del Plata, en el que se desarrollaron participativamente experiencias científicas (Ferreiro, 2015). Se convocó en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) a 30 niños y niñas de 4to grado de la Escuela Primaria N° 21 y se sumaron otros 10 niños del barrio. En los Talleres lúdico-científico-recreativos “Hacer Ciencia”, los estudiantes de profesorado vivenciaron el rol docente con un fuerte sentido socio-comunitario, poniendo a prueba conceptos como: higiene, fuerza peso y fuerza gravedad, rozamiento, la observación y la lógica (fabricación de alcohol en gel, paracaídas casero y Tangram, respectivamente).

Posteriormente, durante 2015 y 2016, el DEC ha trabajado en el marco del proyecto de voluntariado universitario denominado “Ciencia, Educación e Inclusión”, 10ma Convocatoria Anual 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias. Esta, fue una experiencia de aprendizaje-servicio a favor de la integración escolar llevada a cabo en co-participación entre el DEC de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), dos instituciones educativas y una institución comunitaria de la ciudad de Mar del Plata. Allí, se intentó problematizar propuestas de enseñanza basadas en una noción de ciencia con poca conexión con lo cotidiano, generando espacios de aprendizaje que propicien la integración de niños y jóvenes con intereses, capacidades, características y necesidades de aprendizaje diferentes; así como vincular a los estudiantes del profesorado con

propuestas de compromiso social universitario (Senger et al, 2016 a-).

Las Cátedras integrantes de este proyecto fueron: Política, Organización y Gestión Educativa, Didáctica General y Especial, Práctica de Enseñanza I y II, Aspectos Psicosociales de la Adolescencia y Teoría de la Educación; a partir de la participación de todas ellas se avanzó en la institucionalización de prácticas de vinculación con la comunidad que de manera asistemática se venían realizando. Al mismo tiempo, se intentó responder a solicitudes de apoyo pedagógico o de continuidad en las acciones de acompañamiento en los aprendizajes que los practicantes del profesorado recepcionaban durante sus prácticas, al tomar contacto con las instituciones educativas.

Dentro de las instituciones co-participantes se encontraron la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria N° 508, donde se trabajó conjuntamente con alumnos y docentes de dicha institución y se vislumbró un déficit en la enseñanza del área de las ciencias del nivel secundario. A raíz de esto, se propuso constituir un espacio pedagógico compartido que posibilitase que los docentes, con menos formación específica en enseñanza de las ciencias, contarán con propuestas didácticas alternativas y secuencias de realización de experiencias de laboratorio, para poder revertir en los alumnos la idea de que las asignaturas de ciencias son difíciles y están poco relacionadas con la vida cotidiana.

Como institución comunitaria, se volvió a trabajar con el CDI “Jorge Newbery”, el cual surge en los años 90 a partir del programa PROMIN, como respuesta a una serie de necesidades básicas insatisfechas (fundamentalmente en el área salud y educación). Progresivamente, este programa fue tomando un carácter más vinculado al área cultural, recreativa y deportiva, debido al proceso económico que fue atravesando nuestro país, para llegar a ofrecer actividades socio-comunitarias que incluyen: talleres de arte, de peluquería,

deportes y recreación, taller de cocina, apoyo escolar, biblioteca popular y la Orquesta infanto-juvenil. En este espacio, se buscó el equipamiento en material para la realización de experiencias de laboratorio sencillas, así como talleres lúdicos-científicos-recreativos en los que participaron niños del barrio. Además, a partir de las visitas a este CDI se contactó con las escuelas de educación primaria N° 38 y 21 y la Escuela de Educación Especial N° 511, las cuales solicitaron nuestra participación a partir de la necesidad de profundizar tareas relacionadas con la ciencia. Se trabajó haciendo partícipes de las experiencias a los alumnos, que mediante la puesta en práctica de distintos experimentos científicos se apropiaron de conocimientos referidos a la física, química, biología e incluso matemáticas (Senger et al, 2016 b-).

Actualmente, estas prácticas socio-comunitarias tienen su continuidad en el proyecto institucional con la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata: “Con-Ciencia en el Dorrego: el barrio y la universidad construyendo ciudadanía científica para el desarrollo territorial”. Las acciones de base comunitaria están siendo desarrolladas entre el Centro de Extensión Universitaria Coronel Dorrego y los barrios Jorge Newbery, Dorrego y Belisario Roldán, todos pertenecientes a la zona periférica de la ciudad. Estas acciones, tienen como principal objetivo formalizar una programación a corto y mediano plazo, a fin de generar nuevas instancias de producción colectiva de conocimiento, prácticas y saberes; así como también la resignificación de las demandas explicadas por las organizaciones y/o actores de este espacio particular. Además, supone abordajes multidisciplinares, interdisciplinarios y transdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores de la universidad y actores vecinales y barriales. La comprensión y resolución de problemas sociales, educacionales, formativos, medioam-

bientales y económico-productivos en general, y los referidos al impacto de las TIC en tareas cotidianas, las exigencias sociales y escolares para operar desde el “hacer científico”, la definición de problemas existentes y sus posibles soluciones, en particular, serán las líneas de acción con las que se pretende producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el contexto local.

Acercar la ciencia al barrio, en este nuevo proyecto, se conseguirá en tres direcciones: desarrollo sustentable con prácticas y políticas ambientalmente más respetuosas; incorporación de las TIC en prácticas de laboratorio en escuelas y la generación de espacios lúdicos recreativos en torno a saberes científicos. A través de la divulgación científica, asistencia técnica, capacitación en uso de TIC, el juego y la recreación se generará una nueva oportunidad de garantizar la inclusión social y el acceso de todos a los mejores recursos.

5. Retos de la formación del profesorado universitario por más compromiso social

La formación puede entenderse como un trayecto, el cual implica no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también el hecho de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y permite una secuencia y continuidad (Camillo-ni, 2009). En el campo de las disciplinas que se ocupan de la educación, la formación de docentes se ha ido construyendo como una especialidad, aunque corresponde precisar que lo ha hecho sin aislarse de los otros territorios de trabajo de las disciplinas que integran el campo pedagógico, ni de los que se ocupan de la diversidad de saberes y conocimientos de diferente naturaleza. Uno de los ejes principales, en torno del cual se organiza esta especialidad, es la cuestión de la relación, en

términos de formación, entre la teoría y la práctica (Anijovich y Cappelletti, 2014).

Es común pensar que la práctica representa el hacer, como la actividad en el mundo de lo real y visible. Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración. La práctica docente ha sido históricamente considerada como una disciplina de segundo orden que todos aprueban y que cualquiera puede tutorizar (Pérez Gómez, 2010). Esta creencia instalada queda totalmente desestructurada cuando comprobamos que la práctica no debe considerarse como una mera aplicación de la teoría, sino que es un escenario complejo, donde se producen interacciones que se deben observar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios generadores de nuevos conocimientos (Schön, 1992).

Las teorías, por sí solas, no son suficientes para resolver las prácticas; ellas no fueron concebidas como meros marcos para ser “aplicados”, sino para ser asimiladas y reelaboradas por aquellos que van a desarrollar sus acciones reales y efectivas. Las teorías son marcos interpretativos, merecen ser analizadas pero también cuestionadas y re-contextualizadas, en un contexto y una práctica que las interpelen.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. En este sentido, consideramos que el nuevo desafío para la disciplinas de la formación docente es diseñar propuestas que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación) de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos en propuestas de base socio-comunitaria,

superando así las simulaciones, los escenarios artificiales y los academicismos.

Reforzar e institucionalizar el compromiso social en la formación de profesorado universitario es ineludible para el docente en formación. Siguiendo a Goodman, la reflexión sobre las prácticas docentes tiene tres áreas de problematización: el objeto de la reflexión que a su vez cuenta con tres niveles: “a) técnicas orientadas a alcanzar ciertos objetivos puntuales y precisos, b) la relación entre principios y práctica educativa que apunta a restablecer las consecuencias derivadas de peculiares relaciones entre acciones y creencias, c) matices morales y políticos en el discurso político” (Edelstein, G. 2015, p. 27). Otra de las áreas es el proceso de reflexión, orientado a la resolución de problemas y actitudes necesarias para la reflexión como lo son la apertura de pensamiento, escuchar opiniones ajenas, aplicar la información en una dirección determinada, considerar las consecuencias y por último, el entusiasmo. En la formación de profesorado, “el saber docente no se conforma sólo desde la práctica [...]” (Edelstein, G. 2015, p. 67), sino que por el contrario se complementa con otras teorías que permiten analizarlo desde otros puntos de vista, sobre la base de contextos históricos, sociales, culturales, desigualdades sociales y económicas que lo caracterizan. Asimismo, la idea de una práctica docente reflexiva debe estar focalizada tanto desde el ejercicio profesional individual como desde las condiciones sociales donde él mismo acontece; y como práctica social:

[...] plantea la necesidad de transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las cuales los profesores se apoyen mutuamente y se estimulen mutuamente y donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental. De este modo se postula el pasaje de la reflexión a la reflexión crítica, y en esta dirección,

del profesor reflexivo al intelectual crítico. (Edelstein, G. 2015, p. 67)

Otro reto, para un verdadero compromiso social en el perfil del profesorado, es la construcción de un posicionamiento en el rol docente en clave de derechos, entre ellos la inclusión de las personas con discapacidad, pues la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Es este mismo quien controla su cumplimiento, con la intención de consolidar la unidad nacional pero a la vez respetando a aquellas particularidades que puedan ser introducidas tanto por las provincias como por los municipios. Más allá de que la obligatoriedad se extiende desde el nivel inicial hasta el secundario, dejando a la educación superior como una alternativa de formación libre para el ciudadano, hace falta postular a la educación superior, en la integralidad de las funciones sustantivas, desde la inclusión e igualdad de condiciones de acceso para toda la población, pues el fin último es la formación de personas responsables, con conciencia ética, solidaria, reflexiva y, fundamentalmente, crítica de sus propias prácticas.

6. Conclusiones

Entendemos con Climent Giné que:

La inclusión educativa no alude solamente a la inclusión de las personas con discapacidad, sino que también se refiere a la asunción de determinados valores, reconocimientos de derechos, respeto por las diferencias, la valoración de cada uno de los alumnos, la presencia, la participación, la equidad de todos los estudiantes (que pudieran estar expuestos a cualquier riesgo de exclusión). (INFOJUS, 156)

Formación crítica que ponga la mirada en la intención democratizadora, pero también que retroalimente el compromiso social con el acceso pleno a los estudios superiores de

personas con discapacidad, repensando las relaciones entre ciencia y discapacidad para lograr desmontar preconceptos y restricciones arbitrarias desde la formación docente universitaria y así, avanzar en intervenciones posibles que afecten prácticas educativas vigentes. Esto puede ser alcanzado desde la vinculación con la comunidad y el sistema escolar, buscando realizar actividades extramuros en donde se brinde una extensión de conocimientos y técnicas:

(...) sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, con lo que puede, por eso mismo reinventarlo (...) no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para salvar (...) a los que habitan en ella. (Freire, 1973)
El avance de nuestro proyecto de extensión

nos centra en reinaugurar la identidad del docente en ciencias, sistematizar repertorios de participación en distintos ámbitos culturales, innovar en el conocimiento de la disciplina y su enseñanza, visibilizar las experiencias de extensión como parte fundamental de la práctica docente y su incorporación a un currículo comprehensivo. Los futuros profesores en ciencias asumen como reto inmediato, a partir de estas experiencias de extensión, realizar de forma efectiva la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad, es decir regir sus propuestas formativas desde la transversalidad de los principios de la Reforma de 1918 como: la genuina democratización de la enseñanza en ciencias, el compromiso con la realidad social y el contexto local, y la investigación para generar conocimientos de la práctica docente.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires: Eudeba.

Araujo, S. (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Buenos Aires, Universidad nacional de Quilmes Editorial.

Borgna, S., Huergo, C., Marcos, J. & Mazzei, G., (2017). Corrimiento en la Construcción de la Demanda: de las necesidades de la Comunidad Universitaria a las necesidades comunitarias a partir de diferentes dispositivos institucionales e interinstitucionales. Desafíos actuales. Ponencia. (S/D)

Calderari, M. (2008). La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. Buenos Aires, Eudeba.

Camilloni, A. (1999). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz,

S., & Peiró, M. (2013). Comisión Universitaria sobre discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata.

Cedeño Ferrín, J. y Machado Ramírez, E. (2012): Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. Revista Humanidades Médicas, Vol.12, N°3, Ciudad de Camaguey. Pp 371-390. Consulta 20/8/2017 Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_text&pid=S1727-81202012000300002.

Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1983). La Reforma Universitaria. Buenos Aires: Ceal.

Edelstein, G. (2015). Formar y Formarse en la Enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, J. y Lynch, I. & Senger, M. (2016). La ciencia en territorio. Cuando la universidad se implica en la universalización de derechos: experiencias de talleres lúdico-científicos en el barrio para niños. V° Jornadas de Extensión del Mercosur. UNICEN.

Ferreiro, J. A., Lynch, M. I., Patat, M. M., & Senger, M. (2015): Experiencias que se re-

latan: las prácticas profesionales docentes, entre la docencia y la extensión a la comunidad en la cátedra universitaria. Vº Jornadas de profesorado: El trabajo docente en la mira. Departamento de Educación Científica. UNMdP.

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

Giroux, H.A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1.

Grzona, M.A., Moreno, A. N. (2014). El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad.

INFOJUS (2013). Discapacidad, Justicia y Estado. Dir. Rosales; P., Coord. Jorge, E. y D'Ugo, G. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. pp. 156

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria. Barcelona: Grao.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales. Barcelona: Paidós.

Senger, M. y colaboradores (2016) a-. La cátedra en el territorio. Experiencias del taller lúdico-científico en el barrio (D.E.C. -FCEyN). Vº Jornadas Nacionales de Compromiso Social Universitario y VI Jornadas Marplatenses de Compromiso Social Universitario "Mariano Salgado", Estrategias para la Formación Integral. UNMdP.

Senger, M., Patat, M., Ferreiro, J., Lynch, I., Arzoz, N., De Marco, N. (2016) b-. El voluntariado universitario como puente entre la enseñanza de las ciencias y las estrategias de integración. Panorámica del proyecto "Ciencia, educación e inclusión" en escuelas de educación especial en Mar del Plata. VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. UADER.

UNMdP: Proyecto de Prácticas socio comunitarias. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/attachments/article/191/Proyecto%20PSC.pdf> (21/08/17).

.....

1) Las autoras integran la Cátedra Teoría de la Educación y Política, Organización y Gestión Educativa del Departamento de Educación Científica de la FCEyN - UNMdP. Son miembros del Proyecto Institucional de Extensión Universitaria "Con-Ciencia en el Dorrego: el barrio y la universidad construyendo ciudadanía científica para el desarrollo territorial". FCEyN - UNMDP (en curso). Además desarrollaron el Proyecto de Voluntariado Universitario, 10º Convocatoria anual SPU 2015 N° 872: "Ciencia, educación e inclusión". FCEyN - UNMdP (Finalizado)

2) Caldelari, María (2008). La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. Buenos Aires, Eudeba, p. 33.

3) Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio: La Reforma Universitaria, Ceal, 1983.



Delimitando posiciones: el enfoque de la psicología clínica en las prácticas extensionistas

Elizabeth Jorge, Macarena Guzmán, Lucía Lattanzi, Andrea García
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Palabras clave: Psicología, clínica, subjetividad, extensión, tutores.

Palavras chave: Psicología, clínica, subjetividad, extensión, tutores.

Para citación de este artículo:

Jorge, E.; Guzmán, M.; Lattanzi L. y García A. (2018). Delimitando posiciones: El enfoque de la Psicología Clínica en las prácticas extensionistas. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 53-65. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 19/12/2017. Aceptación Final: 05/02/2018.

Resumen

El presente trabajo busca reflexionar sobre las prácticas de extensión llevadas a cabo por un equipo de profesionales pertenecientes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Específicamente, se hace foco en el posicionamiento desde la psicología clínica para pensar las intervenciones en el marco del proyecto extensionista. Se plantean algunos interrogantes iniciales que guiaron esta reflexión. A continuación, se expone sobre el marco de

los encuentros con los alumnos tutores, protagonistas y destinatarios de nuestro trabajo. Se plantean algunas cavilaciones en torno a la práctica del alumno tutor y la mirada profesional desde el área clínica de la psicología. Por último, se trata sobre la posición subjetiva del alumno tutor y se plantean algunas consideraciones finales acerca de la especificidad de nuestra tarea como profesionales en este tipo de abordaje.

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre as práticas de extensão realizadas por uma equipe de profissionais da Escola de Psicologia da Universidade Nacional de Córdoba. Especificamente foco é sobre o posicionamento de psicologia clínica para pensar sobre intervenções no âmbito do projeto de extensão. Algumas perguntas iniciais que nortearam esta reflexão surgiram. Em seguida, ele expôs sobre o quadro para as reuniões com os professores universitários, protagonistas e destinatários do nosso trabalho. Algumas reflexões sobre a prática do aluno tutor e aparência profissional da área de clínica de psicologia surgiram. Finalmente, é sobre a posição subjetiva de estudante tutor e surgem algumas considerações finais sobre a especificidade do nosso trabalho como profissionais neste tipo de abordagem.

Introducción

Las intervenciones realizadas en el marco del Proyecto Extensionista Orientación y Contención a los alumnos tutores¹, nos interpela desde nuestra especificidad disciplinar. Como equipo², durante el año 2016 elegimos repensar y reflexionar sobre la especificidad de la mirada que hacemos desde la psicología clínica en los distintos espacios que habilita el proyecto de extensión universitaria.

Algunas preguntas sirvieron como motivadoras: ¿Cuál es la especificidad de nuestra profesión en este tipo de abordaje? ¿A qué aspectos del trabajo identificamos como responsabilidad profesional? ¿Sobre qué determinantes subjetivos nos cuestionamos y hacemos foco? ¿A qué hacemos lugar en los encuentros con los otros actores (referentes institucionales, alumnos tutores, coordinadores)? ¿En qué nos detenemos a pensar? ¿Qué y cómo escuchamos? ¿Qué nuevas creaciones se producen en el inter-juego entre los actores?

Siguiendo a Montobbio (2013) podemos definir que nuestra responsabilidad pasa por construir la definición clínica en los encuentros con los alumnos tutores, haciendo lugar a lo diferente:

Y esta construcción comienza por el planteo de dos preguntas indispensables: por dónde vamos a entrar en el problema y con quiénes vamos a trabajar. Es decir, que al mismo tiempo que delimitamos nuestro modo de entrada, armamos los vínculos que determinan el campo del trabajo y definimos un primer objetivo para nuestra tarea. La acción de precisar especificidades no nos encierra en nuestra disciplina; antes más bien nos permite saber desde dónde vamos a vincularnos con los otros. (p. 16).

Con este escrito se intenta reflexionar en el posicionamiento desde la psicología clínica para pensar las intervenciones en el marco del proyecto extensionista. Para ello se plantean algunas consideraciones teóricas acerca de la mirada clínica en el espacio de orientación y acompañamiento a los alumnos tutores de ambas escuelas.

En primer lugar se presenta el marco de trabajo, es decir, se describe brevemente en qué consiste el proyecto de extensión y se define el rol de los alumnos tutores, las demandas y el proceso que despliegan los jóvenes participantes. En segundo lugar se expone el objetivo que nos planteamos en este escrito y la metodología implementada. En tercer lugar, se describen las posiciones delimitadas en la discusión sobre el enfoque de la psicología clínica en el proyecto extensionista. Para ello se utilizaron cuatro ejes: extensión universitaria, supervisión, mirada clínica sobre el alumno tutor y posicionamiento subjetivo.

ENMARCANDO NUESTRO TRABAJO El proyecto de extensión

Desde el año 2009, un equipo de profesionales de la Cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desarrolla un proyecto extensionista llamado “Orientación y contención a los alumnos tutores”. Este proyecto surge a partir de la demanda realizada por dos escuelas pre-universitarias de la Ciudad de Córdoba. Los

alumnos tutores son estudiantes adolescentes de ambas escuelas, que asisten a los últimos años (quinto, sexto o séptimo año) y, voluntariamente, participan realizando apoyo escolar a niños de dos escuelas primarias públicas.

Por apoyo escolar se entiende a la práctica mediante la cual se pretende “transformar la práctica de la enseñanza en el aula, la cual generalmente está orientada exclusivamente a darle curso a la normatividad y a la política educativa” (Jaramillo, Osorio y Narváez, 2011, p. 3) para que se convierta en un espacio donde el adolescente tutor acompañará a un niño a aprender desde saberes compartidos, desde el juego y la recreación, desde lo que surja en ese vínculo particular. Para ello, en un primer momento, es necesario indagar, observar, reflexionar y pensar diferentes modos de acercamiento al niño, teniendo en cuenta que para aprender es necesario gestar un vínculo. La preparación de los alumnos tutores para realizar apoyo escolar implica un diálogo constante con el equipo interviniente en diferentes encuentros.

En el vínculo que se establece entre los niños y los alumnos tutores, prima la confianza y el lazo afectivo. La confianza tiene la potencia de anticipar lo que va a ir ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer. “Confianza que no es garantía absoluta, sino riesgo de que muchas idas y vueltas ocurran en esa relación” (Greco, 2007, p. 48).

A partir de ello, se suscitan ciertas emociones, malestares y sentimientos en los adolescentes, que necesitan ser expresados y elaborados con ayuda de otros. Es por ello que se solicita la intervención de la Cátedra, para poder brindar un espacio donde esto pueda ser abordado.

El servicio que se ofrece, desde el equipo interviniente de la Cátedra, se desarrolla durante un año lectivo (desde marzo hasta los primeros días de diciembre) y consiste en acompañar, contener y supervisar a los alumnos tutores.

En este sentido, se toma el término acompañamiento, que viene de la palabra latina *cum-panis* que significa compartir tu pan, es decir “tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo” (MEN, 2009, como se citó en Jaramillo et al., 2011, p.114). Acompañar poniéndose al lado de los actores educativos (estudiantes tutores, coordinadores, entre otros), guiando su trabajo, escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectivas y compartiendo con ellos herramientas que los ayuden a cualificar el aprendizaje que tienen en relación al trabajo con los niños. Socializando experiencias en grupo, teniendo en cuenta la importancia del vínculo tutor-niño e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y a su rol de tutor desde intervenciones específicas de la psicología clínica. El acompañamiento, la contención y la supervisión en los sitios de trabajo y práctica son acciones claves en el proceso de compañía y post realización de apoyo escolar que realizan los alumnos tutores con los niños.

Los alumnos tutores: rol, demandas y procesos

El rol del tutor se caracteriza por su capacidad de escucha, empatía y comprensión de las necesidades propias de los alumnos, aspectos que se reflejan en el estudio durante las relaciones que se entretienen en torno a la tutoría: cuando se brinda la debida atención al quehacer, al sentir y al ser de los alumnos, es decir, cuando se construye el vínculo. El ejercicio del rol del alumno tutor puede entenderse como un proceso que se da a lo largo del año y requiere de conocimientos, habilidades, apoyos, esfuerzos y reflexión constante sobre lo sucedido y para ello es necesariamente imprescindible contar con una red que contenga, acompañe y escuche acerca de las “situaciones que aparezcan” en cada encuentro con los alumnos y de las nuevas oportunidades para “hacer

algo con”. En estas redes que surgen contamos con otros que dan sentido a nuestras prácticas.

Es así como se considera necesario el espacio extensionista para escuchar las demandas que surjan de los tutores pero que, por sobre todas las cosas, se proporcione un tiempo y un espacio para el realce de la subjetividad de los sujetos asistentes. En este sentido, se van desplegando intervenciones particulares, enmarcadas en un enfoque teórico determinado y a partir de un dispositivo de intervención específico. Siguiendo a Rascovan (2013), desde el lugar de adultos se le ofrece al joven un lugar de sostén que genera condiciones favorables para la construcción subjetiva, la identificación, desidentificación y resignificación identificatoria. “La construcción subjetiva se produce, entonces, en ese entre del adolescente y/o joven con el adulto. Lo adulto como función, expresada en la responsabilidad de atenderlos y acompañarlos en la búsqueda de la autonomía” (p. 42).

Asimismo, este espacio nutre el proceso de investigación tendiente a conocer cómo son los procesos de cada uno de los alumnos tutores. Así, a partir de los encuentros se abre un espacio diferente de encuentro no con el problema sino con el sujeto, en el cual la palabra y la escucha proponen la oportunidad para un posicionamiento diferente (Yapura y Neme, 2012).

Sobre el objetivo y la metodología para la reflexión teórica de la intervención

Tal como se planteó anteriormente, el fin de este escrito es reflexionar en el posicionamiento que asumimos como equipo interviniente desde la psicología clínica, para pensar las intervenciones en el marco del proyecto extensionista. Para alcanzar esta meta, delimitamos un trabajo grupal, al interior del equipo, que consistió en

revisión bibliográfica, discusión sobre los aportes encontrados y elaboración escrita que diera cuenta del posicionamiento construido.

Se realizó una búsqueda de escritos científicos, incluyendo artículos de revistas indexadas. Se consultaron diferentes bases de datos tales como Scielo, Dialnet, entre otras y revistas especializadas de psicología y educación. Se obtuvo acceso a tesis de postgrado publicadas en sitios oficiales de las universidades. Además, se consultaron ponencias publicadas de Jornadas y Congresos relacionados con la extensión, la educación y la psicología. Se consideraron artículos en idioma español y portugués, especialmente provenientes del ámbito latinoamericano.

Se delimitaron cuatro categorías que nos sirvieron de ejes para la búsqueda, discusión y elaboración: Extensión universitaria, supervisión, mirada clínica y posicionamiento subjetivo. A partir de estas categorías, se presentan a continuación las reflexiones teóricas elaboradas grupalmente. Se entiende que estas construcciones responden a las inquietudes iniciales que motivaron la reflexión.

DELIMITANDO POSICIONES

Los resultados del proceso grupal de discusión y elaboración se exponen a continuación según los ejes seleccionados.

El marco de la extensión: ¿cómo la entendemos?

Diversos autores ponen de manifiesto que la extensión universitaria habilita al desarrollo de actividades orientadas a la expansión de la cultura, por medio del uso del conocimiento y de involucrar a todos los agentes participantes, ya que se encuentran en condiciones de aportar sus propios saberes y promover nuevos aprendizajes según temáticas y experiencias (Jorge et al, 2016).

A su vez, en el interjuego de actores, se crea un espacio de relaciones asimétricas en el que convergen biografías y culturas diversas, siendo este

aspecto tan relevante y necesario para otorgarle sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vehiculizan en la extensión universitaria. Esto implica que la extensión puede entenderse como un espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas, que posibilita el desarrollo de una acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio en contexto.

La extensión está interpelada por diferentes variables: se halla vinculada a la enseñanza, a la producción de conocimientos y a la relación de la Universidad con la comunidad donde se encuentra inserta. Este punto, habilita a que se pueda dilucidar que la extensión ofrece la posibilidad de crear nuevas ideas que conjuguen con la teoría, el compromiso social ético y político, ya que:

El trabajo con el conocimiento es un rasgo que distingue a las prácticas de extensión universitaria de otras prácticas de intervención social, pues en ella se pone en juego el conocimiento académico universitario, el producto de la investigación científica, tecnológica y artística. Las prácticas de extensión se caracterizan por fundamentar las intervenciones teórica y técnicamente, de acuerdo a lo que le es propio a la Universidad: el tratamiento del conocimiento como bien público. (Pacheco, 2004, como se citó en Jorge et al., 2016).

La articulación del conocimiento académico universitario con la realidad social y sus demandas, es un abordaje donde se pone en evidencia que al aproximarse a un otro este se convierte en sujeto creador y transformador de sí mismo y de su entorno, ya que el tipo de intervenciones que surgen desde la extensión apuntan a colaborar en la transformación de una situación o problema social identificado conjuntamente con los protagonistas de este proceso.

El abordaje de la extensión en el marco universitario fue adoptando diferentes conceptualizaciones, pasando en primer lugar por el Modelo Tradicional o de divulgación y continuando con el Modelo Concientizador, el Economicista y el de

Desarrollo Integral (Gezmet, s/f). Para el trabajo que se viene presentando en este escrito se opta por este cuarto modelo, en el cual se inscribe que la extensión universitaria asume:

“La función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. La extensión desde una Universidad que no solamente aporta al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación.” (González y González, 2003, como se citó en Gezmet, s/f).

Esto implica posicionar a la extensión universitaria desde un lugar de pensar para transformar.

La supervisión en los encuentros con los alumnos tutores

Se entiende que la supervisión tiene como motivo fundamental el intercambio, la pluralidad de posibilidades y no el establecimiento de una verdad definitiva; que tiene principios éticos de respeto a la diversidad de criterios, al compromiso y al empeño profesional (Fernández, 2007 como se citó en Zas Ros, 2013, p. 1). Se considera a la supervisión como la construcción de una cosmovisión que permita el entendimiento de la realidad atendiendo a su complejidad.

Al decir de Jorge, Guzmán, Gentes y González (2016), el principal objetivo es favorecer en los jóvenes que su experiencia tenga sentido, que comprendan el significado de sus acciones y comportamientos, así como las causas y consecuencias de sus circunstancias de vida. De esta manera se podrá lograr que los adolescentes adquieran claridad y nuevas perspectivas, de forma tal que les permitan intervenir en su contexto (p. 10).

Para ello, se llevan a cabo diversas actividades donde se busca generar un espacio con el fin de aprender, escuchar, dialogar, intercambiar palabras y generar puntos de encuentro

con los alumnos tutores. Se entiende que estos espacios interrogan acerca del significado de ser tutor, de la construcción de su rol, del proceso de tutoría y del vínculo con el alumno.

De esta manera son cuatro los ejes sobre los que se desarrollan las actividades, pensadas para cada una de estas reuniones que funcionan como “unidades funcionales”, a saber: a) Construcción del rol de tutor, b) Expresión de fantasías, temores y creencias en torno al rol a desempeñar, c) Seguimiento y d) Cierre y evaluación con los alumnos tutores.

En el proceso de aprendizaje, que se desarrolla en estos espacios, se identifican tres momentos: el primero acontece previamente al encuentro entre el alumno tutor y el niño, un segundo momento se desarrolla durante el encuentro entre ambos y un tercer momento que exige un espacio post clínico de reflexión sobre la tarea (Irby, 1992, citado en Lucarelli y Finkelstein, 2012, p. 12).

En los encuentros entre los alumnos tutores y el equipo interviniente, se trabajan específicamente dos de estos momentos: el primero y el tercero. Especialmente en las primeras reuniones con los adolescentes, se tratan distintos temas en relación a la construcción del rol de alumno tutor y su preparación para el ejercicio de ese rol. De esta manera se trata de dialogar, hacer conscientes y poner en palabras diversos aspectos que les permitirán construir el vínculo con los niños que acompañarán. También se da un espacio de preparación al cierre hacia fines de año, antes de que finalicen los espacios de apoyo escolar. En estas reuniones se trabaja con la contención de las emociones por la separación y la disolución del vínculo. En el último encuentro se trabaja: a) El recorrido de la relación y cómo se construyó el vínculo; b) El encuentro de cierre entre tutor-alumno, donde se sugiere realizar una actividad que involucre a ambos, por ejemplo: juegos o hacerle un dibujo representativo que escenifique su relación.

Asimismo, se trabaja sobre el tercer momento: el de reflexión posterior a los encuentros de apoyo escolar entre los alumnos tutores y los ni-

ños. Durante el transcurso del año, se programan distintos encuentros con ambos colegios por separado donde se brinda un espacio de escucha, orientación y contención de las dinámicas vinculares que se establecen durante el proceso de intercambio. El segundo momento, que se desarrolla durante el encuentro entre el alumno tutor y el niño, se da cuando surgen demandas específicas de contención o supervisión de diferentes temáticas con respecto al vínculo entre ambos o a inquietudes del mismo tutor ante las que busca ayuda para compartir sus dudas.

Parafraseando a Andreozzi (1996), los encuentros de los alumnos tutores operan como un espacio de transición en el que el estudiante interroga, reflexiona, construye nuevos saberes, ratifica y renueva o revoca una serie de aspectos personales acerca de su rol como tutor y del vínculo que se establece entre él y el alumno.

La práctica del alumno tutor desde una mirada clínica

Para comenzar, se reflexiona el modo en que se llevan a cabo las tareas en los espacios de tutoría, siguiendo a Anoll y Román (2013) que consideran que:

Narrar la práctica refiere a la posibilidad de pensar, hacer conscientes las teorías, los modelos que subyacen a las decisiones y acciones que desplegamos cotidianamente. Es atravesar por un proceso de reflexión crítica que intenta explicar nuestras acciones. En la puesta en tarea, se inicia el trabajo auto-reflexivo, sereno o inquietante, profundo o sobre lo que aflora superficialmente. Todo empieza a tomar una/otra forma ante la decisión de abordarlo y encarar una nueva comprensión. Después complementa la reflexión grupal del equipo sobre los relatos subjetivos. (pp. 3-4).

En los espacios de tutoría se busca que el alumno tutor acompañe los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. Para que puedan alcanzar ese objetivo, desde el equipo intervinien-

te se orienta, contiene y supervisa a los alumnos tutores. Esto requiere, por parte del equipo, de una actitud paciente de escucha y contenedora que facilitará la reflexión en conjunto sobre las experiencias que se lleven a cabo entre el tutor y el alumno. De esta forma, los distintos encuentros buscan reflexionar sobre el proceso y desarrollo individual alcanzado a través de este vínculo desde una mirada clínica. Se busca, entonces, acercar nuestra mirada a la relación viva que en cada lugar puede darse entre los alumnos tutores y los niños (Pérez de Lara, 2009). Haciendo de esa relación un encuentro “que supiera acoger a cada uno y cada una en su singularidad, procurando un lugar en la escuela y un lugar en el mundo para sus alumnos y alumnas” (p. 48). En consonancia con Barrault (2007) se puede afirmar que:

Es una manera de decir que se construyen espacios de posibilidad del establecimiento de múltiples vínculos. Espacios de existencia, de posibilidad de encuentro, de modos de mutualidad, tramitación de conflictos, aprendizaje, complejización e historización de la relación, de transformación y sostenimiento múltiple de la subjetividad. Este modo hace hincapié en el establecimiento de vínculos y su relación con la subjetividad, desde una perspectiva transformadora-emancipadora, de resignificación y construcción permanente sobre las situaciones. (p. 3).

Durante el transcurso del proyecto extensionista, se configuran múltiples pero singulares vínculos: “de los adolescentes y los niños, con el conocimiento y los aprendizajes, entre tutores, entre tutores y coordinadores, entre los jóvenes y las supervisoras, entre los adolescentes y los actores institucionales, entre otros” (Jorge et al., 2016, p. 7). Es a partir de esos vínculos que se puede pensar la subjetividad adolescente, ya que sus cualidades se construyen en esos “entre”. Es decir, las particularidades de la subjetividad adolescente son efectos de los procesos de intercambio intra e intergeneracio-

nales, como factores que producen identidad y diferencia (Rascovan, 2013).

Para el despliegue de esta dialéctica de la experiencia subjetiva resulta fundamental la constitución de espacios institucionales en los que se propicien prácticas de encuentro, escucha, narración, expresión y diálogo. Por ende, como sintetiza Larrosa (2006) para la recuperación de la experiencia se necesita aquello que la vida moderna obstaculiza o bloquea:

Pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2006, como se citó en Di Leo, 2009, p.27).

El autor entiende a la subjetividad a partir de sostener que el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etcétera. Por lo tanto, se trata de un sujeto abierto, sensible, vulnerable y expuesto. Por otro lado, esta dimensión supone también que no hay experiencia en general, que la experiencia es para cada cual la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único (Larrosa, 2006, p. 4).

Siguiendo a Anzaldúa Arce y Ramírez Grageda (2001), la subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las

fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, entre otros que van conformando la realidad psíquica (Freud, Kaës) y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural-simbólico sumamente complejo. Este orden está caracterizado por un campo de saber y una serie de dispositivos de ejercicio del poder que encarnan en instituciones, normas, leyes y discursos que moldean a los sujetos, regulan sus prácticas y establecen formas según las cuales han de reconocerse a sí mismos (Foucault, 1988) y dotarse de una identidad, a partir de la cual se imaginan como personas o como colectivos y dan sentido a su existencia (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001, p. 19).

Según Yapura y Neme (2012) la gran tarea entonces, tanto de las propuestas educativas escolares y de los espacios terapéuticos clínicos, será procurar tener en cuenta estos nuevos lugares de ser niño y adolescente, buscando que se pongan en acto procesos subjetivos en cada uno de los espacios en los que se incluyan, inscribiéndolos en un orden simbólico. De esta forma, será prioridad que el trabajo educativo escolar y social se aboque a la atención de los sujetos particulares para que niños y adolescentes encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios.

Parafraseando a Valzolgher (s/f) un tema interesante a tener en cuenta en la especificidad de esta práctica, es que más allá de lo ocurrido en el transcurso de la observación o el trabajo, se tendrá en cuenta la sensación e interpretación del alumno. Esta instancia reviste una importancia fundamental, porque aquello que el alumno considera o siente es parte de lo que se le está poniendo en juego, a veces como obstáculo personal y a veces como percepción acertada de una situación problemática de difícil resolución. Operar en esos casos, ayuda a brindar herramientas para que no se limiten

a una situación de difícil resolución, ya que la misma puede ser muy movilizadora en la subjetividad de los participantes. Una orientación, la puesta en juego de un material teórico, un interrogante que se plantea, el simple espacio de escucha e incluso el saber que hay alguien a quien recurrir, ya representa un espacio contenedor y facilitador. En estas prácticas esto es imprescindible para la prosecución de la tarea.

Arauz y Losada (2015) proponen que la noción de subjetividad es rodeada y pensada desde el aspecto comunicativo. Es una comunicación inaprensible que sólo puede ser comprendida si nos donamos a la escucha, a la lectura. Así pues, el rol del tutor en las instituciones educativas es fundamental: puede ser la persona que construya el diálogo. Su función se construye con otros: los alumnos, los coordinadores, los profesores, los supervisores, siendo el tutor un nexo entre ellos y cuya tarea tiene sobre todo el diálogo y la escucha como herramientas para colaborar en la comprensión de situaciones, particularmente, conflictivas. La palabra verdadera y la escucha atenta son dos herramientas y capacidades que el tutor puede aprender para ejercer su rol de manera más sincera. En ese vínculo, se destaca la confianza, que hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer.

Posición subjetiva del alumno tutor

En relación al trabajo con los alumnos tutores, que están atravesando una etapa crucial como lo es la adolescencia, Cartolano (2006) expresa que el adolescente es un ser interpelado, y es en esta interpelación y sus modos de respuesta donde podríamos decir que “emerge” su subjetividad. Si todo va bien, el sujeto adolescente estará en condiciones de tomar la palabra pero también puede quedar en silencio.

En este desmoronamiento, que a veces transcurre silenciosamente, el adolescente puede ir buscando espacios que dan lugar a nuevos posicionamientos de carácter más perdurable o transitorio. En el mejor de los casos se trata de avances en el terreno del saber, mediados por la curiosidad. (Cartolano, 2006, p. 186).

El tutor desarrolla en su experiencia de encuentro con el alumno, un grado de sensibilización a lo humano-social y pone en juego su capacidad de comprensión, empatía y contención. Está comprometido con la mejora social y educativa, coopera con los otros, cuestiona, interroga, toma la palabra, confronta las contradicciones que se dan en los intercambios humanos. Echandía y Díaz Gómez (2012) manifiestan que “tomar la palabra” es fundamental para comprender su propia constitución de subjetividad. La oportunidad de objetivar sentimientos, pensamientos y deseos en la experiencia de encuentro con otros en el movimiento social, además de posibilitar el autoconocimiento, provee de un escenario social en el cual sentirse legitimado a expresarse (p. 199).

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres y mujeres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. [...] Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los sujetos para esta transformación. (Freire, 1997, pp.104-105)

Por lo tanto, se pone énfasis en entender a la escuela como un sistema complejo, donde no hay un sujeto aislado sino diversidad de ellos que se entrelazan de diferentes maneras y en los cuales existe la posibilidad de crear vínculos con el “otro”. Creemos en un mundo social, en relación a otros, de forma que estos otros son además posibilitadores de nosotros mismos (Barrault, 2007).

Es en esta diversidad de prácticas singulares, en este proceso activo donde el sujeto adolescente crea diferentes vínculos con el “otro”, donde existe

una posibilidad de intercambio de palabras, de significaciones, de interacciones. Así se cree de vital importancia definir, en este juego de interacciones, a la palabra y a la expresión como construcciones del sujeto para poder relacionarse con el otro. Asimismo, se tienen en cuenta estas construcciones en relación al contexto donde se den, es decir los espacios donde circulan o se detienen (García, 2015, p. 19).

A continuación, se considera importante destacar algunas reflexiones, que se suscitaron en el último encuentro con el equipo, propias de los alumnos tutores acerca del vínculo:

Fue raro, yo no sabía cómo conectarme con ella. Hay chicos que tienen muchas dificultades, no es porque sean tontitos sino que no le ponen pilas. Tienen problemas más internos así que no podíamos ayudarlos (Tutora).

A nosotras nos pasó que unas nenas se reían de él, no volvió más, ni a la jornada. Particularmente con mi nena, hacíamos juegos pero no avanzábamos. Capaz ella no confiaba en nosotras (Tutora).

Con el juego de la oca se conocieron bastante. Los alumnos copiaban lo que hacíamos por ser adultos (Tutora).

Hay chicos que perdieron dos encuentros. Había que levantarles el ánimo. Si no le podés explicar de una manera, vamos a buscar otra forma, pero tranqui. En muy poco tiempo quisieron buscar contacto, pero si empezábamos antes se podría establecer el vínculo (Tutora).

Había muchas ganas y entusiasmo. Servicio de ayudar al otro, es muy bueno (Tutor).

Lo que prevaleció fue el vínculo. La profe dijo un día: “Punto de encuentro tiene prioridad”. Algunos no estaban en la lista y tenían ganas de ir” (Tutora).

En el momento en que jugamos con los chicos al juego de la oca logramos más confianza y conectarnos más (Tutora).

Como se puede apreciar en los dichos de los estudiantes, las reflexiones que realizan de su práctica se hace teniendo en cuenta tanto la experiencia

previa como aquella que está constituyéndose a partir de su participación. Los ejemplos citados buscan dar a luz la experiencia subjetiva, la actitud autoreflexiva de algunos tutores acerca del vínculo con el niño. Muchos de ellos lo relacionan a través del juego, del tiempo, de la confianza, de la paciencia, del humor, entre otros aspectos. Todas estas experiencias individuales, hacen posible establecer una conexión con el otro de una manera totalmente única y dejan una marca, un registro generador de subjetividad y es en ese nivel que se identifica una de nuestras tareas fundamentales, cuando alguien construye un trazo individual y singular en función social-grupal.

Reflexiones finales

En este escrito se buscó reflexionar sobre las intervenciones realizadas en el marco del proyecto extensionista Orientación y Contención a los alumnos tutores, las cuales interpelan la especificidad disciplinar de las autoras. Se retoman aquí las palabras de Montobbio (2013) quien se interroga:

¿Cuáles es la especificidad de nuestra profesión en este tipo de abordaje? Un modo de comenzar a definirla es identificando qué aspectos del trabajo son responsabilidad del profesional de salud mental, más allá de que tal responsabilidad pueda compartirse con otros. (p. 15).

Se ha reflexionado a partir de algunos ejes que permitieron repensar la intervención extensionista: extensión, supervisión, mirada clínica y posicionamiento subjetivo. En coincidencia con Menéndez (2013), se resalta la dimensión dialógica de la extensión al preguntarse: “¿Qué lugar tiene el otro en cada una de nuestras prácticas? ¿Cómo veo a ese otro y qué opinión percibo de ese otro sobre mí? ¿Ese otro tiene la palabra igual que yo?” (p. 50). Se considera que estas preguntas también sirvieron de base durante las intervenciones.

Siguiendo esta línea, reflexionamos acerca del espacio extensionista desde la construcción de vínculos que posibilitan la transformación

y el sostenimiento múltiple de la subjetividad, entendiendo lo que sucede entre los diferentes actores institucionales desde una perspectiva transformadora-emancipadora (Barrault, 2007).

Se puede decir que la tarea de preguntarse sobre los determinantes subjetivos que se juegan en el pedido realizado por las referentes de ambos colegios de nivel medio a la Cátedra de Psicología Clínica, concierne específicamente a nuestra profesión. Y esto va más allá de que, en el debate acerca de la modalidad de trabajo, intervengan personas de diferentes disciplinas y procedencias. Al decir de Montobbio (2013), lo atinente a nuestra profesión es:

Hacer lugar a la subjetividad, ubicar qué del deseo de cada quien está involucrado en tal o cual demanda, es el eje insoslayable de nuestras intervenciones. Por eso, por la necesidad de detenernos a pensar, a escuchar al otro, fomentando la discusión en cada uno de los ámbitos de trabajo es una tarea específica que hace a nuestra responsabilidad como profesionales de la salud mental. Se trata de mantener abierta la posibilidad de producir algo nuevo allí donde parece que ocurre siempre lo mismo, cuestionando supuestos y haciendo lugar a la dimensión subjetiva comprometida en tal o cual problema de salud o de educación³, en especial cuando sabemos que se trata de cuestiones que no admiten ni “curación” ni eliminación. Nuestra responsabilidad pasa por construir la definición clínica del problema haciendo lugar a lo diferente. (p. 15).

En este sentido, nuestro compromiso consiste en pensar la complejidad del campo en el que intervenimos. Se trata así, de revisar la demanda de los tutores para facilitar la reflexión sobre el proceso y desarrollo individual alcanzado en el vínculo entre el niño y su tutor desde una mirada clínica.

En cada encuentro los tutores aproximan su experiencia y vamos trazando líneas de sentidos que emergen de la práctica que atraviesan, per-

mitiéndonos como equipo preguntarnos ¿sobre qué determinantes subjetivos nos cuestionamos y hacemos foco? Es a través de lo que los tutores recogen de su práctica, que nos introducimos a indagar, dilucidar y focalizar sobre las construcciones vinculares que se arman y desarman en relación al niño tutorado. Asimismo, se trabaja sobre las fantasías, creencias y temores que se plantean previamente, durante y posterior a la práctica en relación al niño que acompañan. Consideramos que los determinantes subjetivos que se desarrollan en las prácticas que realizan los tutores nos posibilitan ir delineando y organizando el plan de acción de los próximos encuentros.

Un interrogante que se inaugura a partir de lo reflexionado anteriormente, es cómo exploramos grupalmente los determinantes subjetivos. Esto nos interpela constantemente y nos impulsa a seguir buscando instrumentos que nos permitan acceder a ellos. En relación a lo mencionado, es posible habilitar la pregunta ¿a qué hacemos lugar en los encuentros con los alumnos tutores? Consideramos primordial, dar lugar a la creatividad y singularidad de cada uno, procurando que sean espontáneos en su reflexión sobre los avatares, desafíos y logros de su experiencia. Es por medio del diálogo abierto y sostenido en el tiempo, y del encuentro con sus compañeros, que el trabajo en torno a las fantasías y a la disposición reflexiva da lugar a la circulación de la palabra.

Las elaboraciones que se entretienen en los encuentros tienen como hilo conductor que los tutores se puedan pensar y repensar en su rol frente al niño que acompañan. Los encuentros dan paso a momentos de reflexión personal y grupal de manera que se constituya un ida y vuelta de lo que les acontece en la práctica.

Como profesionales del campo de la salud mental, nuestra responsabilidad se sustenta en el sostenimiento de los principios éticos de respeto por la diversidad, la pluralidad de miradas y por el compromiso de cada uno de los actores involucrados. En relación a las creaciones que se producen en las tutorías, a raíz del interjuego entre los acto-

res involucrados, se considera que la supervisión tiene un lugar preponderante. Este espacio, tiene como motivo fundamental el diálogo de saberes, el intercambio y es en él que se ponen en juego las palabras y los gestos que habitan los vínculos.

Durante el proceso de supervisión se promueve enriquecer la capacidad de recepción y pensamiento del alumno tutor acerca de su experiencia, lo cual supone que pueda pensar y reflexionar sobre su propia práctica. Al respecto, Meltzer (1999, como se citó en Milan, 2011) piensa que lo que ocurre en la supervisión “no es lo mismo que aprender; es enriquecer su imaginación acerca de la experiencia clínica” (p.51). Esto implica entonces un intercambio entre el equipo y los tutores, buscando favorecer una lectura holística de la experiencia, integrando los contenidos teóricos y las vivencias subjetivas.

Al decir de Diker (2004):

Es en las prácticas (discursivas y no discursivas) donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego. En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún: en el sentido en que lo analizaremos acá, se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. (p.10).

Frente a lo expuesto en párrafos anteriores, cabe preguntarse cuál es el valor de la supervisión en la práctica extensionista. Se puede pensar a la supervisión como una instancia mediadora entre la práctica y la experiencia, entre la exteriorización entendida como el hacer sobre el mundo y sobre los otros y la interiorización, como transformación que es resultado de la práctica de los tutores con los niños.

En consonancia con lo que plantea Diker (2004), es pertinente pensar si lo vivido por los alumnos tutores atraviesa o no un proceso de interiorización de la práctica. Además, si el es-

pacio de supervisión habilita para la apropiación de lo vivido en los espacios de tutorías y es potenciador del vínculo. La supervisión entonces da lugar a repensar e intercambiar en conjunto, a nutrirse de saberes junto a otros y con otros y a

interrogarse continuamente sobre ciertos aspectos que atraviesan la práctica. De esta manera, se puede pensar que el pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria del tutor como agente de cambio.

Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de “las prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. *Revista del IIICE*, 5, 9, 20-22.

Anoll, A. y Román, M. D. (2013). La posibilidad de narrarse a sí mismo desde la función tutorial en el trayecto de la residencia. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado.

Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM Azcapotzalco.

Arauz, A. y Losada, C. (2015). La acción tutorial: un espacio de construcción de subjetividades, siempre provisorias y cambiantes. 3º Congreso Pedagógico Marianista. Junin, Buenos Aires, Argentina.

Barberán Reinares, M. A., Barreto, M. y Gabetta Fontanella, M. (2010). La participación de los estudiantes en un colectivo juvenil: su contribución a la circulación de la palabra. Trabajo Final de Sistematización de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Barrault, O. (2007). Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicancias en la subjetividad. *Subjetividad y Política. Revista de Ciencias Humanas*, 37, 155-167.

Cartolano, E. (2006). Adolescencia y subjetividad: tiempo de tomar la palabra. En Rother Horstein (Comp.). *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Diker, Gabriela. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En: Frigerio y Diker: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *TRAMAS*, 31. UAM-X, 67-100.

Echandía, Á. y Díaz Gómez, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Flores, R. y Cocolotl González, D. (2015). Cuestionario de Autoevaluación de las Competencias Profesionales en las tutorías. [Inédito].

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación?: La concientización en el medio rural*. Montevideo: Siglo XXI Editores.

García, A. C. (2015). Circulación de la palabra y búsqueda de expresión en el contexto educativo. Trabajo Integrador Final de Práctica Supervisada. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Córdoba. Argentina. [Inédito].

Gezmet, S. (s/f). La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. Recuperado en <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Modelos%20DE%20EXTENSI%C3%93N.pdf>

Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. En Di Leo, P. Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas* 31. UAM-X. México.

Irby, D. (1992). ¿Cómo los docentes en la clínica toman decisiones pedagógicas en el marco de los Teaching Rounds? En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). *Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria*. *Revista Diálogo Educativo*.

Jaramillo, L., Osorio, M. y Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el pre-escolar de los maestros profesionales y en formación. *Revista Infancia Imágenes*. Bogotá, Colombia.

Jorge, E., Guzmán, M., González, C. y Gentes, G. (2016). La práctica extensionista del docente universitario. Reconfiguración del rol en la construcción de la demanda. *Revista EXT*.

Larrosa, J. (2006). Experiencia y Alteridad en educación. Clase del Curso Experiencia y alteridad en educación. Tercera cohorte. Buenos Aires, FLACSO. En Di Leo, P. Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas 31*. UAM-X. México.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de l'educació*, 19, 87-112.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. *Revista Diálogo Educativo*.

Menéndez, G. (2013). La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. En Menéndez, G. (2013). (Comp.). *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Milán, T. A. (2011) Instancias de la supervisión clínica y evaluación metodológica de una investigación en un programa de extensión universitaria [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1471/ev.1471.pdf

Montobbio, A. (2013). Cuando la clínica desborda el consultorio. Salud mental y Atención primaria con niños y adolescentes. Buenos Aires: Noveduc Editorial.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires: Paidós Editorial

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós Editorial.

Valzolgher, M. (s/f). ¿La subjetividad se construye o nos construimos subjetivamente? Acerca de la influencia de la intervención intersubjetiva en el medio ambiente. Sede de trabajo CIHaM - Fadu, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Yapura, C. y Neme, E. (2012). El realce de la subjetividad en intervenciones psicopedagógicas clínicas de niños en contexto de pobreza. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Zas Ros, B. (s/f) La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. *Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología*. Disponible en: <http://integracion-academica.org/vol1numero1-2013/12-la-supervision-psicologica-gestionando-la-calidad-de-las-relaciones-profesionales-de-ayuda-psicologica>

-
- 1) El Proyecto Extensionista "Orientación y Contención a los alumnos tutores" se lleva a cabo desde el año 2009, con renovaciones de la intervención mediante resoluciones emitidas por la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Resolución Decanal 888/16 y 2033/16. No posee financiamiento.
 - 2) Nos referimos aquí al equipo interviniente, constituido por las autoras de este escrito.
 - 3) Agregan las autoras.



que debe
disposiciones
legales

inde
titudin

lugar de

medi
vaseo
esta

ser comunicada
las, a la s

los sujetos
de de

todo
no está
en result

la resolución
en períodos
de la requir

de la
de abril de 19
de Colman), s
950.
ombre de 1981,
o falta de tra
do la mayor
tertormente la
los emanados
serio la m

09/44 con
145, omite m

o los t
niente, la
e licen
tirise
nación
as sálas
cto de
el Tra

bes.
ias p
el proce
sposición
licencia

la causa
oda resp
untario de
emos par
amistad

an qué momen
a cumplido con
y expres

no o
no o
no o

*La extensión en el
centenario de la Reforma
Universitaria:
el camino recorrido y los
constantemente desafíos*



100 años no es nada. Mujeres y Universidad. Algunas reflexiones

Celeste Bórmida, Griselda Astudillo
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Reforma universitaria, mujeres, perspectiva de género.

Palavras chave: Reforma universitária, mulheres, perspectiva de gênero.

Para citación de este artículo:

Bórmida, C. y Astudillo, G. (2018). 100 años no es nada. Mujeres y Universidad. Algunas reflexiones. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 69-79. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017. Aceptación Final: 22/02/2018

Resumen

El centenario de la Reforma Universitaria nos interpela para reflexionar sobre el papel de las mujeres en la Universidad. Guiadas por algunas preguntas como ¿por qué es importante visibilizar a las mujeres como actores sociales en los procesos históricos?, ¿por qué es importante incorporar la perspectiva de género para analizar dichos procesos?, ¿cuál es la participación de las mujeres en la Reforma?, ¿el

aumento de las mujeres en la Universidad se tradujo en un aumento de éstas en los ámbitos de decisión y participación?, ¿de qué forma se incorporaron los Estudios de Género en las universidades?, ¿cuál es la relación de los Estudios de Género con las prácticas de extensión? Las autoras harán un recorrido histórico, proponiendo continuidades y rupturas entre los tiempos de la Reforma y la actualidad.

Resumo

O centenário da Reforma Universitária nos desafia a refletir sobre o papel das mulheres na Universidade. Guiados por algumas questões, tais como: Porque é importante tornar as mulheres visíveis como atores sociais nos processos históricos? Porque é importante incorporar a perspectiva de gênero para analisar esses processos? Qual é a participação das mulheres na Reforma? O aumento das mulheres na Universidade se traduz em aumento nas mulheres nas áreas de tomada de decisão e participação? Como os estudos de gênero foram incorporados nas universidades? Qual é a relação entre estudos de gênero e práticas de extensão? Os autores farão um passeio histórico, propondo continuidades e rupturas entre os tempos da Reforma e o presente.

Introducción

A partir del tema que convoca este dossier: el centenario de la Reforma Universitaria de 1918, se reflexionará desde una perspectiva de género sobre la participación de las mujeres en el ámbito universitario argentino.

El presente artículo consta de tres partes diferenciadas: en primer lugar, se definirá el género como categoría de análisis. En segundo lugar, se realizará un breve recorrido histórico sobre el acercamiento y la participación de las mujeres en los estudios superiores considerando de forma general a las universidades del país y de manera particular a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El marco temporal abarca desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, por lo cual el recorrido es general y no exhaustivo. Por otro lado, se realizará un análisis sobre los procesos más generales de la Reforma Universitaria iniciada en 1918 en la ciudad de Córdoba a partir del estallido de la protesta estudiantil para incorporar diversos cambios en la UNC, y que luego se extende-

ría a toda Latinoamérica. El objetivo de este segundo apartado es dar cuenta de la falta de estudios históricos acerca de la participación de las mujeres en el movimiento reformista universitario aún cuando se conoce su acercamiento a la Universidad tres décadas antes de la Reforma.

Finalmente, en la tercera parte se reflexionará acerca del rol que ocupan las mujeres en las universidades al considerar que son mayoría entre quienes ingresan, pese a que esto no se refleja en su participación en los distintos ámbitos de gestión, toma de decisiones, investigación, extensión y docencia. Una indagación realizada por el PPEM en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, en el período 2013-2015, permitirá reforzar las estadísticas que se dan a nivel nacional en relación con el lugar de las mujeres en la educación universitaria.

1) Género como categoría de análisis

El género es un concepto relacional que implica jerarquías, donde lo masculino está sobrevalorado y lo femenino devaluado (Colectiva Feminista La Revuelta, 2016); es decir que reconstruir la historia de las mujeres no implica solamente rastrear a las mujeres en la historia, sino incorporar el género como categoría analítica en relación con otras categorías como la clase y la etnia. Entender las prácticas sociales como complejas y multidimensionadas, implica la incorporación de la perspectiva de género para comprender las relaciones humanas desde una dimensión que antes se había omitido, es decir tener en cuenta no sólo las relaciones entre los géneros sino también las relaciones que se dan al interior de estos. (Bock, 1991).

La historiadora Joan Scott (1990) define el género a partir de dos proposiciones: como elemento constitutivo de las relaciones sociales, basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y como una manera primaria de sig-

nificar las relaciones de poder. Como elemento constitutivo de las relaciones sociales, el género posee cuatro elementos: los símbolos disponibles culturalmente que evocan representaciones múltiples, los conceptos normativos, que definen las interpretaciones de los significados de los símbolos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad subjetiva, es decir, la forma en que las identidades genéricas son construidas. Principalmente se focalizará en el elemento que hace referencia a las relaciones sociales de género al interior de las instituciones, en particular, en la Universidad.

En Argentina, con el retorno de los gobiernos democráticos, a mediados de la década del 80, los estudios de las mujeres comienzan a ocupar espacios en las universidades como estudios de género, pero lo hacen de manera marginal a través de áreas/líneas/proyectos de investigación, en grupos de extensión y también en estudios de posgrados. Esta marginalidad implica un abordaje que no forma parte de la política institucional de las universidades, por lo tanto, la transversalidad es un aspecto aún pendiente. En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN existen espacios de trabajo que implementan la perspectiva de género en las áreas de extensión e investigación, pero dicha perspectiva no es parte, por ejemplo, de los programas de todas las materias.

2) Las mujeres en la Reforma Universitaria

a. El acercamiento de las mujeres a la Universidad

En América Latina y en Argentina, el ingreso de las mujeres a los ámbitos universitarios se da hacia fines del siglo XIX de forma incipiente. Las primeras universitarias, al pertenecer a sectores de la elite, tuvieron la posibilidad de implementar diversas estrategias para acercarse a este ámbito educativo: desde viajes de

estudio al exterior, hasta recurrir a la justicia. En términos generales, el acercamiento a determinados campos de conocimiento se realizó por intermedio de familiares masculinos, tanto padres como hermanos, que habilitaron esa posibilidad ya que tenían trayectorias en las áreas que las mujeres solicitaban.

El principal obstáculo, que las mujeres afrontaron en nuestro país al momento de acceder a estudios superiores, fue la concepción que de ellas daba el Código Civil de Vélez Sarsfield de 1869 al adscribir las como inferiores e incapacitadas y obligarlas a tener consentimiento del padre o marido al momento de establecer determinados contratos y acuerdos. Esto dificultó el acercamiento a las universidades y luego el ejercicio de la profesión elegida (Vassallo, 2015).

Pese a este impedimento, la educación de las mujeres en nuestro país se vio favorecida por un lado, por la Ley N°1.420 de Educación Común de 1884 que estableció la educación primaria obligatoria para varones y mujeres y, por otro lado, la creación de las escuelas normales para satisfacer la demanda de maestras constituyó una experiencia exitosa en tanto que una gran cantidad de mujeres se acercaron a esta carrera, lo cual favoreció la idea de una educación universitaria para éstas a pesar de las rígidas estructuras de las universidades (Chimbo Mateos, 2011; Palermo, 2005).

En el camino de las mujeres a los estudios superiores tuvo mucha influencia su acceso a los colegios nacionales, donde se otorgaba el título de bachiller requerido. En algunos colegios aceptaron la inscripción de mujeres, especialmente a las hijas de los profesores, de la elite política o intelectual local, pero su acceso a estas instituciones no era algo generalizado y en algunos casos pudieron obtener el diploma de bachiller al rendir de forma libre los exámenes. El alto costo de los estudios en estos establecimientos y su perfil elitista y masculino fue un importante mecanismo de segmentación social

a nivel de la educación media (García, 2006). A partir de esta información se puede suponer que las primeras universitarias contaron, en primer lugar, con el interés y apoyo de sus padres, y en segundo lugar que pertenecían a un sector privilegiado de las clases altas.

Las mujeres que se acercaron por primera vez a las universidades inicialmente pudieron inscribirse y obtener diplomas en las carreras más cortas y con menor estatus académico como Obstetricia (considerada en general como una profesión femenina derivada de la figura de la “comadrona”) y luego Farmacia y Odontología, donde algunas ejercieron su profesión de forma privada o en relación con sus familias. En los estudios superiores de Medicina, se desarrollaron en áreas que se suponían acorde a las mujeres, como por ejemplo la pediatría y el cuidado de personas mayores (García, 2006).

Puede suponerse que en esa época el impulso a la medicina parecía natural en las mujeres como correlato de las tareas de cuidado y asistencia, funciones que les eran atribuidas por su condición de género (Gay, 1992). Además, si bien el estudio de la medicina tuvo obstáculos, fue permitido en tanto que ayudaría a disminuir las tasas de mortalidad infantil y materna; en cambio, otras carreras como el Derecho fueron denegadas a las mujeres en estos últimos años del siglo XIX. Estos condicionamientos de género no implican desconocer la actitud activa de las mismas que, en la búsqueda de una educación universitaria, iniciaron una campaña por el acceso a la educación médica, en tanto representaba para ellas el conocimiento y el control sobre su propio cuerpo y sobre la reproducción (Offen, 2000 como se citó en Palermo, 2005). De esta forma, la elección de la carrera implicó una estrategia que les permitió aprovechar los intersticios que el sistema de género de la época les dejaba antes que enfrentarse abiertamente con ellas, lo cual fue exitoso dado que les permitió estudiar y ejercer una profesión (Palermo, 2005).

Las primeras universitarias argentinas egresaron de la Universidad de Buenos Aires (UBA), ellas fueron: Élida Passo, farmacéutica (como su padre) en 1885, luego intentó ingresar a la Facultad de Medicina pero tuvo que realizar presentaciones y pedidos especiales frente a la negativa de la institución a su acceso “alegando las adversidades que significaban el tener que compartir el aprendizaje con varones. Pero la petición tuvo éxito y debió ser admitida” (Barrancos, 2010, p. 118), murió antes de obtener el título. Cecilia Grierson, se tituló de médica en 1889. No pudo ejercer la docencia, aunque se presentó a un concurso para cubrir un cargo en la Cátedra de Obstetricia que fue declarado desierto porque la que se presentó fue una mujer. Casi 30 años después, una mujer, María Teresa Ferrari de Gaudino, alcanzó por primera vez el cargo de profesora universitaria, (Jasinski, s/f). La tercera universitaria fue Elvira Rawson, quien se recibió de médica en 1892.

A partir de la creación, en el año 1896, de la Facultad de Filosofía y Letras, se permitió a las maestras matricularse sólo con su título, lo cual condicionó una reorientación en las elecciones universitarias femeninas que comenzaron a elegir estas carreras dado que su acceso se había facilitado. Esta opción era vista como acorde con la naturaleza femenina dado que no era necesario ejercer la profesión al recibirse, al mismo tiempo que, de ejercerse, no se ganaba mucho dinero. De esta manera, el acceso de las mujeres a las carreras universitarias estuvo marcado por elecciones diferenciales acordes a una división socio sexual del saber. En tanto que las elecciones de las primeras universitarias se relacionaban con los estereotipos de género, su ingreso a estos ámbitos superiores del saber no representó una brusca ruptura con las concepciones de género del momento (Palermo 2006).

La incorporación masiva de las mujeres a las carreras universitarias se llevó adelante durante las décadas de los 60 y 70, debiéndo-

se este hecho a dos procesos: por un lado a la incorporación de los sectores medios y trabajadores en la educación secundaria gracias a las medidas tomadas por el estado de bienestar peronista que permitió a amplios sectores de la sociedad acceder en mayor medida a la educación, y por otro lado a los diversos movimientos juveniles que se desarrollaron en esos años, los cuales permitieron la denominada “liberación femenina”.

Para los años '80, la participación de las mujeres en la universidad aumenta de 30% a 50%, es decir que en sólo dos décadas se llega a igualar la participación masculina. Sin embargo, este aumento de estudiantes mujeres no tenía un correlato en los cargos docentes que eran ocupados mayoritariamente por varones, un dato de 1963 muestra que, de 7000 profesores universitarios contabilizados en el país, el 88% eran varones, casi 6300 (Barrancos, 2010). Tampoco las mujeres accedían a los cargos de gestión, sólo una mujer Adriana Puiggrós llegó a ser decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1974.

Esta situación perdura hasta la actualidad en tanto se observa que el número de mujeres que ingresan y se gradúan de la universidad continúa en ascenso, llegando en algunas ocasiones a superar en número la matrícula masculina. Un análisis acerca de la elección de las carreras de las mujeres permite vislumbrar que, pese a esto, en la actualidad continúan las elecciones diversificadas por sexo, razón por la cual las mujeres son mayoría en carreras vinculadas a la medicina, la educación y las ciencias Sociales y humanidades, mientras que aquellas carreras vinculadas con las ciencias exactas, la ingeniería y la tecnología son aún un bastión masculino. Esto se debe a que persiste una división socio sexual del saber, que supone una distinción entre “saberes femeninos” y “saberes masculinos”, y a una socialización de género particular que influye en las decisiones que las mujeres toman (Palermo, 2008).

b. La Reforma Universitaria y la participación de las mujeres

El Manifiesto Liminar, firmado en 1918, es el símbolo del inicio del movimiento latinoamericano de la Reforma Universitaria. Según lo afirmado por Bustelo (2015), en el estallido y la pervivencia del conflicto del año 1918 jugaron un papel decisivo la llegada de jóvenes de los sectores medios a la universidad y la conquista del poder estatal que logró, en 1916, el partido aglutinante de esos sectores, la UCR.

Este movimiento se inicia con una revuelta estudiantil que reclamaba la renovación de la planta docente vitalicia, marcada fuertemente por la cultura católica. Esta demanda fue impulsada por estudiantes de universidades laicas y científicas como la UBA y la UNLP, de esta forma el movimiento reformista se propagó a todo el país. Ese episodio de masas fue protagonizado por las clases medias, que a partir del siglo XX comenzaron a acceder a los altos estudios en mayor cantidad, en tanto que las universidades latinoamericanas dejaron de ser el espacio exclusivo de una elite político-económica, al menos para los varones, (Bustelo, 2015).

Es necesario aclarar que el movimiento reformista no se inicia en 1918, sino que es síntoma de un clima de época que se venía gestando desde finales del siglo XIX y principios del XX con fuertes cuestionamientos al sistema educativo universitario.

En relación con el hito histórico de la Reforma, las protestas comenzaron hacia fines de 1917 cuando en la UNC se denuncia el carácter vitalicio de los miembros de la academia y las irregularidades en la provisión de los cargos docentes y administrativos. A su vez, comienza a reclamarse la modificación de los planes de estudio, de los mecanismos de designación de profesores y del manejo de fondos. Dado que las autoridades de la institución no escucharon estos reclamos, las manifestaciones callejeras comenzaron a partir de marzo de 1918 orga-

nizadas por el Comité Pro Reforma, integrado por delegados de las diversas facultades (Buchbinder, 2005). En respuesta a estos reclamos, la Universidad fue intervenida y se firmó un nuevo estatuto. La Reforma marcó un punto de inflexión, pero no alcanzó a instaurar todos los cambios que necesitaba la UNC, es decir que los acontecimientos de 1918 no marcaron una ruptura completa o total con el pasado inmediato, razón por la cual la lucha universitaria continuó en la década de 1920, operando una modificación de énfasis en los reclamos.

Buchbinder (2005) establece que el proceso reformista abarca un amplio período, dado que entre 1918 y 1943 la administración de la Universidad Argentina se rigió por estos postulados, exceptuando los años de la presidencia de Uriburu (1930-1932). Durante este período se establecieron varios cambios en las universidades: se inició un lento proceso de renovación del profesorado universitario que permitió el ascenso de sectores de clase media desplazando a los miembros de destacadas familias de elite que habían monopolizado el ejercicio de la docencia hasta principios de siglo, configurando así los inicios de una carrera académica.

Sobre todo, el movimiento reformista promovió la aparición de un nuevo actor político vinculado con la expansión de la extensión universitaria: la juventud intelectual y comprometida con el entorno social que buscaba romper las barreras que separaban a la Universidad con el resto de la sociedad, aliándose a diversos sectores, entre ellos el movimiento obrero y reforzando el rol social de las universidades. (Bustelo, 2015).

Vale aclarar que hasta el momento no hay bibliografía específica sobre el rol que ocuparon las mujeres en estos años, tanto en las ideas reformistas y su influencia en la cultura como en las diversas protestas que se llevaron a cabo. Tampoco se han rastreado las acciones de extensión que han realizado las mujeres a lo largo de la historia. Palermo y García dan cuenta de

la participación de algunas mujeres en cargos de baja jerarquía dentro de las universidades, como por ejemplo ser ayudantes o profesoras auxiliares en las carreras ligadas a la salud; también se constituyeron en investigadoras de la mano de ciertos profesores que las ayudaron. Sin embargo, falta un análisis sobre sus posicionamientos, sus voces en las discusiones y su participación en la construcción de los preceptos a los que la Reforma de 1918 dio lugar.

c. Las universitarias cordobesas al momento de la Reforma

Si tomamos el Manifiesto Liminar como la materialización del posicionamiento político del movimiento reformista, observamos que quienes firman son varones. Si bien, como se mencionó anteriormente, el proceso reformista es más amplio, no se encuentra bibliografía sobre la participación de las mujeres ya sea en los aspectos culturales o institucionales del mismo. Sin embargo, había estudiantes mujeres en todas las universidades del país, en diversas carreras.

Las primeras mujeres que se inscribieron para cursar en las facultades que, por entonces, existían en la Universidad de Córdoba (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Médicas y la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales) afrontaron diversas polémicas, e incluso debieron demostrar sus capacidades intelectuales, haciendo hincapié en que podrían compatibilizar el ejercicio profesional con los roles de madre y esposa, asignados por el discurso patriarcal en este momento de la historia (Vassallo, 2015). En la UNC, entre los años 1884 y 1910 obtuvieron su diploma treinta y seis mujeres, aunque al menos ocho fueron resultado de procesos de reválida sobre títulos obtenidos en otros países. Las primeras mujeres que se graduaron en el año 1884 fueron parteras, quienes ya ejercían el

oficio pero ciertos requerimientos formales comenzaron a exigirse para el ejercicio profesional de sus prácticas (Barrancos, 2013; Palermo, 2005).

Durante varios años las graduadas de esta Universidad provenían de carreras relacionadas a la medicina: eran farmacéuticas, odontólogas, bioquímicas y doctoras en medicina y cirugía. En 1922, Mercedes Orgaz rompe con esta lógica y solicita la matrícula para cursar sus estudios en la Escuela de Notariado, convirtiéndose, junto con Zoe Bialek Laprida y Elisa Ferreyra Videla en las primeras mujeres en ingresar a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Orgaz recibe el título de notaria en 1923. Una hipótesis sobre el ingreso tardío de las mujeres a la Facultad de Derecho es que sus carreras están asociadas al prestigio y el poder. (Chimbo Mateos, 2011)

En tanto que el ingreso incipiente de las mujeres a la Universidad comienza a darse en nuestro país a partir de la década de 1880, hay registros que muestran que al momento de la Reforma Universitaria de 1918 varias mujeres se encontraban cursando estudios superiores. El Índice de las Primeras Egresadas, realizado en la UNC, muestra que en el año de la Reforma hubo cinco egresadas.

El índice mencionado nos permite vislumbrar que más allá de las especialidades elegidas por las mujeres en estos momentos y la relación con los estereotipos de género antes mencionada, estas se encontraban dentro de la UNC tanto en el estallido de la Reforma Universitaria como durante todo el proceso que esta abarca entre 1918 y 1943. Hasta el momento no hay bibliografía específica ni mayores investigaciones sobre las actividades que las mujeres realizaron en relación con el movimiento reformista, no se sabe si participaron en las protestas o si se mantuvieron al margen de las discusiones de la época. Sin dudas, es una deuda de la historiografía en general y de la historia de las mujeres en particular.

3) Las mujeres en la Universidad actual

a. De barreras, techos y límites

La invisibilización que de las mujeres hace la historiografía predominante respecto al proceso de la Reforma nos invita a pensar algunas preguntas: ¿Cuál es la participación de las mujeres en las universidades? ¿El aumento de las mujeres en la universidad se tradujo en un aumento de estas en los ámbitos de decisión y participación? ¿Opera en estos ámbitos el techo de cristal? ¿En la actualidad las mujeres se encuentran en una situación de paridad?

El concepto de techo de cristal, desarrollado en la década de 1980 por feministas estadounidenses en el ámbito de las ciencias sociales, representa una superficie superior, invisible y difícil de traspasar, que impide que las mujeres sigan avanzando en la carrera laboral y/o profesional. Son barreras implícitas que limitan a las mujeres y por lo tanto su acceso a ciertos lugares de toma de decisiones. Según Patricia Galeana (2014) son los prejuicios culturales sobre la capacidad de la mujer, su disponibilidad laboral ligada a la maternidad y a las responsabilidades familiares y domésticas, algunas de las principales causas de la barrera que se representa con la metáfora de techo de cristal. Un ejemplo paradigmático es que la presidencia de la Federación Universitaria Argentina (FUA), creada en el contexto de la Reforma, fue ocupada por una mujer recién en 2016, tras 98 años de conducción masculina.

Respecto a estas barreras, la representación estudiantil universitaria ha pasado por diferentes momentos. Si bien, como se ha señalado, durante la Reforma había estudiantes mujeres en la UNC, no fueron quienes pasaron a la historia como parte del movimiento revolucionario, no están en las fotos, no firmaron el Manifiesto, entre otras cuestiones.

En cuanto al área de investigación científica CONICET, se observa que la pertenencia

de hombres y mujeres se puede representar con una pirámide en la cual la mayor cantidad de mujeres está en la base con un 60% correspondiente a investigadoras asistentes y a medida que la pirámide asciende se visualizan los siguientes porcentajes: 54% de investigadoras adjuntas, 48% de investigadoras independientes, 40% investigadoras principales y en la punta, un 25% correspondiente a investigadoras superiores (Barrancos, 2017).

b. Mujeres en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN

Desde 2013 y hasta 2015, el Programa Permanente de Estudios de la Mujer perteneciente a la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia de la Facultad de Ciencias Sociales, llevó adelante un relevamiento, procesamiento de datos y construcción de indicadores para analizar las relaciones de género al interior de dicha facultad. Para eso, se relevaron fuentes secundarias (bases de datos, documentos administrativos y archivos, como por ejemplo las actas de los Consejos Académicos) sobre estudiantes, docentes y personas graduadas de la unidad académica.

El análisis de los datos da cuenta de que la participación de las mujeres con relación a los hombres es, si se contempla el panorama general, equitativa. Mientras que, si se analiza discriminando por estudiantes, graduados, docentes y autoridades, se observa que la participación de las mujeres disminuye en los cargos jerárquicos, es decir se repite la tendencia que se da en otras universidades y en el ámbito del CONICET.

Un resumen de los datos arroja que, en promedio, la participación de las mujeres entre las personas graduadas es del 72% mientras que en las designaciones docentes se reduce al 59,8% y en las designaciones de titulares las profesoras alcanzan el 36,6%.

Otra comparación que se puede realizar es la

participación de las mujeres en las autoridades de departamentos con relación a la cantidad de estudiantes, graduadas y docentes. En el caso de las estudiantes, se observa que su participación como representantes estudiantiles en los departamentos de las carreras es considerablemente menor respecto a su participación como estudiantes. La brecha de representatividad entre el porcentaje de mujeres del estudiantado (según personas reinscritas) y la participación que éstas tienen en los departamentos es del 8,1% en Antropología con orientación Arqueológica, del 10,7% en Comunicación Social, del 16% en Antropología con orientación Social y del 28,4% en los profesados. En este último caso es significativo cómo siendo las carreras más feminizadas, las mujeres tienen la menor representación en los departamentos.

En cuanto a las autoridades de la Facultad, se registran siete periodos de gobierno. Del total de éstos, en cuatro hubo decanos y en tres decanas mientras que en seis hubo vicedecanas y sólo en uno vicedecano. En este punto vale destacar que el vicedecanato es un cargo feminizado y hasta el periodo de gestión anterior representaba un techo para las mujeres. En el periodo 2016-2020 se registra una excepción, dado que por primera vez una vicedecana pasa a ser decana.

Como se mencionó en la primera parte, los Estudios de Género en América Latina entran a las universidades de la mano del movimiento feminista y en espacios marginales, a través de áreas, líneas y proyectos de investigación, en grupos de extensión y también en estudios de posgrados. En la Facultad de Ciencias Sociales, estos estudios siguen concentrados en espacios específicos como por ejemplo, en el área de extensión donde se encuentran tres grupos consolidados que, además de trabajar con perspectiva de género, luchan por su implementación al interior de la facultad. Estos equipos son: el PPEM, el Grupo de Trabajo Interdisciplinario CheSida y los Estudios de Comunicación, Cultura y Género (ECCyGE).

En este sentido, la investigación realizada por el PPEM tiene como horizonte ampliar el relevamiento, entre otras áreas, a los equipos de extensión para analizar su composición en cuanto al género e indagar sobre la relación entre los espacios específicos en los que se concentran los estudios de género y la desjerarquización de la extensión dentro de las universidades.

La disputa por la transversalidad de género como política educativa en las universidades, implica llevar adelante acciones para lograr la institucionalización de dicha perspectiva y que no siga relegada a ciertos espacios dada su “acusación frecuentemente recibida por el supuesto carácter extremadamente específico” (Elizalde, 2009, p. 131) de los estudios de género.

Reflexiones finales

Reflexionar acerca de procesos históricos de mediana y larga duración como es el caso del rol de las mujeres en los ámbitos universitarios desde la Reforma de 1918 hasta la actualidad, permite vislumbrar en el largo plazo, determinadas rupturas y continuidades que se dan en la sociedad en tanto que, a pesar de las transformaciones en los espacios universitarios respecto a los roles de género, aún hay desigualdades que persisten.

A partir del análisis realizado se observa, por un lado, la conquista de las mujeres del derecho a la educación y a la participación en determinados ámbitos, así como también la importancia de las luchas que entablaron las primeras universitarias al reclamar este derecho. Sin embargo, es de destacar que en las universidades persiste aún el denominado techo de cristal que impide a las mujeres

acceder, en iguales condiciones que los hombres, a los puestos de decisión dentro de la Universidad.

En síntesis, las mujeres han ingresado ampliamente a las universidades, pero en los cargos superiores hay supremacía masculina. Incluso en aquellas carreras donde las mujeres están sobre representadas en cuanto a la cantidad de estudiantes y graduadas, esto no se ve reflejado en los cargos superiores.

Por otro lado, persisten en la actualidad, al igual que a finales del siglo XIX, carreras en las cuales son mayoría las mujeres, como en las carreras pertenecientes a las humanidades, la educación y la medicina, lo cual podría explicar que perdura una división socio sexual del saber que es determinada por estereotipos de género que todavía vinculan a las mujeres al cuidado de los otros. Al mismo tiempo, las profesiones a las cuales acceden son menos remuneradas que otras ligadas a ámbitos masculinos, como la ingeniería o las vinculadas a las nuevas tecnologías.

Finalmente, es de destacar la importancia de profundizar las investigaciones respecto de la participación de las mujeres como agentes de cambio en distintos procesos sociohistóricos en los cuales han sido invisibilizadas, como es en este caso durante la Reforma de 1918, en tanto que invitan a repensar las conquistas logradas por éstas y sus premisas sobre lo social y cómo se ve reflejado en las prácticas extensionistas. Al momento de reflexionar sobre el lugar de las mujeres en la Universidad, se vuelve necesario ver el camino recorrido, aprender de las experiencias de otras que abrieron paso en estos lugares, y también pensar en lo que falta construir para lograr una real equidad e integración.

Referencias bibliográficas

Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.

Barrancos, D. (2013) *La Universidad esquiava: Las primeras egresadas 1884-1910*. Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia, UNC; pp. 96 – 120.

Bock, G. (1991). *La historia de las mujeres y la historia de género: aspectos de un debate internacional*, Historia Social 9. España: Universidad de Valencia, Instituto de Historia Social.

Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Bustelo, N. V. (2015) *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

ChimboMateos C. (2008) *La mujer en la historia argentina y el notariado*. En: *Revista Notarial/ Colegio de Escribanos de la Provincia de Córdoba*, 2 (90). Disponible en: <http://escribanos.org.ar/rnotarial/wp-content/uploads/2015/07/RNC-ba-90-2008-15-Historia.pdf>

Chimbo Mateos C. (2011). *Mercedes Orgaz*. En: *Las nuestras, mujeres que hicieron historia en Córdoba / Mónica Ambort; Adela Leonor Boscarino; Mabel Brizuela; y otros*. Edición literaria a cargo de Reyna Carranza, con prólogo de Alejandra Vigo. - 1a ed. - Córdoba: Letras y Bibliotecas de Córdoba.

Colectiva Feministas la Revuelta, (2016). "Espacios escolares y relaciones de género". En: Korol, C. (Comp.) *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. CABA: Ed. América Libre

Cortes, N. y Freytes, A. (2015). *Índice de las primeras mujeres egresadas en la Universidad Nacional de Córdoba 1884-1950*. 1a ed. Córdoba: Editorial de la UNC.

Elizalde, S. (2009). *Genealogías e intervenciones en torno al género y la diversidad sexual*. En S. Elizalde, K. Felitti y G. Queirolo (coords.), *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Galeana, P. (2013). *Rompiendo el techo de cristal: las mujeres en la ciencia, en la educación y en la independencia financiera*. México, D.F, México: Libros UNAM.

García, Susana V. (2006) *Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX*. *Cad. Pagu* [online]. n.27, pp.133-172

Jasinski, A. (S/F). *Cecilia Grierson*. Biografías. <http://elhistoriador.com.ar/biografias/g/grierson.php>

Mato, D. (2008). "Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas". En: *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109082231/16mato.pdf>

Ortiz Bergia, M. (2015). *Procesos amplios, miradas locales: una historia de Córdoba entre 1880 y 1955*. Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S.A. Segreti". Córdoba

Ortíz-Ortega, A y Pecheny M. (2010). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires, Argetina: Teseo.

Palermo, A. (2005). *Mujeres Profesionales que ejercieron en Argentina en el Siglo XIX*. En: *Revista Argentina de Sociología, edición especial*, ISSN 1667-9261, Argentina.

Palermo, A. (2006). *El acceso de las mujeres a la educación universitaria*. En: *Revista Argentina de Sociología, Año 4 N° 7* — ISSN 1667-9261, pp. 11-46.

Palermo, A. (2008). *Estrategias y proyectos profesionales de las mujeres en carreras 'masculinas'*. En: Palermo, A. *Mujeres y universidad*

en España y América Latina (pp. 189-222). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schenone, G. (2009). "La reforma universitaria en sus estatutos. Avances y retrocesos 1918-1925". Jornadas de Sociología. FAHCE. UNLP. 2012

Scott, J. (1990). "El género, una categoría útil para el análisis histórico". En Nash y Amelang (eds) Historia y género, las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Valencia: Alfons el Magnanim

Scott, J. (2006). La historia del feminismo. En Fernández Aceves, Ramos Escandón y Porter (Coords.) Orden social e identidad de

género. México, siglos XIX y XX. Guadalajara: CIESAS-Universidad de Guadalajara.

Scott, J. (2008). Género e historia. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Tarducci, M. y Daich, D. (2010). La pasión no se enseña: transmitiendo el oficio de investigar con perspectiva de género. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-027/105.pdf>

1. El Programa Permanente de Estudios de la Mujer (PPEM) fue creado en 1994 mediante resolución de Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Sociales N° 077/94, aunque ya desarrollaba acciones desde 1991. Actualmente integra el área de Extensión Universitaria realizando actividades en conjunto con los sectores público y privado.

2. Integran el programa Carolina Planes, Suyai Compagnon, ambas licenciadas en antropología social, Melina Escobedo, profesora en comunicación social (tesista de la licenciatura comunicación social), Celeste Bórmida, profesora de historia, Yanina Débora Bórmida Carriquiri, profesora en ciencias políticas y estudiante de Derecho, Griselda Astudillo, técnica en producción mediática y Silvana Valente, estudiante de Derecho.

3. La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -UNICEN-, creada en 1974 a través de la Ley 20.753, tiene tres sedes regionales: la sede central, asiento de Rectorado, en la ciudad de Tandil y las sedes de Azul y Olavarría, así como una subsede en Quequén. <https://www.unicen.edu.ar/node/8463>

4. El cambio de nombre implica una tensión en las conceptualizaciones que, entre otras dimensiones, contempla la diversificación de los estudios, incluyendo masculinidades, orientaciones e identidades sexuales disidentes, etc.

5. Índice de las primeras mujeres egresadas en la Universidad Nacional de Córdoba 1884-1950 / Nuria Cortes; Alejandra Freytes. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.

6. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

7. Cortitos en TV y radio: Las Mujeres en la Historia Regional: Mujeres en la historia regional_ Conocimiento, Dora Barrancos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=apBgvpdIKU4>

8. "Perspectiva de Género en el Ámbito Universitario. Relevamiento de situación – Hacia la Transversalidad de género". (2018). Informe elaborado por el Programa Permanente de Estudios de la Mujer, próximamente disponible en e-book.



buscar refugio
a los soñadores.

avanzamos

construyen

alcanza más

También viven

A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación

Natalia Vuksinic y Jorgelina Méndez
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Reforma universitaria, extensión universitaria, universidad pública, historia de la educación.

Palavras chave: Reforma universitária, extensão universitária, universidade pública, história da educação.

Para citación de este artículo:

Vuksinic, N. y Méndez, J. (2018). A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 81-94. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017. Aceptación Final: 16/02/2018

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el campo de la Historia de la Educación para dar cuenta de la importancia del proceso reformista de 1918, a la hora de repensar la función social de la universidad pública en Argentina. A partir de ello, se analizan las distintas concepciones en disputa acerca de la extensión universitaria, que han definido, nombrado y legitimado a dicha función, otorgándole características que aún hoy definen su identidad dentro de la insti-

tución. En este sentido se busca mostrar cómo los ideales de transformación, que inspiraron a la reforma, entre ellos los significantes asociados a la función de extensión, se erigieron como un faro o ideal rector de los discursos y prácticas posteriores. Sin embargo, no fueron estáticos, se han re-conceptualizado en estos cien años de historia, de acuerdo a la función social y política que ha tenido la Universidad.

Cien años después, consideramos que resulta interesante analizar, desde los aportes del campo de la Historia de la Educación, el legado que

dicho proceso reformista nos deja para debatir la función social de la universidad pública, donde el espacio público se convierte en un lugar de disputa por la democratización de la educación, entendida como derecho social.

Resumo

O presente trabalho faz parte da história da educação. Ele busca explicar a importância do processo reformista de 1918 quando se trata de repensar a função social da universidade pública na Argentina. Deste modo, analisamos os diferentes conceitos de “extensão universitária” em disputa que definiram, nomearam e legitimaram esta função, concedendo características que ainda hoje definen sua identidade dentro da instituição. Nesse sentido, procura-se mostrar, os ideais de transformação que inspiraram à reforma, incluindo os significantes associados à função de extensão, foram erguidos como um ideal orientativo de discursos e práticas subsequentes. Embora, eles não eram estáticos, foram reconceptualizados nesses cem anos de história, de acordo com a função social e política que a universidade teve.

Cem anos depois, consideramos interesante analizar o legado que este processo de reforma nos deixa, a partir das contribuições da história da educação. Debater sobre a função social da universidade pública de hoje, onde o espaço público se torna um lugar de disputa pela democratização da educação, entendido como um direito social.

(...) en el momento en que el extensionista se reconoce como el agente de cambio, difícilmente percibirá esta obviedad: si su empeño es realmente educativo liberador, los hombres con quienes trabaja no pueden ser objetos de su acción, son tan agentes de cambio como él. (Freire, 1973, p.47)

Introducción

El proceso de la Reforma Universitaria de 1918 fijó los principios o pilares por los que se rigen hoy las universidades públicas. No obstante, no fue un proceso cerrado en sí mismo, sino que su importancia y significación se fue reforzando en distintos momentos históricos cuando dichos principios fueron puestos en tela de juicio. A lo largo de todo el siglo XX, la reforma ha sido resignificada por distintos actores con diversos intereses, que han elaborado marcos interpretativos disímiles sobre su significado para la política universitaria y, sobre todo, sobre su importancia a nivel político y social.

Desde una mirada de larga duración, también han mutado en el tiempo los sentidos atribuidos a la extensión universitaria que la reforma instaló como baluarte y que han estado vinculados con los cambios acaecidos en nuestra universidad pública. Es por ello que este trabajo pone en juego ambas cuestiones. Por un lado, captar a grandes rasgos las transformaciones que acontecieron en estos cien años de historia universitaria y, por otro, cómo a través de ellos se ha resignificado la extensión como una estrategia para clarificar cuáles son los desafíos del futuro en dicha materia.

Tomamos como presupuesto inicial, que más allá de la importancia que ha adquirido la extensión en la última década aún no hay consenso necesario sobre su función, su misión y la impronta que la misma debe adquirir en la vida universitaria y en los procesos formativos que en ella residen. Es por ello que una reconstrucción histórica, en tanto análisis genealógico, es un paso necesario antes de plantear cuáles son los principales desafíos que se presentan en la actualidad.

1-La Reforma Universitaria de 1918 en contexto: ¿dónde estábamos en materia universitaria hace 100 años?

La reforma universitaria significó un hecho fundante para la Universidad argentina y latinoamericana. Fundante, no porque no existiese educación universitaria antes de ella, sino porque no podemos pensar la universidad de hoy sin los principios reformistas. Ese movimiento estudiantil, que sacudió a Córdoba en 1918, no sólo sentó las bases del cambio y de la modernización de las casas de altos estudios de nuestro país, sino que, fundamentalmente, instauró un modelo universitario que se consolidó a través de estos cien años de historia. Este modelo, con cambios, redefiniciones y conflictos, ha marcado un rumbo en el que se desarrollaron los estudios universitarios en nuestro país y en América Latina, hecho que tuvieron bien claro los jóvenes estudiantes que encabezaron el movimiento reformista.

El Manifiesto Liminar, que redactaron estos últimos el 21 de julio de 1918, lo encabezaron con la siguiente frase “acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica”. ¿Qué fue lo que los estudiantes quisieron representar con esta frase contundente? Que la universidad en general, pero más específicamente la Universidad de Córdoba, era aún un reflejo del pasado colonial, una institución que no se había impregnado del impulso modernizador de fines del siglo XIX y mucho menos de los re-acomodamientos de principios del XX. Que los planes de estudio, el cuerpo de profesores y el gobierno de la misma estaban signados por el dogmatismo, el atraso científico y un sectarismo elitista con base en el dogmatismo católico, heredado de su origen como universidad jesuita y de varios siglos de control eclesiástico.

Recuperando las conceptualizaciones de Hobsbawm, acerca de un largo siglo XIX que finaliza recién con el estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914, podemos decir, atrevidamente, que para la Universidad Argentina, 1918 marca el paso al siglo XX. Dicho pasaje implicó una nueva concepción del espacio universitario, pero también modificaciones en su organización respecto a su relación con el proyecto de país, de sociedad, con el desarrollo de la política, y de a poco y con muchas contramarchas, de la economía.

Para analizar estas cuestiones basta mirar en dónde estábamos en materia universitaria cien años atrás. Desde 1885 regía la Ley Avellaneda que ordenaba la organización institucional y la sanción de estatutos universitarios; no obstante, es necesario aclarar, no es posible hablar de un sistema universitario, se trataba de instituciones aisladas, ligadas a elites políticas y de conocimiento locales y articuladas a tradiciones provinciales o regionales. En este contexto, existían en nuestro territorio cinco universidades, tres de ellas nacionales – Córdoba (1613), Buenos Aires (1821) y La Plata (1905) – y dos provinciales – Santa Fe (1889/1890) y Tucumán (1914) –. Aunque los estudios clásicos, Derecho y Medicina, tenían una prevalencia muy importante en las dos primeras, el inicio del siglo XX significó la incorporación de nuevos estudios como las Ciencias Físico Matemáticas, la Agronomía, esta última fundamental en un país con modelo agro exportador, y las Ciencias Económicas. La preponderancia de ciertas disciplinas sobre otras da cuenta de diferentes modelos universitarios, necesidades e intereses locales y también de idearios de sus fundadores y promotores.

La Universidad Nacional de Tucumán (UNT) se crea con influencias diferentes a otras creaciones institucionales, prevalece allí una ideología industrialista y un culto al ingeniero que están en consonancia con el ideario

de su rector fundador Juan B. Terán: “el hombre importante, el hombre indispensable no es el teórico, es el ingeniero, tan práctico como sabio...” (Cano, 1985, p.13). Sus primeras Facultades fueron la de Bioquímica, Química y Farmacia, y Ciencias Exactas y Tecnología, esta última una verdadera innovación para la época.

Sucede lo mismo en el caso de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), aunque con otra inspiración, la de dar respuesta a las renovadas necesidades de formación científica, técnica y cultural que manifestaban las jóvenes generaciones. Luego de un incierto derrotero como universidad provincial (1880/1897), fue nacionalizada en 1905 durante la gestión de Joaquín V. González como Ministro de Educación de la Nación, quien además asumió como primer Presidente de dicha institución. Con la impronta de González, la Universidad de La Plata se erigió con un carácter científicista, experimental y relacionado con la formación de docentes de nivel secundario y superior, según lo que él denominaba, el “doble problema universitario” (González, 1935, p. 208). De esta manera, además de las Facultades tradicionales –Agronomía y Veterinaria, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas– contaba con la Facultad del Museo, que agrupaba a las Ciencias Naturales, la Química, la Farmacia y a la Geografía Física además de su tradicional Museo de Ciencias Naturales, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y dos importantes innovaciones que eran el Observatorio astronómico y el Departamento de estudios primarios y secundarios, del que dependían el Colegio Nacional, el Liceo de Señoritas y la Escuela Graduada anexa. En el marco de este proyecto se considera que nace la extensión universitaria, bajo el formato de cursos dictados al público en general.

De alguna manera, los diversos modelos universitarios representaban distintas visiones

sobre lo que la Universidad debía ofrecer al país y a su desarrollo, pero también de cómo debía insertarse en el medio social. Las primeras décadas del siglo XX marcan un quiebre respecto de la configuración del Estado Nacional pero que, al mismo tiempo, es reflejo de procesos internacionales.

En Europa, las monarquías constitucionales estaban siendo cuestionadas como regímenes de gobierno, al tiempo que terminan de caer las formaciones imperiales de la mano de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. El cuestionamiento a los gobiernos aristocráticos se vincula a la organización obrera y al crecimiento de los movimientos anarquistas, socialistas y sindicalistas, y de los partidos políticos que van a venir a representar los intereses de los trabajadores, como el Partido Laborista Inglés o el Partido Socialista Obrero Español.

En Argentina esos reacomodamientos políticos, sociales y económicos tuvieron su correlato. Desde 1916 y luego de la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912, accede al gobierno la Unión Cívica Radical (UCR), reemplazando al Partido Autonomista Nacional (PAN), el único que había gobernado el país desde su conformación moderna y nucleante de las elites políticas provinciales. La UCR, si bien continuó la tradición liberal, buscó romper con la lógica conservadora del PAN ampliando la participación política de la ciudadanía y representando los intereses de la creciente clase media ligada al impulso inmigratorio (Méndez, 2011).

La Ley Sáenz Peña permitió el tránsito a la “república verdadera” (Halperin Donghi, 2005) pero también a la expresión del conflicto social. El Movimiento Obrero, los grupos anarquistas y también los estudiantes de Córdoba, encontraron en este contexto una oportunidad para expresar sus reclamos con más fuerza.

Precisamente “la rebelión estalla en Córdoba” porque esa casa de estudios estaba aún sumida en un régimen que no era el de su tiempo. Como ya advertimos, se trataba de una

universidad acusada de dogmática, atrasada y decadente, que poco tenía que ver con la sociedad y el medio que la rodeaba. En definitiva, que formaba para un país que ya no existía o que iba camino a transformarse para siempre. Según Buchbinder (2005), el problema no radicaba tanto en el espíritu y la tradición clerical y conservadora, sino en una estructura de poder centrada en un círculo elitista y familiar al que la universidad contribuía a perpetuar. Para aquellos estudiantes:

Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. (Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918).

Las universidades debían transformarse al son del cambio social y, viceversa, la transformación de la universidad acompañaría la transformación social. Para ellos, dicho proceso requería de los estudiantes, el espíritu vivo de las instituciones, su motor y su fin último, por lo que estos se ubicaban en el centro de la proclama reformista.

Los principios que instauraron los reformistas del '18 siguen vigentes; ahora bien: ¿qué significaba pensar la autonomía, el co-gobierno, la libertad de cátedra cien años atrás? Los estudiantes cordobeses tenían en claro que una universidad cerrada sobre sí misma, enclaustrada y canónica era una contradicción en sí misma y entendían, también, que en la base de ese sistema no podía estar la autoridad y la opresión, sino que debía primar el espíritu democrático y la libertad, una relación igualitaria entre docentes y alumnos, un espacio de encuentro y no de dominación. A lo largo de este siglo, esos principios se fueron cargando de contenido, se significaron y resignificaron,

de manera que hablar de ellos sea hablar de democracia, participación e inserción social. Dentro de la resignificación de dichos principios, el objetivo aquí es dar cuenta de cómo se ha significado una de las funciones más discutidas y desjerarquizada de la universidad: la extensión.

2- Resignificación de la Reforma a lo largo del tiempo: los cambios de sentido de la "extensión universitaria"

Entrecomillamos el propio término para analizar cuáles han sido las articulaciones y nociones que han estado fijadas, consensuadas y legitimadas para nombrar a esta función social de la universidad y su articulación con el medio donde se inserta.

2-1 ¿Por qué extensión?

Las articulaciones que se construyen, en este caso sobre la extensión, nunca son totales, siempre presentan fisuras por las que se introducen nuevas cargas de sentido que, en palabras de Laclau y Mouffe (1985), nunca terminan de ser fijadas a una articulación única y última, lo que convierte este proceso de definición de la extensión en un espacio de disputa de sentidos. Esto nos lleva a plantear que a la categoría de "extensión universitaria" no la podemos pensar, desde lo discursivo, por fuera de su carácter abierto y contingente, es decir producida en un determinado contexto, disputada y transformada en formaciones discursivas concretas. Esta dimensión discursiva no sólo se presenta en la disputa retórica de sus sentidos, sino fundamentalmente en los efectos y consecuencias prácticas de los sujetos que se reconocen en ella, esto es en los "efectos epistemológicos", al decir de De Souza Santos (2008a), que tienen dichos discursos. El discurso

con que nombramos e interpretamos el mundo, produce y reproduce efectos de colonización, donde el caos existe en la epistemología que lo nombra, lo que el autor llama “epistemicidio”. Estos efectos son fundamentales y deben tenerse en cuenta, porque nos llevan a preguntarnos por las consecuencias que tiene el conocimiento que producimos en las universidades, no sólo en el discurso sino en las prácticas y en los modos de mirar la realidad.

Al decir de Freire (1973) “las palabras tienen un sentido de base y un sentido contextual” (p. 17). Si nos centramos en este último, el término extensión “indica la acción de extender (...) algo a” (p. 18). En esta acepción del término, se reconoce un sujeto que extiende alguna cosa con la que cuenta y lo extiende a o hasta alguien, que recibe el contenido de esa extensión: conocimientos, técnicas, etc.

Desde una mirada tradicional, los sentidos asociados a esta idea de extensión tienen que ver con una concepción iluminista correspondiente a los propios orígenes de las universidades públicas, como reductos del conocimiento válido, que deben “iluminar” a la sociedad.

De acuerdo a este sentido se derivan, desde un análisis crítico, diversos significantes que lo describen: la acción de transmisión, la interacción entre un sujeto activo que extiende y uno pasivo que recibe el contenido de esa extensión, contenido que es tomado por quien extiende y entregado fuera de un muro, “extramuro”, el mesianismo por parte de quien extiende, la superioridad del conocimiento que se entrega respecto de la inferioridad de los que lo reciben, el mecanicismo en la acción de quien extiende, la invasión cultural de quien lleva ese contenido que impone una visión del mundo, y podríamos seguir mencionando así diversos sentidos asociados que envuelven acciones y que niegan, desde el punto de vista freireano, la posibilidad de transformar el mundo al sujeto que recibe el acto de extensión, por lo que

el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador (p. 21).

La función de extensión, por lo tanto, ha tenido varios sentidos que mantienen en disputa la propia configuración de su identidad: difusión cultural, transferencia, servicios a terceros, espacio de actualización de profesionales y docentes, vinculación tecnológica, articulación social, vinculación territorial, actividades socio-comunitarias, entre otras. Estas acepciones corresponden a prácticas prevalientes en las instituciones académicas, en las que la función se ha desarrollado, en todas o algunas de estas versiones. Es posible que el conocimiento de las concepciones que históricamente le brindaron fundamentos, favorezca la comprensión y nos aporte elementos para el debate actual.

2.2-Los sentidos asociados a la extensión universitaria a lo largo del tiempo

A partir de tener en cuenta estas consideraciones, abordaremos los sentidos que han sido fijados a la extensión desde la Reforma Universitaria de 1918 hasta nuestros días, ya que discutir críticamente el sentido del término implica historizar al mismo.

En primer lugar, debemos tener presente que la Universidad, como toda institución, es una construcción propiamente humana, social e histórica, que se crea con la intención de lograr determinados propósitos. Desde su nacimiento, como afirman Cecchi y Perez (2015), estuvo impelida a dar respuestas a las demandas de ciertos grupos sociales, porque sus misiones y funciones, como así también su estructura y las carreras que ofrecía, fueron orientadas a la reproducción de los modelos culturales y sociales de los grupos hegemónicos, representados durante siglos por la monarquía y la Iglesia Católica. El carácter elitista por el que surge hizo que, al decir de De Feo (2012), dichas instituciones se aislaran de los procesos históricos y

de sus sociedades y pueblos. Este “falso aislamiento” alude a que dichas universidades no se planteaban ningún cuestionamiento respecto de su relación con la sociedad, sino que sus objetivos estaban centrados en la formación de los profesionales.

Es por este motivo, que pese a los antecedentes que es necesario recuperar, el planteo de la extensión universitaria en el clima reformista de época se presenta como la posibilidad de vincular la institución universitaria al pueblo o al medio social en el que se halla inserta, ya que es parte de ese medio, no puede aislarse, no es una entidad por fuera sino que ha tenido diversos intereses hacia adentro y hacia afuera que hacen que esas vinculaciones hayan sido diferentes a lo largo del tiempo.

En el sentido que expresamos antes, la extensión universitaria se presenta allí como una proyección al pueblo de la cultura universitaria, que pretende fortalecer la función social de la universidad como institución y la preocupación de la misma por los problemas nacionales.

No obstante, como dijimos, este movimiento no se presenta como un proceso cerrado, y así como la reforma se ha resignificado a lo largo del tiempo, las demandas y los debates por la “tercera” función fueron evolucionando acorde a la situación sociopolítica y cultural que ha transformado, a lo largo de diversos momentos históricos, a la Universidad.

2.2-1-La extensión universitaria en la historia de la universidad pública argentina

La definición de la Reforma respecto de la función social de la universidad no fue dada de una vez y para siempre, sino que se reconfiguró a lo largo del tiempo, con argumentos y discursos diferentes, a medida que se modificaba también la función política de la universidad.

Asimismo, fue afectada por la inestabilidad democrática que sufrió el país durante el

siglo XX. Hacia 1930, con la interrupción institucional que significó el golpe de Estado, los principios alcanzados tras la reforma fueron censurados, y por ende el impulso de la extensión también.

Más adelante, en la gestión del peronismo, y a nivel nacional aparece, en 1947 por primera vez, la extensión dentro de un texto normativo: la Ley Universitaria N° 13.031, la cual no sólo ordena la realización de cursos de extensión universitaria, sino que además define el sentido que se le imprime, al precisar a los destinatarios de los mismos como “el pueblo”.

Algunos autores como Buchbinder (2005) han afirmado que esta ley significó un retroceso respecto a las conquistas reformistas de autonomía y participación estudiantil en el gobierno de la universidad. Sin embargo, para el tema de la función social, es a partir de la imposición de dicha norma que se institucionaliza la extensión universitaria, generando una nueva estrategia que implicaba que la universidad se trasladara a dar los cursos en espacios extra universitarios. El propósito de que la universidad salga afuera de su territorio a otros territorios, tenía que ver con la crítica que la universidad peronista consolidaba frente a los principios liberales y también, en algún punto, a los grandes pilares reformistas:

Que ningún estudiante pueda ignorar lo que es la Argentina, de donde ha surgido y cuál es su futuro. Que no nos encontremos con el ingrato espectáculo de profesionales universitarios que gozan del más absoluto desprestigio y que ignoran totalmente los problemas argentinos. (Gezmet, 2012, pp. 7-8).

Sin embargo, pese a los debates, la extensión universitaria seguía definida a partir del dictado de cursos y de la difusión de la cultura.

Con la Revolución Libertadora, luego del golpe de Estado de 1955, se modifica rotundamente el papel de las universidades y la

extensión universitaria desaparece de los textos normativos. A poco tiempo del golpe, las autoridades implantaron nuevamente la Ley Avellaneda y luego el Decreto-Ley N° 6.403 que, contradiciendo la tradición de los golpes militares, reorganizó las universidades de acuerdo con los principios de la Reforma Universitaria de 1918.

Durante el período reconocido como “desarrollista”, se visualizó al sistema universitario como un instrumento fundamental para asegurar el progreso y la independencia económica, lo que se lograría a partir del desarrollo de la ciencia.

Podemos afirmar que, tanto el peronismo como el desarrollismo redefinieron las concepciones de la Extensión Universitaria y la colocaron sobre el tapete: los primeros, posicionándose de forma crítica hacia los principios reformistas y los segundos, en cambio, sustentándose en ellos para instalar un nuevo proyecto de universidad.

Luego del golpe de Onganía, instaurado en 1966, se sancionó el denominado Estatuto de la Revolución Argentina, entre cuyos objetivos se encontraba la modernización de las universidades nacionales, consideradas como “un reducto del protagonismo estudiantil, la izquierda marxista y la desintegración social” (Mignone, 1998, p. 44). Sin embargo, el régimen no logró limitar la politización creciente de la vida académica ni el cuestionamiento que, desde el estudiantado, se hacía a la inadecuación de la universidad a los problemas del país y a las necesidades de las clases populares, bregando por fortalecer el compromiso social de los universitarios con estas últimas. En este sentido, muchos proyectos extensionistas se desarrollaron, en este período, en barrios marginados con la idea de poder transformar la realidad nacional.

..... Con posterioridad, en la década del 70, y reafirmando de algún modo el ideal rector reformista, las universidades se impregnaron de

las corrientes filosóficas y pedagógicas de la época, siendo la más destacada la propuesta de Paulo Freire que mencionamos anteriormente, que se tradujo en una activa política de extensión, desde una modificación significativa en el modo de concebirla y por tanto, en las acciones que pretendía llevar a cabo. A partir de esta época, podemos afirmar que se superan los momentos en que la extensión universitaria se limitaba a conferencias y cursos, para pasar a forjar acciones concretas de intervención en la sociedad a partir del trabajo comunitario de los estudiantes. Esta nueva concepción cuestionaba el sentido asistencialista de la extensión y la falta de participación de la sociedad, pese a ser esta la receptora de las acciones que se impulsaban desde la universidad. Surge allí un nuevo concepto: la extensión como función interactiva de ida y vuelta con la sociedad, como “la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional” (Cecchi y Pérez, 2015, p. 7).

Con el golpe cívico-militar de 1976, las universidades pasaron a ser consideradas un “reducto de adoctrinamiento subversivo” y por tal motivo se puso en marcha un estricto sistema de control ideológico y político, al mismo tiempo que se eliminaron el debate y la confrontación de ideas. Por lo tanto, las actividades extensionistas que habían logrado un importante desarrollo durante las décadas anteriores, fueron directamente anuladas. Tal como desarrolla Gezmet (2012), el sentido de la extensión universitaria se configuró allí, vinculado al accionar de los docentes con una clara ausencia de los estudiantes que siempre habían sido los actores más relevantes para la extensión, y atravesado por la ideología del gobierno militar de control y orden.

En cambio, con la recuperación de la democracia estos sentidos vuelven a resignificarse en un proceso permanente de definiciones, que colocó a la Universidad Pública en la tarea de reconstruir y redefinir el vínculo con los sectores sociales que la dictadura había excluido .

En algunas universidades del país, se retomaron acciones y se desarrollaron talleres de extensión con distintas comunidades con el objetivo de, además de resolver problemáticas concretas, extraer elementos que permitieran una conceptualización de la Extensión Universitaria y una valoración del papel de la práctica extensionista en el proceso de enseñanza-aprendizaje . También es en este período de reconstrucción, que comienza a pensarse en la necesaria articulación entre las tres funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión.

A partir de la década del 80 y más fuertemente del 90, aparecen en las universidades nacionales concepciones economicistas y privatizadoras que plantean a la educación como un bien de mercado o comerciable . En lo que respecta específicamente a la extensión universitaria, y de algún modo ligado a estas concepciones, comienza a hablarse de responsabilidad social universitaria, en muchos casos haciendo un paralelo con la responsabilidad social empresarial .

Sin embargo, es a partir de la década del 90 cuando, vinculado a exigencias internacionales de reducir los gastos sociales, aparece dentro de la agenda de las políticas públicas el financiamiento de la educación, enmarcado en un proceso de reforma del Estado que transformó la relación entre las instituciones estatales de planificación, distribución y control presupuestario, generando fuertes impactos en la gestión política, administrativa y económica financiera de las universidades nacionales. El Estado pasa de una definición ideológica de benefactor a la instalación de un Estado evaluador, creando organismos para tal fin: la Secretaría

de Políticas Universitarias (SPU) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) .

Con este fin, se sancionó en 1995 la Ley de Educación Superior N° 24.521, que entre otras cuestiones, define las funciones básicas respecto de la Extensión Universitaria. En su artículo 28 señala: “Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad” (p. 9).

Esto último dio lugar a entender que la acción de la universidad en la sociedad debía ser a partir de la transferencia de tecnología y vinculación tecnológica, cuyos destinatarios privilegiados fueron, y aún son, las empresas.

Sin embargo, en los últimos años hemos asistido a acciones que tienden a modificar y/o poner en discusión este último sentido, a partir de considerar a la extensión por ejemplo como “un espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que co-construimos la sociedad argentina” (Consejo Asesor de Extensión Universitaria, 2005). En esta definición se visualizan nuevos componentes: la extensión entendida como un espacio en permanente construcción y que a su vez participa en la constitución de la sociedad de la cual la universidad forma parte; un espacio en el que, conjuntamente, la universidad y la sociedad participan para resolver las problemáticas sociales, y de esta vinculación no sólo se enriquece la sociedad sino también la universidad, puesto que encuentra allí permanentes actualizaciones para la enseñanza y la investigación. Desde este enfoque, la extensión no sólo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la docencia y la investigación.

Es, por lo tanto, “la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad”. En palabras de De Sousa Santos (2008b):

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, formación y extensión que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, a la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales. (p. 36).

Si bien se ha hecho un trabajo para jerarquizar y potenciar la función de extensión dentro de la agenda de la SPU, a partir por ejemplo del financiamiento, de la creación de programas como el de Voluntariado Universitario, aún nos rigen los principios de la LES, que ha calado hondo en los discursos y prácticas extensionistas en las universidades. Es necesario debatir, cien años después de la Reforma, cuáles deben ser los sentidos asociados a las mismas, porque su definición nos llevará a delimitar prácticas de intervención concretas que puedan superar las concepciones iluministas, aún vigentes.

3- Consideraciones finales: desafíos a 100 años de la Reforma. Los sentidos de la extensión universitaria, hoy

Recuperar un lenguaje que sea capaz de otorgarle una nueva significación a la identidad de la extensión universitaria, dentro de un proyecto de educación y universidad pública, conduce al surgimiento de nuevos sentidos y a la redefinición de los ya existentes, en relación a una identidad que sigue definiéndose conforme a los cambios e interpelaciones del contexto, pero también a las transformaciones de las propias prácticas extensionistas. La articulación de los discursos y las prácticas, necesita aquí y ahora reconstruirse a partir del

reconocimiento de otras posibilidades, de otros horizontes y escenarios posibles, de otros sentidos no dichos, no visibles, no nombrados.

El recorrido de un siglo de reforma universitaria, permite observar que muchas de las discusiones históricas respecto de la autonomía, el co-gobierno, la función social que debe tener la universidad, entre otras, están aún vigentes y que los sentidos del término extensión se encuentran presentes entre dichas discusiones.

Precisamente, un punto de partida para pensar los desafíos de la extensión en el presente debe ser evitar fijar su significado en una totalidad cristalizada. La extensión está en debate porque la universidad y su misión continúan en debate. Si podemos definir un legado de la reforma, más allá de sus principios, es que la universidad no puede ser más que hija de su tiempo y, a la vez, constitutiva de ese tiempo y faro para el futuro.

Como producto de su tiempo y de su medio social, no podemos dejar de discutir los principios de la reforma universitaria, pero desde cómo nos interpelan en la actualidad. ¿Qué implica la autonomía universitaria hoy? ¿Autonomía de qué y de quiénes? ¿Qué implica el co-gobierno cuando hoy sabemos que existen instancias de toma de decisiones que no son democráticas ni participativas? ¿Qué significa fundamentalmente la extensión? ¿Y qué papel puede jugar en la transformación de las universidades del siglo XXI?

La tarea ya no es instalar la necesidad de que sea considerada en los estatutos universitarios, sino que ahora consiste en instalar otros sentidos, que es en definitiva definir políticamente a la universidad que queremos y para quienes la queremos, donde la extensión no sea una función sino su objetivo político, su guía política y su razón de ser.

Entre otros de sus grandes desafíos, está en juego no sólo su capacidad de promover acciones de articulación con otros sectores y

actores dentro del entramado social, sino también el poder pensarse “hacia adentro”, donde se reproducen también conflictos de intereses sectoriales, intra y extra claustros, que son los que a la postre, condicionan su dinámica. En este doble juego de apertura y cierre que nos marcan 100 años de historia, la universidad actual busca abrirse un lugar hacia y en la sociedad. Recuperando un conjunto de desafíos enunciados por Tommasino (2016) en las V Jornadas de Extensión del Mercosur, en este abrirse espacios hacia afuera y hacia adentro está en juego ganarse legítimamente un lugar en el entramado social. Poder discutir con otras instituciones y organizaciones cuál es su sentido, su misión y aprender con ellas. Si quieren superar la visión iluminista de la acción de extensión, las universidades deben necesariamente aprender del mundo exterior antes que pretender que el mundo exterior aprenda de ellas.

Y en esta experiencia de aprendizaje hacia adentro es fundamental que la extensión sea parte de las relaciones entre docentes y alumnos. Continuando con el planteo de Tommasino (2016), tal y como las hemos caracterizado, las universidades parecieran

agentes unívocos y totales, pero lejos están de serlo. Fundamentalmente, son un espacio de encuentro entre docentes y estudiantes, reunidos en relación a un saber. En este sentido las prácticas de extensión deben ser consideradas y jerarquizadas en tanto prácticas formativas, ya sea como parte fundamental de la formación de los futuros profesionales y también como un aspecto relevante y constitutivo de la práctica docente. En resumen, abandonar su rol de “prima pobre” respecto de las funciones de docencia e investigación, que sí gozan de definición, prestigio y financiamiento. Pero también, y al mismo tiempo, mantenerse abierta a la discusión y redefinición, de manera de tener siempre viva su misión.

Finalmente, queremos destacar que la mirada que se buscó reconstruir sienta sus bases en la Historia de la Educación como forma de constituirse en un aporte para pensar una universidad, más claramente una universidad pública, que recupere a la extensión como una insignia en la consolidación de los procesos de democratización, apertura y participación por los que viene luchando y disputando desde hace un siglo.

Referencias bibliográficas

Buchbinder, P. (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Cano, D. (1985). La educación superior en Argentina. Caracas: CRESAL-UNESCO.

Cecchi, N. H. y Pérez, D. A. (2015). Historia de la Universidad. Historia de la Extensión. Desafíos del Siglo XXI. Primera Clase. s/r.

Consejo asesor de extensión universitaria (2005). Jornada Nacional de Extensión Universitaria. Mendoza.

De Feo, C. (2012). Exposición en el Panel de II Jornadas de Compromiso Social. Buenos Aires: CONADU.

Federación Universitaria de Córdoba. (1918). Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

Foro de extensión. (2003). Repensando el Compromiso de la universidad pública. Conclusiones. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

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

Fronzizi, R. (1958). La Universidad y sus misiones. En: SARLO, B. (comp.): La batalla

de las ideas (1943-1973). Cap.3: Los universitarios. Santa Fe: Biblioteca del Pensamiento Argentino VII. EMECE. Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social, Publicación de Extensión Universitaria número 88, pp. 5-37.

Gezmet, S. (2012). Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria: proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos. Córdoba: Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.

González, J. V. (1935). Los altos Estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y primarios, en González, J. V. Obras Completas, Vol. 14. Buenos Aires: UNLP.

Halpering Donghi, T. (2005). Vida y muerte de la República Conservadora. 1910-1930. Buenos Aires: Ariel.

Herrera Albrieu, M. L. N. (2012). Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina. Universidad Nacional de Colombia. Colombia: Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI.

Ley de educación superior N° 24.521/95. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación.

Méndez, J. (2011). La formación de docentes de nivel medio entre la demanda y la

anticipación. Argentina principios del S. XX. Revista Espacios en Blanco, N° 21, pp. 259-291.

Mignone, E. (1998). Política y universidad. El Estado legislador. Buenos Aires: Ed. Ideas.

Santos, Boaventura De Sousa. (2008a). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

Santos, Boaventura De Sousa. (2008b). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Venezuela: Centro Internacional Miranda, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pd

Tarazona, A. A. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado. Revista Historia y Espacio, [S.l.], v. 7, n. 36, ISSN 2357-6448, pp. 1-14.

Tommasino, H. (2016). Los desafíos de la extensión universitaria de cara al Centenario de la Reforma de 1918. En V Jornadas de Extensión del Mercosur: Diálogos extensionistas en el Mercosur: conferencias y debates. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISBN 978-950-658-401-6. 1. Mercosur. 2. Educación Superior, pp. 21-25.

Tünnermann B, C. (2003). El nuevo concepto de la extensión universitaria. En Tünnermann B, C. La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI, México, Colección UDUAL, ISBN 968-6802-22-3, 2003, pp. 266-287.

1) Originalmente sancionada para las Universidades de Buenos Aires y Córdoba, las únicas fundadas hasta el momento.

2) La Ley N° 8.871 implanta el voto universal, secreto y obligatorio para los ciudadanos varones (nativos o nacionalizados) mayores de 18 años. De esta manera, se garantiza la transpa-

rencia electoral (suplantando al voto “cantado”) y se amplían los derechos políticos.

3) Las exigencias de la clase media por acceder a esa universidad hasta entonces “cerrada”, hizo que no se tratara meramente de una demanda académica, sino que pretendió lograr conquistas de carácter político-social, que

transformarían el carácter de la universidad (Tünnermann, 2003).

4) Si bien, las prácticas de extensión tienen su origen en el movimiento ocurrido en las universidades inglesas a partir de finales del siglo XIX, como respuesta a la Revolución Industrial producida en ese país, adolece de un contenido o demanda social. Como afirma Herrera Albrieu. M. (2012) surge para extender el saber que se genera en la universidad al pueblo trabajador. Sin embargo, son los mismos trabajadores los que demandan otro tipo de conocimientos, acordes con las capacidades y habilidades que requería el avance industrial.

5) Paulo Freire señalaba con esto la pugna entre dos concepciones representativas de prácticas y proyectos sociales antagónicos: comunicación y extensión. Se consideraba incompatible la expresión extensión con una acción educativa liberadora, ya que esta conlleva a la negación del otro, su cosificación como sujeto a ser llenado de sentidos, no le es reconocida por lo tanto su propia experiencia social. La comunicación en cambio, constituía el concepto concordante con el reconocimiento del otro y del contacto cultural que se entabla.

6) Uno de esos antecedentes en América Latina, y particularmente en Argentina, se hace presente como dijimos anteriormente, al crearse la Universidad Nacional de La Plata (1905), cuando Joaquín V. González incorpora la extensión al estatuto con la misma jerarquía que la investigación y la docencia, otorgándole legalidad, institucionalidad y permanencia. Otro de los antecedentes coloca en un lugar central a un actor fundamental dentro de las universidades respecto de la extensión universitaria: los estudiantes. Es importante destacar que la extensión ha sido también una preocupación de los estudiantes universitarios y esta se reflejó en 1908 cuando se celebra el Primer Encuentro Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo, en cuyas demandas se establece la exigencia de establecer programas

de Extensión Universitaria. Los congresos de estudiantes fueron fundamentales para la difusión del Manifiesto en toda América Latina (Tarazona, 2011).

7) A diferencia de la Ley Avellaneda de 1885, en la que no se hacía mención alguna a dicha vinculación de la universidad con la sociedad, la Ley de 1947 se refiere al sentido social de la universidad y a la necesidad de fomentar un examen de las cuestiones sociales (dentro del ámbito de los aspectos económicos, jurídicos, etc.)

8) La universidad reformista era mirada de manera crítica y negativa por el peronismo, impugnada por su carácter extremadamente elitista y por estar controlada por un pequeño núcleo perteneciente a las clases dirigentes, en reducto de los “hijos del privilegio” y cuestionada por haberse “entregado a la oligarquía”. Su principal oposición a la Universidad se refería a la ausencia del pueblo, en particular de los obreros, en el papel social y político que les correspondía a las casas de estudio. Era preciso entonces hacer que las instituciones académicas dejaran de constituir un instrumento y reducto de la oligarquía y para eso era necesario democratizar el acceso a ellas (Buchbinder, 2005, pp. 151-152).

9) Acta de Sesiones del H.C.S – 1951 – Tomo Único – Sesión Ordinaria del 17 de septiembre de 1951 – Acta N° 14 - Universidad Nacional de Córdoba (Gezmet, 2012, pp. 7-8).

10) En este período, la Extensión Universitaria tuvo especial importancia en las universidades, particularmente en las dos universidades más antiguas del país: la UBA creó en 1956 el Departamento de Extensión Universitaria y la UNC logró incluir el eje de la Extensión en sus Estatutos, por considerar la necesidad de asegurar el cumplimiento de una “elevada función social” (Gezmet, 2012, p.10). En 1957 se creó también, en el seno del Consejo Universitario, la “Comisión de Extensión Universitaria”. En dicho año asume como rector de la UBA Risieri Frondizi, que da vuelta por decirlo de alguna

manera la discusión sobre la extensión universitaria, incluyendo dentro de las funciones de la Universidad la de “misión social”, y otorgando una fuerte responsabilidad a la formación profesional que las universidades venían impartiendo, al afirmar que “Tal es la actitud de la universidad argentina, que se ha desentendido de las necesidades del medio social, temerosa de que el barro de la vida salpicase la toga universitaria (...) Al aislamiento se opone la militancia plena: la universidad es una rueda en el mecanismo total” (Frondizi, 1958, p. 232).

11) Desde esta lógica se prohibió a los actores universitarios formular declaraciones políticas, asumir cualquier forma de militancia, agitación, propaganda, proselitismo o adoctrinamiento de carácter político, aunque posibilitaba que los conflictos sociales e ideológicos pudieran ser objeto de estudio y análisis científicos en los cursos y tareas de investigación.

12) Si bien en 1967, al modificarse la ley, se incluye a la Extensión Universitaria en el texto normativo, lejos estuvo de las prácticas que efectivamente se desarrollaron.

13) Sin embargo, a pesar de la emergencia de estos debates, la ley vuelve a ser modificada en 1974, especificando la función social de la universidad en torno a dos concepciones: la de “prestar servicios con proyección social” y la de “tener en cuenta los valores de solidaridad social” (Cecchi y Pérez, 2015, p. 7).

14) A nivel nacional se crea el Consejo Interuniversitario Nacional en el año 1985, el que subsiste hasta la fecha y nuclea a las universidades nacionales que voluntariamente, y en

uso de su autonomía, se adhirieron a él, como organismo coordinador de las políticas universitarias. En este contexto, una de las comisiones del CIN es la Comisión de Extensión y funciona desde su propia creación.

15) Entre 1986 y 1987, en algunas universidades se autoriza excepcionalmente el otorgamiento de becas de estímulo a estudiantes que participan en la promoción de actividades de extensión y se crea por primera vez el sistema de “Becas de Extensión”. Este hecho es muy importante para la consolidación, desarrollo y jerarquización de la Extensión Universitaria, en tanto promovía no sólo el desarrollo de proyectos extensionistas, sino también la formación del estudiantado.

16) Aparecen en el discurso categorías de análisis como “renta educativa”, “capacitación como base imponible”, educación como costo, como gasto, entre otras.

17) En este contexto del debate educativo, la Ley de 1988 (de Régimen Económico-Financiero) establece por primera vez –pese a los antecedentes de la década del 70- la noción de “venta de servicios” de manera explícita.

18) Su finalidad ya no será sólo la del mero control administrativo, sino que las universidades deberán rendir cuentas sobre la calidad y la eficiencia de sus resultados en el cumplimiento de sus funciones esenciales de docencia, investigación y transferencia, equiparada esta última a la Extensión Universitaria.

19) Foro de extensión “Repensando el Compromiso de la universidad pública” (2003). Conclusiones. Universidad Nacional de Córdoba.



Extensión y enseñanza de la historia contemporánea a cien años de la Reforma

Hugo Pizarro, Juan Raineri, Pablo Tenaglia
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Palabras clave: Reforma universitaria, actividad extensionista, enseñanza, historia contemporánea.

Palavras chave: Reforma universitária, atividade de extensão, ensino, história contemporânea.

Para citación de este artículo:

Pizarro, H.; Raineri, J. y Tenaglia, P. (2018). Extensión y enseñanza de la historia contemporánea a cien años de la reforma. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 97-108. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017. Aceptación Final: 05/02/2018

Resumen

La sociedad donde nos desenvolvemos se constituye en un escenario donde se producen las esencias del ser humano. En tal sentido la Universidad, a partir de la Reforma Universitaria de 1918 ocurrida en Córdoba y expandida por toda Latinoamérica, se ha convertido en una institución cultural que tiene como objetivo una marcada responsabilidad para con el ámbito donde se desarrolla, que se expresa en la actuación universitaria por el mejoramiento

de la calidad de vida del pueblo. Este propósito se ve fuertemente consolidado a partir de la nueva concepción de la Universidad como una institución que se vincula con su entorno social a través de las diversas actividades extensionistas, garantizándose de este modo un vínculo más amplio y dinámico entre la Universidad y la población en general.

En este marco, y con el objetivo de estimular y garantizar procesos de lecto-escritura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes,

hacer posibles experiencias de formación horizontal que representen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la enseñanza en la Universidad y en las escuelas, este trabajo evidencia una experiencia extensionista (considerada como un producto de las transformaciones provocadas por la Reforma Universitaria). La misma consistió en el dictado de un curso donde docentes de diferentes niveles educativos conjuntamente con miembros de la Cátedra Historia Social Contemporánea narraron y documentaron sus experiencias vinculadas a distintos contextos históricos, entre los que se enmarcan los acontecimientos de la Reforma Universitaria de 1918.

Resumo

A sociedade em que vivemos é um estágio onde as essências do ser humano são produzidas. Nesse sentido, a universidade, da Reforma Universitária de 1918, realizada em Córdoba e expandida em toda a América Latina, tornou-se uma instituição cultural que tem como objetivo uma responsabilidade marcada pelo campo em que se desenvolve, expressado em o desempenho da universidade para a melhoria da qualidade de vida da cidade. Este propósito é fortemente consolidado a partir da nova concepção da Universidade como uma instituição ligada ao seu ambiente social através das diversas atividades de extensão, garantindo assim um vínculo mais amplo e mais dinâmico entre a Universidade e a população em geral

Neste contexto, e com o objetivo de estimular e garantir a alfabetização, a reflexão e a interpretação pedagógica das experiências escolares dos professores e possibilitando experiências de treinamento horizontais que representem o desenvolvimento profissional dos envolvidos e uma contribuição para a melhoria e transformação das práticas de ensino na Universidade e nas escolas, este trabalho evidencia uma experiên-

cia de extensão (considerada como um produto das transformações causadas pela Reforma Universitária) que consistiu no ditado de um curso onde professores de diferentes níveis Juntamente com os membros da cátedra Contemporánea de História Social, narraram e documentaram suas experiências ligadas a diferentes contextos históricos, entre os quais se enquadram os eventos da Reforma Universitária de 1918.

Introducción

La Reforma Universitaria de 1918 fue, en primer lugar, un proceso en la historia de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y más ampliamente en la historia política cultural de la ciudad, como así también dejó su impronta en la historia política nacional de comienzos de siglo XX y un legado sin precedentes para todas las universidades públicas latinoamericanas.

Tomando las palabras de la ex Rectora de esta casa de altos estudios, la historiadora Carolina Scotto se considera que pese a su amplio significado no hay que perder de vista su imprescindible referencia al contexto local de origen:

Una universidad confesional, nacida a comienzos del siglo XVII, estructurada bajo el modelo de distribución de poder de la sociedad cordobesa, con el peso aún muy fuerte de la Iglesia y de los sectores sociales privilegiados a cargo del Estado, esto es, un contexto político y cultural marcado por la hegemonía clerical conservadora. Por lo tanto, era aquella una universidad que reproducía la distribución del poder real y simbólico de las clases privilegiadas; una universidad sin autonomía y con escasa conciencia.” (Scotto, 2008, p.9)

Con ese trasfondo debe entenderse la matriz que dio origen a la impronta que nucleó a aquel movimiento revolucionario que cambiaría los destinos de los estudios superiores, apoyados

en el claro objetivo de consolidar un espacio de confianza en el pensamiento y el progreso científico y por sobre todas las cosas la vinculación de la Universidad con la sociedad.

Este proceso histórico, que desembocó en un cambio profundo, no sólo en la conformación de claustros de la UNC sino en la visión que a partir de este momento comenzarían a tener los estudios superiores universitarios respecto a la necesidad de vincular aquellos conocimientos impartidos en la casa de altos estudios con el campo social al cual esta pertenecía. Dicha perspectiva se fue consolidando con el correr de los años a punto tal que las actividades extensionistas comenzaron a tener un notorio peso, durante la década del sesenta, a través de la vinculación entre la universidad y los sectores más postergados de la sociedad.

Son los espacios de formación superior, donde la permanente labor de los docentes se involucra al impartir los conocimientos con el alumnado, pero también se hace necesaria la investigación, como instancia generadora de sabiduría, y la extensión que involucra directamente a la Universidad con la sociedad en la que se encuentra inmersa. Inmiscuirse en los problemas sociales es bueno y mucho más cuando se trata de la memoria escrita de los pueblos.

La corriente extensionista, posiciona a la Universidad para ser interpelada ética, social y políticamente desde el seno mismo de la sociedad. Si bien la Universidad no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales o económicos del país, si tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo. Pensar la Universidad y sus sentidos implica pensarla hacia sí misma y, al mismo tiempo, hacia la realidad social en la que ella despliega sus prácticas.

Es en este marco donde la enseñanza y el aprendizaje de la historia contemporánea se presenta, en esta etapa del siglo XXI, como una alternativa y un desafío de cambio pedagógico y

didáctico; más aún al ser esta disciplina, la que posibilita el deber y el respeto de la memoria habiendo puesto a la escuela y a la Universidad en un lugar central para su reivindicación (Tenaglia, 2016, p. 19).

En nuestros días, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades y específicamente de la historia contemporánea, ya sea a partir de corrientes historiográficas, clásicas o revisionistas, apunta a la toma de conciencia de las problemáticas del hombre en sociedad, a la elaboración de consensos y de transformaciones.

El presente trabajo se basa en la exposición de una experiencia extensionista, considerada como un producto de las transformaciones provocadas por la Reforma Universitaria.

La enseñanza de la historia contemporánea

En la educación clásica, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia, los estudiantes siempre han sido protagonistas bastante pasivos. Es bueno como docentes poder hacer uso de herramientas digitales para crear dinamismo en las clases y posibilitar una retroalimentación o feedback continuo entre estudiantes y profesor, apostando a ese juicio crítico (Tenaglia, 2016, p. 24). Por todo ello, desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Comunicación se apostó, en diciembre de 2015, a dictar un curso en el que los docentes asistentes pudieran problematizar, debatir y socializar sus prácticas, utilizando a la narrativa como herramienta de comunicación.

El curso tuvo un gran éxito en lo que respecta al intercambio producido entre los docentes de Historia de los diferentes niveles y modalidades educativas, siendo una real experiencia extensionista al realizar el trabajo de taller conjunto de narración, corrección, lectura y re-lectura de las diferentes experiencias pedagógicas que cada uno quiso presentar. A

su vez, docentes de la cátedra Historia Social Contemporánea intercambiaron aportes con docentes y capacitadores, lo que sirvió para enriquecer los relatos de los protagonistas.

El proyecto de extensión planteó los siguientes objetivos:

Articular saberes y prácticas de enseñanza de la historia contemporánea entre la universidad y las instituciones educativas y viceversa.

Realizar un análisis reflexivo y comprensivo de las prácticas y experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes presentes en los distintos niveles educativos involucrados.

Generar el interés y la necesidad de documentar, sistematizar, narrar y registrar prácticas educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia contemporánea a través de propuestas significativas.

En las clases de historia no se debe recordar, se debe reconstruir, haciendo que el estudiante pueda entender y ubicar su abstracción en el contexto de lo que se está estudiando. La mediación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) permite, a partir de nuevas herramientas digitales áulicas, un nuevo escenario de encuentro para el conocimiento compartido, no sólo entre directivos, profesores y estudiantes sino con otros actores educativos, políticos y con toda la comunidad.

Las diferentes experiencias pedagógicas originales, tanto desde el aprendizaje como desde la enseñanza de la historia contemporánea en el nivel secundario y superior universitario, son aportes válidos para docentes de esta rama de las ciencias sociales y humanidades.

Esta es la motivación del nacimiento del proyecto de extensión en el marco de un curso de formación docente: “Documentación narrativa y registros pedagógicos en la práctica docente”, donde se generó la propuesta de narrar experiencias que tengan al aprendizaje y a la enseñanza de la historia contemporánea como eje central y acercando la universidad a las instituciones educativas y viceversa.

Este intento de vincular a través de las narrativas a la universidad con diversas instituciones educativas permitió reflexionar sobre la importancia del rol extensionista dentro de la formación superior, que por mérito propio debiera estar situado en igual plano de horizontalidad con la docencia y la investigación; sin embargo, ha sido muchas veces subestimado por el desconocimiento de muchos de las potencialidades de su alcance.

Sin embargo, actividades como la aquí planteada permiten visibilizar que esta función de la extensión universitaria es reconocida como una de las dimensiones críticas que debe influir en la conformación de estrategias dentro de la Educación Superior en el presente siglo como así también redefinir el rumbo de las universidades y de las instituciones que conforman una sociedad cada vez más cambiante.

Y es en este punto donde debemos considerar los cambios de los que hoy gozamos y a partir de los cuales podemos realizar este tipo de actividades como las que se han propuesto a partir de este curso que se basan, entre otras cuestiones, en relatar los vínculos entre la Universidad y parte de la sociedad. Esto corresponde a las primeras décadas del siglo XX, momento en el cual, como ocurrió en otras latitudes del continente latinoamericano, nos encontrábamos aún en proceso de ruptura con el pasado colonial y en el camino de la construcción de una sociedad nacional, en el marco del desarrollo capitalista de la primera posguerra que redefinió las relaciones de dependencia a nivel mundial.

En ese marco la Universidad en general y particularmente la Universidad Nacional de Córdoba, heredada del régimen colonial, no guardaba correspondencia alguna con las nuevas exigencias del desarrollo que demandaba no sólo otro tipo de formaciones sino una apertura liberal a las ciencias y una ampliación del acceso de las nuevas y amplias capas medias a la educación. El obstáculo que la Universidad

representaba era paradigmático en Córdoba.

A casi cien años de aquel hecho histórico, la Universidad está inmersa en una nueva gran transformación del capitalismo que hemos convenido en llamar genéricamente la “era neoliberal”. Pese a esos cambios sociales, políticos y económicos profundos, la Universidad por un lado debe actualizarse y adecuarse a los nuevos rumbos de la sociedad pero nunca dejar de lado aquellas conquistas conseguidas un siglo atrás tales como el acceso universal y gratuito, la democracia interna o la autonomía como baluarte de espacios de crítica social y política; pero como punto sobresaliente la ineludible tarea de permanecer vinculada a la sociedad a través de la articulación permanente entre sus actores y sus conocimientos.

Enseñar historia no es fácil, aunque si tarea apasionante. Da cuenta no solo de la investigación y búsqueda constante de fuentes y de papeles de archivo, sino de la inquietud docente para no ser meramente expositivos y descriptivos en el relato formativo, sino en basarlo en función de interrogantes constantes y recurrentes que posibiliten que la clase sea diferente. Como profesores en esta disciplina, es saber adaptarse a la época en la cual se enseña, y tener en claro el uso de todas las herramientas con las que se pueden trabajar, para así, posibilitar que se cumplan tanto las exigencias como las demandas de los estudiantes y propiciar en ellos la investigación de corrientes historiográficas que posibiliten el debate y el verdadero juicio crítico de los hechos y circunstancias del pasado y presente contemporáneo. (Vera de Flachs, 2016).

Continuando con su posicionamiento, el estudio y la enseñanza de la historia contemporánea hace que se transite ese proceso aún inconcluso con muchos interrogantes, tantos para los educandos como para los educadores, dejando en claro sólo algunas realidades cier-

tas: se debe estar actualizado en función de las demandas del contexto y saber posicionarse en ese tejido social para poder indagar en este campo. Sólo pudiendo entender la realidad tempororo-espacial se pueden interpretar y aprehender ciertos acontecimientos.

María E. Alaníz manifiesta que la reconstrucción que hace un historiador del pasado contemporáneo tiene una dimensión constructiva que vincula a la historia con la literatura a partir de una experiencia personal y adhiere a la postura de examinar los textos históricos como manifestaciones de realidades subjetivas individuales o sociales; el redescubrimiento de la experiencia permite una comprensión de cómo las personas y los grupos han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones en los individuos de los hechos históricos (Alaníz, 2016).

Una época de cambios

Y en Argentina, aproximadamente entre principios del siglo XX y los años en que se celebraron ambos centenarios (1910 y 1916), se hicieron visibles algunos cambios en el mundo de los intelectuales. Por una parte, habían comenzado a estabilizarse algunas alternativas profesionales para quienes trataban de dedicarse a las letras; sin embargo, eran todavía inciertas al punto que el empleo en el estado, como inspector de escuelas, maestro o bibliotecario, era la auténtica fuente de ingresos en muchos casos. El público potencial para revistas y libros se ampliaba paulatinamente, debido a las tasas de alfabetización y a la entrada de sectores sociales más vastos en los circuitos de consumo cultural. Estos fenómenos se aceleraron luego de la Gran Guerra y expandieron el mercado de bienes culturales.

Aunque era todavía un proceso acotado, se insinuaba la existencia de una relación más compleja y con más mediaciones entre la elite social y política y el mundo de la cultura. La

Primera Guerra Mundial tuvo un gran impacto entre los intelectuales argentinos, en particular en los jóvenes que la evocarían reiteradamente en los años siguientes y todavía durante la década de 1930. También la Revolución Rusa fue un fenómeno que impactó en estos ambientes de la cultura y la política. Simultáneamente, en esos mismos años, crecía un movimiento de crítica al positivismo que muchos de estos jóvenes suponían propio de la generación anterior, y desde allí se intentó la búsqueda de lo que resultaba auténticamente nuevo, así como de lo que era específicamente argentino (Cattaruzza, 2012).

Ese clima, trajo aparejada la apertura de las universidades a las recién surgidas clases medias urbanas de carácter liberal. No obstante, los viejos modelos universitarios llevaron a que el estudiantado, en su lucha por la introducción de diversas reformas, se delineara como un sujeto fundamental de la política nacional, ganándose definitivamente su lugar tras los acontecimientos que culminaron en la Reforma Universitaria de 1918.

En una primera instancia es necesario delimitar qué se entiende o qué entendemos por Reforma Universitaria. La dificultad de su definición no está dada por las circunstancias objetivas, ya que ningún historiador pone en duda que los sucesos conocidos como Reforma Universitaria se desarrollaron en la UNC en 1918 y que su causa inmediata fue una ordenanza de decanos de fines del año anterior que suprimía el internado para los estudiantes avanzados de la Facultad de Medicina en el Hospital de Clínicas (Buchbinder, 2005).

En su Diccionario de ciencias sociales y políticas, Torcuato Di Tella define a la Reforma como:

(...) Un movimiento universitario que se generó en la ciudad de Córdoba (Argentina) en 1918, época del gobierno de Yrigoyen, y desde allí se extendió al resto del país y de América Latina. (...) La doctrina de la Reforma Universitaria postula una remodelación de

la Universidad, basada en el gobierno electivo tripartito de profesores, egresados y estudiantes, lo cual supone la autonomía respecto del poder político. (Di Tella, 1989, p. 508)

A comienzos del siglo XX, la larga tradición conservadora de manejar las elecciones de modo fraudulento para perpetuarse en el poder parecía haber llegado a su fin.

Durante aquellos años, el nivel de agitación y movilización que caracterizaba a la sociedad argentina era un signo del agotamiento del sistema político vigente hasta el momento. La penosa situación económica de los sectores más postergados de la sociedad y la falta de libertades políticas desencadenaron una serie de protestas dirigidas al gobierno del PAN. El gobierno interpretó que si realizaba modificaciones en el proceso electoral legitimaría su mandato y así lograría aplacar el descontento de los partidos políticos opositores y de gran parte de la sociedad. Por eso, en 1912, el presidente Sáenz Peña decidió sancionar la Ley General de Elecciones, conocida popularmente como “Ley Sáenz Peña”, que establecía el sufragio secreto, universal y obligatorio para los hombres argentinos mayores de 18 años. Gracias a dicha ley, en 1916 año de elecciones presidenciales, el radicalismo se presentó a los comicios y, de este modo, Hipólito Yrigoyen se consagró como el primer presidente electo de manera democrática bajo la nueva legislación.

Uno de los puntos centrales del gobierno radical fue una “reparación del sistema”, que incluía una renovación de las instituciones en un marco constitucional. De este modo, inició una política de reformas que involucró a muchos sectores de la sociedad, en particular a la Universidad, la burocracia estatal y a los sindicatos.

El centenario había abierto una brecha intelectual. El hispanismo penetró en la intelectualidad argentina a la vez que se abandonó el estilo positivista, que seguía vi-

gente pero progresivamente abandonado en aras de posiciones más próximas al idealismo y a concepciones espirituales que rechazaban el materialismo y la dureza científicista. El renovado clima intelectual fue denominado como “la nueva sensibilidad”. Uno de sus exponentes fue el filósofo español José Ortega y Gasset, quien alentó a la juventud universitaria a formar una nueva intelectualidad que renovara el espíritu social ante los peligros de la manifestación de la sociedad, que podría traer la homogeneización y la pérdida de identidad individual. Sus ideas repercutieron en la Reforma Universitaria y permitieron la creación de vínculos intelectuales que facilitaron la circulación de ideas (De Marco, 2014).

Según Alejandro Finocchiaro la Reforma constituyó también un universo simbólico denso en contenidos, que se proyectó en la creación de parámetros culturales que le fueron propios y que llegan hasta la actualidad. Así como la coincidente y extensa bibliografía producida durante los últimos noventa años ha obligado a clavar un hito allí, puede afirmarse que este acontecimiento marcó la gran ruptura en la historia universitaria de nuestro país; es decir, existe un antes y un después de la Reforma (Finocchiaro, 2013, pp. 18 -19).

Este acontecimiento histórico permitió romper la estructura de una Universidad tradicional basada en un claustro cerrado “puertas adentro” cuyo conocimiento no se vinculaba con las necesidades de una sociedad cambiante a raíz de una nueva Universidad que se gestaba en consonancia con los cambios que la sociedad demandaba; a partir de los aportes de los conocimientos que en ella se generan, se transmiten y vinculan, entre otros medios, a través de los proyectos extensionistas como los que aquí se exponen.

Finocchiaro (2013) refiere que la Reforma, como cualquier acontecimiento histórico, necesitó para erigirse como tal no sólo causas intrínsecas y profundas surgidas desde el seno

de la misma Universidad, sino también un contexto ideológico, político, social, cultural y económico que, influenciándolo, lo permitiera. Por ello es válido afirmar entonces que los acontecimientos ocurridos en la provincia mediterránea derivaron o fueron influenciados por el contexto local e internacional, más allá de la situación reinante en la universidad de Trejo, epicentro del movimiento reformista (Finocchiaro, 2013).

La ciudad de Córdoba siempre tuvo características muy particulares, y así ya lo había expresado Sarmiento en el Facundo, donde describe a la ciudad como una sociedad civilizada, culta y europeísta y tal vez por esas mismas particularidades se desprende su impronta conservadora.

Esa impronta, resistente a los cambios, seguramente se veía continuamente reforzada por el carácter mediterráneo de la provincia, ya que como sucede en cualquier parte del mundo, las ciudades portuarias como Buenos Aires tienden a ser más proclives a toda nueva tendencia que aquellas que, como Córdoba, se sitúan lejos del flujo de intercambios e informaciones que proveen los mares. La ciudad de Córdoba en las primeras décadas del siglo XX no difería demasiado de la descrita por Sarmiento cincuenta años antes: seguía siendo absolutamente colonial y apegada a sus tradiciones, conservadora y con una marcada tendencia religiosa, siendo este último rasgo el que se destacaba entre todos los demás (González, 1945; Hurtado, 1990).

Córdoba en 1918...

Si Córdoba no fue inmediatamente permeable a los cambios políticos suscitados a partir de 1912, su población prácticamente se había triplicado entre 1895 y 1914 como producto de la inmigración (Buchbinder, 2005), lo que engendró una fuerte presión sobre todas las estructuras sociales de las que la universidad no era ajena.

Al iniciarse el gobierno de Yrigoyen, existían tres universidades nacionales: la de Córdoba, nacida en 1613 con la denominación de Colegio Máximo; la de Buenos Aires, creada por inspiración de Bernardino Rivadavia y la de La Plata, creada en 1905 sobre la entonces denominada Universidad Provincial de la Plata por iniciativa de Joaquín V. González. La creación de las dos primeras está ligada a la primacía de sus ciudades-sede como centro político dominante en cada momento histórico (Chiroleu, 2000).

La Universidad de Córdoba tuvo desde sus orígenes una orientación eminentemente teológica. Sólo a fines del siglo XVIII se crearon cátedras de Derecho Civil y fue autorizada a otorgar grados de derecho. Mantuvo un férreo carácter aristocrático hasta bien entrado el siglo XIX, al punto que su claustro “se negaba a recibir a quienes no acreditaran limpieza de sangre, y especialmente a los pardos” (Chiroleu, 2000). Para Carlos Cossio (como se citó en Chiroleu, 2000) la UNC “era el producto del clericalismo cordobés; era una universidad positivista pero confesional, básicamente clerical” y rechazaba a autores como a teorías más modernas. A la vez, su organización era proclive a un estilo aristocrático que limitaba el ingreso tanto de los alumnos como docentes que no formaran parte de la elite y por tal motivo las decisiones institucionales se concentraban únicamente en un pequeño grupo de directivos y se carecía de un reglamento o parámetro que regulara la organización general de las instituciones educativas de nivel superior.

Las ideas modernistas, secularistas y reformistas que seguían gravitando en los ámbitos universitarios, sumadas al cambio de coyuntura política creado por la Ley Sáenz Peña impulsó a los alumnos de la Universidad de Córdoba a exigir cambios en la organización interna de la institución (De Marco, 2014).

La necesidad de desarrollar un proceso de reforma en la universidad era un hecho ineludible que planteaban desde hacía varias décadas

los estudiantes, pero también prestigiosos profesores y graduados que consideraban que esta constituía la única vía para elevar a la institución del estado de postración en que se hallaba.

Por tal motivo es fundamental conocer los procesos previos a la Reforma, como la sanción de la Ley Avellaneda (1885) cuya normativa reglamentaba los estatutos universitarios, definiendo sus estructuras y formas de Gobierno. La que primero cuestiona dicha ley es la Universidad de Buenos Aires en 1906 (las controversias giraban en torno a los exámenes, regularidad de los estudiantes, aranceles, contenidos teórico y prácticos, idoneidad y conducta de los docentes, selección de profesores suplentes y cargos vitalicios en órganos de gobierno) y luego lo hace la Universidad de Córdoba, en 1918. En 1890 surgen en la UBA las primeras agrupaciones estudiantiles (Buchbinder, 2008).

En cuanto al sustento ideológico que da inicio a la reforma de 1918, Mariategui (como se citó en Tünnennann Bernheim, 1998) afirma que, en su búsqueda de una respuesta nacional y americana, “el movimiento acusaba cierta influencia wilsoniana: demo liberal y pacifista, sin embargo en el avance y desarrollo del proceso se fue dando un giro hacia lo social y revolucionario”. Se planteaba como un movimiento superador del positivismo del siglo XIX, inicialmente de raíz burguesa, liberal y anticlerical; que avanzados los procesos reformadores evidenció las conexiones de lo universitario con lo nacional. En definitiva, fueron corrientes liberales, socialistas y anarquistas las que enriquecieron la reforma y generaron una trama impulsora para la misma. Lo anterior se expresa claramente en el Manifiesto Liminar, cuyo autor fue Deodoro Roca.

El conflicto se originó en Córdoba y no resulta extraño si se atiende a los rasgos cerradamente jerárquicos de la Universidad de Córdoba, a su aislamiento y negación de los procesos científicos y al clima clerical y

tradicionalista imperante en sus claustros en años de transformaciones sociales y políticas como son los últimos años de la década del 10 (Chiroleu, 2000).

La chispa se encendió a fines del año 1917, cuando los centros de estudiantes de Ingeniería y Medicina protestaron por la modificación del régimen de asistencia a clase y la supresión del internado del Hospital de Clínicas. Ante la negativa de las autoridades, los estudiantes crearon el Comité Pro Reforma, proclamaron la huelga de alumnos e iniciaron marchas de protesta por la ciudad el 31 de marzo de 1918. El 2 de abril, el Consejo Superior decidió clausurar la universidad y dos días después el Comité Pro Reforma pidió la intervención del gobierno nacional, la cual se efectivizó una semana después cuando el presidente Yrigoyen nombró como interventor al procurador general de la Nación, José Nicolás Matienzo. Mientras el presidente ordenaba la intervención, los estudiantes enviaban al ministro de Instrucción Pública José S. Salinas, un memorial de cargos y de anhelos del Comité recientemente creado, explicando que el mismo había sido preparado para ser presentado al Consejo Superior de la universidad, lo cual no fue posible por la clausura de la institución. Allí, se exponían los principales ejes de los reclamos entre los cuales se destacaban el pedido de concurso de profesores, la participación de alumnos y docentes en la elección de autoridades, actividades de extensión universitaria y nuevos planes de estudio, sumados al inicial cambio en el régimen de asistencia (De Marco, 2014).

Todo el proceso que condujo a esta reforma merece ser interpretado como un acto más de la disputa entre el viejo régimen, que había sido desplazado en 1916, y el movimiento liderado por Hipólito Yrigoyen que intentaba afianzar su poder adoptando los reclamos como propios y avalando las propuestas. En pocos días Matienzo elevó al presidente un proyecto de reforma universitaria que fue aprobado por decreto

y se sustentaba en la necesidad de darle una mayor dinámica a los cuerpos directivos para combatir su inmovilidad. Fue convocada una asamblea universitaria para designar al nuevo rector. Sin embargo, tras reñidas votaciones ganó Antonio Nores, el candidato de la Iglesia y afín a los sectores conservadores (De Marco, 2014). La consecuencia fue el inicio de nuevas huelgas y manifestaciones y la efervescencia estudiantil llevó al desarrollo de marchas que recorrieron la ciudad y a distintas concentraciones que contaron con un amplio apoyo de la comunidad. Se produjo otra intervención, a cargo del propio ministro Salinas quien reorganizó la administración y organización interna de la universidad; se instauró, así, el régimen democrático en la universidad, dando participación a los estudiantes en la composición de los órganos colegiados de gobierno. Además, se establecieron reformas en la enseñanza imponiendo la asistencia voluntaria de los alumnos a los cursos y la docencia libre.

En octubre, se desarrollaron finalmente las nuevas elecciones que dieron como vencedor a Eliseo Soaje (Chiroleu, 2000). El clima de optimismo de los alumnos los llevó a organizar tres congresos de estudiantes, dos nacionales y uno internacional, con sus respectivas sedes en Córdoba, Buenos Aires y México. En ellos se sustentaron ideas de democratización de los sistemas educativos y se crearon vínculos internacionales entre las federaciones universitarias (De Marco, 2014).

Puede decirse entonces, según Chiroleu, que la “democratización” interna de la Universidad era como una asignatura pendiente cuya ausencia resultaba extemporánea en tiempos de agitada transformación, como los que transcurrirían por entonces. Y era asimismo percibida como la llave que permitiría inaugurar el camino de una Universidad de excelencia, cuya calidad académica guardara correlato con su propio medio social. En este sentido es que las bases angulares de la Reforma Universitaria

de 1918, es decir, la defensa de la autonomía y la constitución del co-gobierno de docentes, estudiantes y graduados por una parte, y por la otra, la docencia y asistencia libre, la periodicidad de cátedra, la publicidad de los actos universitarios, así como la extensión universitaria y la mejor inserción en el medio local y regional, apuntan de manera inequívoca no sólo a ampliar las bases sociales de la institución sino a mejorar la calidad académica.

A partir de este proceso, se crearon nuevas universidades y las facultades se comenzaron a poblar de estudiantes y profesores de los sectores medios de la sociedad que se encontraban relegados y no tenían acceso a estudios superiores.

El movimiento de la Reforma se caracterizó, también, por su ideario romántico y laicista, ya que defendió la libertad de opinión, el pluralismo ideológico y la gratuidad de la educación.

Los éxitos de la reforma tuvieron eco en el resto de Latinoamérica y en España: en la década siguiente se generalizaron, en estas regiones, movimientos reformistas universitarios, con proclamas similares a las que plantearon los estudiantes argentinos.

Conclusión

Preservar la cultura y desarrollarla es una necesidad intrínseca de la sociedad, y es una de las misiones encomendadas a la Universidad, vista esta como unidad superior de cultura, que sin ser la única que tiene esa misión, sí es una de las fundamentales. Es en este contexto que para que la Universidad, como institución académica, pueda cumplir su misión social (preservar, desarrollar y promover la cultura de la sociedad) tiene que desarrollar un sistema de interacciones recíprocas (como las que aquí humildemente se han planteado a partir de este curso de narrativas), englobando necesariamente a la docencia, a la investigación y a la extensión. Es justamente este último ele-

mento, el componente extensionista, el que se convierte a partir de esta práctica en el elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre la Universidad y la sociedad.

En este marco es que se ha suscripto este curso de formación docente mediante el cual se ha intentado compartir las diferentes experiencias pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la historia contemporánea en el nivel secundario y superior universitario como aportes válidos para docentes de esta rama de las ciencias sociales y humanidades. Mediante el mismo se ha contribuido a sumar un pilar extensionista fundamental dentro de las actividades que se desarrollan dentro del ámbito académico-universitario, generando como propuesta no sólo el mero relato de experiencias sino la apropiación de las mismas para las prácticas cotidianas de los docentes permitiendo instancias de reflexión y puesta en común de la diversidad de casos narrados vinculados al aprendizaje y a la enseñanza de la historia como eje central tratando de acercar a la Universidad a las instituciones educativas y viceversa.

Ese principio de vinculación entre universidad y sociedad que nos parece tan común en nuestros días, tiene su historia y está a punto de cumplirse un siglo de aquel proceso que llevó a un cambio significativo en la organización de la Educación Superior Argentina y Latinoamericana que permitió, entre otras cosas, transmitir los conocimientos y vincularlos a la realidad social de cada época determinada. Esto se logró a partir de la Reforma Universitaria de 1918 cuyo movimiento, que se extendió por todo el continente latinoamericano, promovió un cambio profundo de las universidades de esta región del mundo; en las que hasta entonces sobrevivían resabios coloniales incrustados en el modelo francés o napoleónico, que las nacientes repúblicas hispanoamericanas adoptaron al momento de producirse la Independencia. La Reforma de Córdoba fue

el primer cuestionamiento serio a la Universidad latinoamericana tradicional, después de los primeros conflictos estudiantiles que se gestaron en la UBA: el primero acaeció en 1903 en la Facultad de Derecho y estuvo delimitado a algunos reclamos atinentes a la vida específicamente universitaria, el otro estalló en 1905 en la Facultad de Medicina y terminaría provocando la reforma de los estatutos de esa casa de altos estudios. Ambos conflictos se constituirían en precedentes de la Reforma de 1918 que, según algunos sociólogos, marcó el ingreso de América Latina en el siglo XX. Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. El Movimiento de Córdoba, que se inició en junio de 1918, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición social y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. La clase media emergente fue la protagonista de aquel emblemático movimiento en su afán por lograr acceso a la Universidad, que hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero, aparecía a los ojos de la nueva clase como el canal capaz de permitir su ascenso político y social.

Córdoba marcó un hito en la historia de la Universidad Latinoamericana: “La Universidad, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que venía siendo”, afirmó Germán Arciniegas, y agregó: “1918 fue un paso inicial, la condición para que se cumpliera el destino de la Universidad en América como Universidad”. No debe olvidarse que la universidad de la Reforma es la universidad pública, que se asienta por lo tanto sobre los conceptos de bien público, premisa clave para tener en cuenta la idea de acercar siempre la Universidad a la sociedad como una contribución o devolu-

ción de todo el aporte que esta última realiza. Tal como lo manifestara Deodoro Roca, quien supo reclamar en aquel entonces que era hora de remover el prejuicio “universitario puro, aquella monstruosidad” y devolverle a la Universidad su gran misión social, ese movimiento le devolvió a la Universidad su profundo sentido de futuro, ese futuro que alimentó aquellos ideales y estimuló a hombres y mujeres para afrontar las tareas que suponen las distintas actividades que refieren a la educación superior.

En este contexto, comenzó a consolidarse un vínculo genuino entre la Universidad y su entorno social a través de un proceso de doble vía que beneficiaría a ambos y que iría profundizándose (aunque con ciertos vaivenes) con el correr de los años, planificando de acuerdo a las necesidades de la sociedad, con el objetivo de contribuir a la solución de las más diversas problemáticas, la toma de decisiones y la formación de opinión, y de esta manera generar conocimiento en pos del desarrollo social.

Tomando este marco referencial, y en esta época de profundos cambios que nos tocan vivir en el siglo XXI, surge un nuevo reto: transformar nuevamente a la Universidad para que responda a los desafíos de la sociedad contemporánea. Para ello, corresponde retar a la imaginación y replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a fin de que estén a la altura de las circunstancias actuales del nuevo milenio. Quizás haya llegado el momento de la reinención de la Universidad.

Es por ello que nuestro pequeño aporte, nuestro granito de arena a esta misión ha sido contribuir a través de este curso a generar un espacio extensionista a partir del cual se logren transmitir experiencias divergentes vinculadas a las prácticas educativas asociadas a la historia, generando a la par instancias de debate y opinión que contribuyen al crecimiento socio-educativo.

Referencias bibliográficas

Alaníz, M. E. (2016). "Historia, imágenes y lecturas sobre el Muro de Berlín" En: Tenaglia, Pablo Rubén (comp.) Enseñanza y aprendizaje de la Historia Contemporánea y Reciente. Experiencias pedagógicas en el nivel secundario y superior. Córdoba: Editorial Brujas.

Bez Collazo, J. M. (2012). "El Trabajo Sociocultural en la gestión de extensión universitaria." España: Editorial Académica Española.

Cattaruzza, A. (1ra. Reimp. 2016). Historia de la Argentina 1916 – 1955. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Chiroleu, A. R (2000). La Reforma Universitaria. En: Falcon, Ricardo (comp.) Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916 – 1930). Colección Nueva Historia Argentina T. VI. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Buchbinder, P. (2005). Historias de las universidades argentinas. Buenos Aires: Sudamericana.

Buchbinder, P. (2008) ¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918. Buenos Aires: Sudamericana.

De Marco, M. A. (2014). Los primeros gobiernos radicales 1916 - 1927 En: Nuestra Historia. Nueva Enciclopedia visual de Historia de la Argentina. T. XII. Buenos Aires: Editorial Orbit Media S. A.

Di Tella, T. (supervisor); Gajardo, P; Gamba, S; Chumbita, H. (1989). Diccionario de ciencias sociales y políticas. Buenos Aires: Punto Sur Editores.

Finocchiaro, A. (2013). "El mito reformista." Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires Eudeba.

González, J. V. (1922) "La Revolución Universitaria" Buenos Aires: Federación Universitaria Buenos Aires.

González, M. (2001). "Fines y logros de la Reforma universitaria. Visión retrospectiva de sus protagonistas a propósito de la encuesta de flecha" En: Revista de la Junta Provincial de Historia de Córdoba. Córdoba, N° 18, pp. 163 – 184.

Hurtado, G. (1990). "Estudiantes: reforma y revolución. Proyección y límites del movimiento estudiantil reformista 1918/1986." Buenos Aires: Editorial Catargo.

Hurtado De Mendoza, Á. M. (1959) "Carácter económico y social de la Reforma Universitaria" en La Reforma Universitaria 1918-1958 (Buenos Aires: FUBA).

Palacios, A. (1957) "La Universidad nueva. Desde la Reforma Universitaria hasta 1957". Buenos Aires: Manuel Gleizer Editor.

Tenaglia, P. R. (2016) "Enseñanza y aprendizaje de la Historia Contemporánea y Reciente. Experiencias pedagógicas en el nivel secundario y superior". Córdoba: Editorial Brujas.

Tünnerman, C. (1993). "La universidad y los desafíos de la universidad y la democracia." Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa: Editorial Millenium.

Tünnerman, C. (1998) "La Reforma Universitaria de Córdoba" Educación Superior y Sociedad Vol. 9. Disponible en: <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/Ra%C3%ADces-sociales-e-ideol%C3%B3gicas-de-la-Reforma-de-C%C3%B3rdoba.pdf> [Consultada el 19 de diciembre de 2017].

Vera De Flachs, M. C. (2016). Prologo En: Tenaglia, Pablo Rubén (comp.) "Enseñanza y aprendizaje de la Historia Contemporánea y Reciente. Experiencias pedagógicas en el nivel secundario y superior". Córdoba: Editorial Brujas.

Vera De Flachs, M. C. (2000). "La Universidad Liberal Argentina. Cambios y Transformaciones antes de la reforma de 1918", en Las Universidades Hispánicas de la Monarquía de los Austrias al Centralismo Liberal, Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, T. 2, S. XVIII y XIX.

.....

1) Proyecto de Extensión "Documentación narrativa y registro pedagógico en la práctica docente". Resolución ECI-UNC 255/2015, Resolución Red de formación docente continua. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 244/2015 y 18/2016.



Repensar los tres pilares de la Universidad Pública: experiencia de un proyecto de extensión universitaria¹

Andrea Gaviglio, Irene Sartorato
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Palabras clave: Extensión universitaria, discapacidad, derechos humanos, Universidad Nacional de Quilmes.

Palavras chave: Extensão universitária, deficiência, direitos humanos, Universidade Nacional de Quilmes.

Para citación de este artículo:

Gaviglio, A. y Sartorato, I. (2018). Repensar los tres pilares de la Universidad Pública: experiencia de un proyecto de extensión universitaria. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 111-117. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017. Aceptación Final: 05/02/2018

Resumen

Conmemorando los cien años de la Reforma Universitaria, la Universidad Nacional de Quilmes mediante sus proyectos de extensión universitaria se transforma en un puente bidireccional entre los actores que conforman la sociedad universitaria: estudiantes, docentes y comunidad, conduciendo esto a un beneficio y aprendizaje entre las partes. Desde el año 2009 SADis, Servicio de Asesoramiento para las Personas con Discapacidad, se afianza como un proyecto novedoso en el ámbito universitario, impulsado por el cambio de paradigma en relación a los derechos humanos y especialmente a la inclusión de las personas con discapacidad.

Resumo

Comemorando o centenário da reforma universitária da Universidade Nacional de Quilmes através de seus projetos de Extensão Universitária, torna-se uma ponte bidireccional entre os atores que compõem a sociedade universidade, estudantes, docentes e da comunidade, dando uma vantagem e uma aprendizagem para ambas partes. Desde 2009 SADis Serviço de Assessoramento para Pessoas com Deficiência estabeleceu-se como um projecto inovador a nível universitário, impulsionada pela mudança de paradigma em relação aos direitos humanos e, especialmente, a inclusão de pessoas com deficiência.

Introducción

En víspera de la conmemoración de los cien años de la Reforma Universitaria de 1918, desde la Universidad Nacional de Quilmes tenemos como objetivo repensar los pilares fundamentales de la Universidad Argentina, que en esa época vivía un cambio, pues la modernidad ascendía abriéndose un espacio frente al conservadorismo de una elite. La Universidad, hasta el movimiento de Córdoba, respondió a los intereses de las clases dominantes de una sociedad dueña del poder económico y político. Envuelta en diseños obsoletos, fue confrontada por el movimiento de Córdoba en conjunto con la sociedad, que comenzaba a apreciar cambios en su composición interna. Este movimiento trato de separar a la universidad mediante un régimen de autonomía. Desde comienzos del siglo XX Argentina mejoró al resto de América Latina en cuanto a la movilidad social de los hijos de inmigrantes, incorporando nuevos sectores sociales hacia la Universidad.

Alejandro Korn, el filósofo reformista más reconocido de esa época, acentuó la necesidad de tomar al estudiante como un sujeto activo, creador y centro de todo el proceso pedagógico. En “la Reforma Universitaria”, artículo publicado en 1919 en el diario El Argentino de La Plata, el autor nos dice:

La Reforma es un proceso dinámico, su propósito es crear un nuevo espíritu universitario, devolver a la universidad consciente de su misión, de su dignidad el prestigio perdido. Al efecto, es imprescindible la intervención de los estudiantes en el gobierno de la universidad. Ellos y solamente ellos representan el ímpetu propulsor, la acción eficiente, capaz [sic] de conmovir la inercia y de evitar el estancamiento. Sin ellos nada se ha hecho ni nada se habría hecho. La forma en que han de intervenir, es cuestión secundaria, lo importante es que constituyan un poder del cual en adelante no se

pueda prescindir. [...] Hemos anunciado el advenimiento de un intensa cultura ética y estética, genuinamente argentina, ennoblecida por el anhelo de la justicia social y destinada a superar, sin desmedro para la ciencia, la época intelectualista y utilitaria. Complace ver a la juventud aunque sea por distintos rumbos, buscar la luz de nuevos ideales. Una cátedra libre rodeada por estudiantes libres, dueños y responsables de sus actos, ha de contribuir mejor a formar el carácter nacional que la tutela verbosa de quienes jamás dieron un ejemplo de entereza. (Korn, 1919)

Así mismo, Raúl Viñas refiere a la necesidad de reformar el régimen universitario, refiriéndose al mismo en estos términos: La perpetuación en las cátedras de los incapaces. La parálisis o letargo del avance científico cultural. La olímpica indiferencia de rectores, decanos y profesores ante las necesidades y exigencias del alumnado; la arbitrariedad impuesta como estatuto directriz de las facultades, entre otras cuestiones. Todo reclamaba una radical enmienda de la caduca situación universitaria, inepta y estéril en la formación de auténticos “universitarios”. (1953, p. 4)

El cambio impulsado a partir del movimiento de 1918 en términos de autonomía, libertad de cátedra, vinculación con la sociedad y co-gobierno puso significado sobre la misión de la Universidad, la cual sobrepasando lo estrictamente universitario se vuelca a lo político y a lo social.

Investigación científica, docencia y extensión universitaria fueron los pilares de los reformistas del 18, legados indispensables para producir cambios económicos, políticos y sociales de los cuales se beneficiaría toda la sociedad en su conjunto.

La extensión universitaria se considera una alternativa al fenómeno globalizador por el rescate de saberes populares y la defensa de la identidad nacional de nuestros pueblos. Por

ello, resaltamos la importancia de capacitar a la comunidad universitaria para realizar la labor de extensión y la necesidad de crear métodos que identifiquen la gestión que permita acceder a este proceso de forma interactiva e integradora (MES, 2002).

La Ley de Educación Superior N° 24.521 actualmente rige y contempla la extensión a través de los artículos 28 inciso c) y e) ,29 incisos e) y los artículos 44 y 73, que serán detallados a continuación:

El artículo 28 establece: “Son funciones básicas de las instituciones universitarias:

c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas;

e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad”.

Artículo 29: “Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional...”

Artículo 44: “Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento (...) Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión...”

Artículo 73: “El Consejo Interuniversitario Nacional estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación y que estén definitivamente organizadas, mientras que el Consejo de Rectores de Universidades Privadas estará integrado por los rectores o presidentes de las institucio-

nes universitarias privadas. Dichos consejos tendrán por funciones:

a) Coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos (...)”

Por su parte, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), a través de la Secretaria de Extensión Universitaria, propone prácticas en los diferentes programas y proyectos, el rol del estudiante como extensionista o voluntario en la universidad y su vínculo directo con las problemáticas de la sociedad en lo que se puede vivenciar.

Atender la necesidad de promover la gestión de la Extensión con un fuerte criterio de responsabilidad social y compromiso ético que fomente conductas comprometidas, solidarias y motivadoras. Su compromiso es la vinculación, articulación y permanente interacción entre la sociedad y la universidad, a través de una continua comunicación e intercambio con los diferentes sectores que conforman su entorno, social, cultural y económico, favoreciendo espacios de diálogo con los diversos sectores sociales. (Universidad Nacional de Quilmes, s/f)

Los nuevos conceptos de extensión excluyen la idea de una Universidad de privilegio para “algunos” que deja a la comunidad por fuera de su alcance y en donde, anteriormente, se consideraban actividades culturales, aquellas actividades artísticas, conferencias y foros de discusión dirigidos principalmente al sector universitario. La Universidad no es una clase dominante y elitista donde el saber queda enmarcado en teorías y prácticas, por el contrario debe establecer un vínculo con la sociedad y entrelazar experiencias y conocimientos.

La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior. Las tres

funciones sustantivas deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente. El carácter “comunicacional” de la extensión debe tener plena vigencia tanto hacia la propia comunidad universitaria como hacia la sociedad. (Tunnermann, 2003)

La Universidad Nacional de Quilmes establece como objetivos en el área de vinculación social:

- Atender demandas sociales de situaciones problemáticas a través de la promoción y financiamiento de proyectos sociales universitarios y de la coordinación de distintos programas sociales de alcance nacional.
- Realizar actividades de divulgación de proyectos de investigación social y científica de la mano de la docencia.
- Propiciar espacios de interacción y diálogo entre el Estado y los distintos actores sociales.
- Promocionar el desarrollo de actividades académicas que nutran el desarrollo efectivo de las actividades de vinculación hacia el interior y exterior de la Universidad.

La extensión universitaria es un agente eficiente entre la Universidad y la comunidad que construye un puente bidireccional, dinámico y dialéctico de interacción en el cual cada parte se nutre una de la otra. Este puente fomenta cambios y transformaciones en el interior de la Universidad como así también en las condiciones de desarrollo social y crecimiento. Ofrece al estudiante/voluntario, que participe de un programa y/o proyecto de extensión universitaria, la oportunidad de resignificar su carrera de grado mediante la experiencia de trabajo en la convergencia de objetivos desde la Universidad.

Proyecto de Extensión Universitaria: Servicio de Asesoramiento para las Personas con Discapacidad (SADis)

Desde que se aprueba, en el año 2006, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD) en el plano normativo internacional, muchas publicaciones y estudios llevaron al análisis sobre el nuevo concepto de modelo social, el cual no centra en la persona con discapacidad sino en la sociedad, el problema para que el sujeto se inserte en la misma. Esto ha permitido entender otros conceptos que se afianzan en el avance de la nueva mirada sobre discapacidad: inclusión-exclusión, derechos, sociedad, participación y toma de decisiones.

El objetivo de SADis es asegurar la apropiación y el empoderamiento de derechos que les corresponden a las personas con discapacidad, lo que se traduce en un avance hacia las políticas de inclusión, entendiendo por inclusión el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluidos en la comunidad. Así mismo, sensibilizar a la sociedad es parte de los objetivos para la toma de consciencia y respeto de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. El cuidado de los derechos humanos es auténtico cuando la sociedad se apropia de conocimientos y se involucra con las personas que, de alguna manera, son vulnerables o marginadas. Las normativas argentinas que se promulgaron a favor de la protección de los derechos de las personas con discapacidad, permitieron hacer escuchar la voz de las mismas pero aún así no abarcaban ampliamente los factores que restringían su participación social.

Las diferentes miradas, desde las distintas ciencias y disciplinas, sobre discapacidad arrojan luz sobre el tema en cuestión; el enfoque desde las ciencias sociales permite repensar las necesidades de esta población, sacando el foco

de la persona como poseedora de la deficiencia y sus consecuencias, para reenfocharla en el medio ambiente donde está inserta, tanto en el hogar, en la vía pública y en las instituciones, entre otros ámbitos que en su generalidad no facilitan el acceso a la diversidad que forma parte del género humano.

Frecuentemente, la situación de discapacidad va de la mano con situaciones de vulnerabilidad económica, ya sea porque la persona no puede trabajar o tuvo que dejar de hacerlo o porque los medicamentos son costosos como así también las diferentes terapias que se necesita realizar, con lo cual su vida social se ve altamente restringida y hasta nula. Se observa que a partir del conocimiento de sus derechos, las personas pueden lograr un mejor manejo de su situación económica dado que las leyes cubren muchas de sus necesidades en estas circunstancias.

Ejemplo de esto es la cobertura integral de las prestaciones médicas, pase libre en transportes, la posibilidad de adquirir vehículos con franquicia, libre estacionamiento, exhibición de patentes y de peaje (en algunas autopistas), algunos beneficios impositivos en algunas ciudades (por ejemplo la Ciudad de Buenos Aires). Las leyes amparan los derechos, ahora bien, es imprescindible hacer llegar el conocimiento de las mismas a las personas con discapacidad pues su desconocimiento lleva al desempoderamiento. Hallado este vacío es que nace el proyecto SADis, que día a día cumple la función de un lazo entre las personas con discapacidad y sus derechos.

Desde este marco legal, social y comunitario, es que en 2009 surgió este proyecto de extensión, que pertenece a la Universidad Nacional de Quilmes y que ofrece a la comunidad un servicio de asesoramiento gratuito, que permite escuchar las necesidades insatisfechas, las inquietudes y demandas de derechos no cumplidos ni escuchados por algunos sectores sociales que deben amparar a las personas con discapacidad. Este Programa funciona en base

a brindar acceso a la información, asesoramiento, recursos y herramientas a disposición del cumplimiento de dichos derechos de las personas y de sus familias, quienes padecen a su lado el rocoso camino que conduce a la mejora en la calidad de vida, al acceso a programas de salud, educación, de participación social y previsionales de las personas con discapacidad.

Todas las actividades realizadas en SADis están relacionadas con la carrera de grado de la Licenciatura en Terapia Ocupacional (TO), generando conocimientos valiosos para la formación académica de la misma. Compone un espacio que fomenta el rol profesional en la observación y aplicación de estrategias para enfrentar diferentes escenarios sociales, generando líneas de trabajo para la investigación y la construcción de nuevos conocimientos sobre la problemática. La participación en el proyecto da oportunidad a la apropiación de saberes que se manifiestan en el accionar frente a representantes de la comunidad. El hecho de orientar a las personas que se acercan a consultar favorece, tanto al desenvolvimiento del ejercicio profesional (sujeto al reglamento institucional y a pautas formales imposibles de conocer si no se comparte el trabajo habitual) como a evidenciar la relación entre Universidad y comunidad. El sentido de pertenencia que se genera como producto de las actividades llevadas a cabo, favorece el desarrollo de conocimientos y habilidades, genera entusiasmo, ansias y necesidad de continuar la formación académica, conociendo así más aspectos que favorecen nuestra profesión.

El Observatorio de la Discapacidad como resultado de políticas de Derechos Humanos

La creación del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes, creado en el año 2013 y pionero en el país en una universidad nacional, fue el resultado de

acciones iniciadas desde distintos espacios como: el proyecto de extensión universitaria SADis, el posgrado denominado “Discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes” (2009), y los proyectos de investigación como “La Discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales. La educación virtual como herramienta inclusiva para personas con discapacidad en la UNQ” (desarrollado en el período 2012-2013) y “Abordajes de la Discapacidad en la práctica docente universitaria” (período 2014-2015). Este confluir de propuestas, llevadas a cabo por docentes-investigadores y extensionistas junto a los estudiantes, marcaron un antes y un después en la apertura de la Universidad Nacional de Quilmes hacia las políticas de derechos humanos en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El objetivo central del Observatorio es generar un espacio de debate, información y reflexión crítica en torno a casos, estudios y marcos normativos, como también, y fundamentalmente, en torno a los problemas que la sociedad genera en la construcción de la ‘discapacidad’. En este sentido, el Observatorio de la Discapacidad se propone como un ámbito para contribuir a que las personas ejerzan plenamente, y sin discriminación alguna, todos los derechos humanos y libertades fundamentales que les corresponden. Los tres ejes centrales para el desarrollo de sus actividades son: producción de conocimientos; difusión y sensibilización, formación de redes inter-institucionales e inter-sectoriales. Cada eje se encuentra atravesado por diferentes temas que incluyen asignaturas pendientes en relación a la discapacidad, tanto a nivel nacional como internacional.

Los objetivos son:

- Generar la producción, enseñanza y transferencia de conocimientos del más alto nivel académico en relación a la discapacidad en la región y en el mundo.
- Contribuir a la formación de una comunidad universitaria mejor informada, responsable y crítica; promoviendo la par-

ticipación activa en la discusión de asuntos relacionados con la Discapacidad.

- Desarrollar investigación científica, cultural y humanista e impulsar actividades de extensión y vinculación social.
- Promover la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública en relación a la temática.
- Ejercer monitoreos críticos de las políticas relacionadas con la discapacidad.
- Establecer un diálogo con los diferentes organismos que nuclean a esta población para accionar articuladamente.
- Abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre la Discapacidad.

Entre los temas que orientan las prioridades del observatorio se destacan los siguientes:

- Salud y prevención.
- Educación.
- Empleo y protección a la discapacidad.
- Accesibilidad y nuevas tecnologías.
- Servicios Sociales.
- Legislación y administración.
- Inclusión / Participación.
- Sensibilización

Actualmente, desde el Observatorio de Discapacidad, en lo que respecta a los proyectos de investigación se desarrollan estudios individuales (entre ellos, tesis de grado y postgrado) como también colectivos, mientras que la labor referida a los proyectos de extensión mantiene cierta autonomía respecto del equipo más amplio, dada la singularidad de cada uno de ellos en términos de los tiempos, como también las intervenciones y el uso de los recursos con los que cuentan.

En este contexto institucional, uno de los principales logros obtenidos hasta el momento incluye el desarrollo de diferentes instancias de divulgación y la formación de profesionales de distintas disciplinas en torno a una mirada crítica de los modos tradicionales de abordaje de la discapacidad. Hasta el momento, se han acercado a participar tanto docentes como profesionales de

distintos campos de la salud y de distintas disciplinas sociales que se han interesado por tomar parte activa de las actividades del Observatorio. En tal sentido, advertimos una importante demanda por parte de estos sectores que, en algunos casos, inician sus participaciones acompañados de perspectivas esencialistas, atentas a concepciones deficitarias, médicas e individualistas de la discapacidad, para luego -tras lecturas, debates y análisis de experiencias concretas a la luz de los derechos humanos- pasar a contribuir a la promoción del diálogo como también a la interpelación de los eufemismos, las prácticas y las concepciones compensatorias sobre determinados sujetos y actores sociales, sobre los paradigmas instituidos y la patologización de miradas, palabras y sentires con las que se encuentran en las distintas experiencias profesionales.

Conclusiones finales

Por todo lo visto hasta aquí, se hace especial hincapié en la extensión universitaria como uno de los tres pilares fundamentales de la Universidad en la Argentina, que convierte a los diferentes actores sociales: estudiantes, graduados, docentes y comunidad participante en parte primordial de la red social dentro de la cual está inmersa la institución universitaria, convirtiéndose en fin y medio directo con las problemáticas de la sociedad. Promoviendo, así, una viva interacción entre las mismas y poniendo a su alcance las herramientas para el necesario empoderamiento del conocimiento, cumpliendo de esta forma con la misión educativa superior, con la tríada de docencia, investigación y extensión, sin cuya existencia e interrelación perdería su razón de ser.

Por otro lado, las políticas públicas educativas de los últimos años han generado un conocimiento exponencial de la extensión universitaria, poniéndola en una posición similar a la investigación, aspecto que ha sido controversial y discutido en congresos, jornadas y reuniones académicas.

En este punto, ¿seguirá la extensión ocupando la posición alcanzada en estos años? ¿Seguirá la inclusión siendo parte de las políticas prioritarias del país? Estos son algunos de los interrogantes que, como equipo de trabajo de un proyecto de extensión, nos interpela a pensar y ¿ahora qué?

Referencias bibliográficas

Korn, A. (1919). "La Reforma Universitaria". El Argentino. La Plata, 23 de diciembre de 1919, p. 2.

Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES) (2002). III Convención Internacional de Educación Superior, Universidad 2002, 4 al 8 de febrero, La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

<http://www.unq.edu.ar/secciones/76-vinculaci%C3%B3n-social/> consultado el 20 de Mayo de 2017

<http://secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2024521%20de%20Educacion%20Superior.pdf> consultado el 24 de mayo de 2017.

Tunnermann, C. (2003). La Universidad ante los retos del siglo XXI. México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán Mérida.

Viñas, R. H. (1953). El mito de la Reforma. Santa Fe, Argentina: Síntesis, Revista de la Juventud Universitaria de Acción Católica.

<http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/> consultado el 20 de mayo de 2017

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf

Consultado el 2 de junio de 2017

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> Consultado el 2 de junio de 2017

1) El proyecto se denomina SADis (Servicio de Asesoramiento a las personas con Discapacidad), perteneciente a la Secretaria de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes, UNQ, Resolución 293/11, financiado por la UNQ.

Reseñas Bibliográficas

+ Q2

Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento

Ávila Huidobro, R.; Elsegood, L.; Garaño, I.; Harguinteguy, F.
UNDAV Ediciones, 2ª ed. Buenos Aires, Argentina (2015).
116 páginas.

Reseñado por Lic. Manuel Ferrer
Universidad Nacional de Avellaneda

Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento, tuvo su primera edición durante el año 2014, siendo reeditado un año después. Además, durante el 2016, este libro fue traducido al portugués y publicado por UPF Editora, editorial de la Universidad de Passo Fundo, Brasil.

Este trabajo ha sido una potente herramienta para impulsar los debates necesarios respecto del rol de la universidad pública, en tiempos de profundas transformaciones de las escalas sociales, culturales y políticas con que se organiza la vida en los países de nuestra patria grande. Este libro, parido en el esfuerzo de conceptualizar las experiencias transitadas en torno a la integración de la extensión universitaria en la formación curricular de los estudiantes de la Universidad Nacional de Avellaneda, rescata el valor irremplazable de enseñar y aprender en contextos reales, situándolos en la tensión de resignificar los supuestos epistémicos que abrazan las experiencias territoriales, como oportunidades concretas de distribución social del conocimiento.

El aprendizaje en movimiento, iniciado en la Universidad Nacional de Avellaneda, continúa su camino de construcción colectiva, ligándose a los procesos de organización y resistencia popular del territorio y problematizando el propio modo de ser y hacer Universidad, de

enseñar-aprender y producir ciencia. Las experiencias en comunidad ponen en debate el modelo ético de ser Universidad y devienen insustituibles en la formación integral de los profesionales, en tanto sujetos con sensibilidad y compromiso social, conscientes de su deber histórico para con la sociedad de la que forman parte.

La curricularización de la extensión, a través de las cuatro asignaturas que conforman el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario, es la experiencia material y concreta sobre la que el libro inicia un proceso de reflexión respecto de la necesidad y el modo posible de construir instituciones educativas abiertas y dinámicas, capaces de estructurarse a partir de problemáticas sociales para dejar de usar a la realidad como mero insumo para una auto-reproducción aislada de procesos y padecimientos sociales, donde necesariamente la Universidad y la comunidad universitaria deben involucrarse y aprender a desenvolverse.

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

Fernando Tauber.
EDULP, La Plata, Buenos Aires, Argentina (2015).
231 páginas.

Reseñado por Per. Betina Rolfi
Universidad Nacional de la Plata

Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy, es fruto de la extensa y comprometida trayectoria del Doctor Fernando Tauber con la universidad pública. Con prólogos de destacadas personalidades, nacionales e internacionales, del ámbito académico y político como lo son Tabaré Vázquez,

Adriana Puiggrós, Angel Plastino, Gustavo Cobreiro y Camila Vallejo, este libro nos ofrece una recorrida histórica por las primeras universidades coloniales y republicanas de América Latina, las transformaciones de la Universidad en el siglo XX, la mundialización de las universidades en el contexto contemporáneo y el rol de la universidad latinoamericana en este esquema.

Luego continúa centrándose en la universidad argentina actual, haciendo un balance general y preciso sobre la discusión permanente de la Ley de Educación Superior, y la necesidad de recuperar la capacidad de proyección pensando en el futuro de nuestro país.

El libro cierra con una fiel interpretación del presente de la Universidad Nacional de La Plata, aportando datos concretos que sirven como índices del enorme crecimiento de esta casa de estudios en los últimos años y de su nivel de prestigio de alcance internacional. Aunque a la vez, con mucha responsabilidad, pone sobre la mesa y ataca las problemáticas que no han podido ser resueltas aún.

La Reforma Universitaria de 1918, en Córdoba, fue una revolución mundial de raíz centralmente latinoamericana, que tiene el origen detonante en ese choque de cultura entre la nueva raza, que se iba construyendo en el país en el '18, y esa cultura decimonónica y tradicional.

Camino al centenario de aquella gesta histórica y colectiva, es necesario profundizar el debate acerca de los desafíos interpuestos por los reformistas, la interpretación de sus anhelos y las conquistas pendientes de sus sueños que nos demanda la responsabilidad social.

En este sentido, el análisis revisionista es fundamental para comprender el presente mirando al pasado, y poder así diseñar entre todos nuestro futuro. El Dr. Tauber nos propone introducirnos en la placentera aventura del aprendizaje sobre lo que fue esta auténtica

revolución, de cita permanente y obligada por todas las universidades argentinas.

La Reforma le dio a la Universidad un norte, una brújula lo suficientemente imantada para no desviarse de esos postulados fundamentales: la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra, el ingreso irrestricto, el ingreso a cátedras por concurso y la extensión universitaria.

Hoy, casi cien años después, decimos que la Universidad es enseñanza, investigación y extensión.

“Hacia el segundo manifiesto”, declarado de interés legislativo por la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, es sin dudas una lectura obligada para todos aquellos que quieran someterse al estimulante desafío de la transformación de la educación, entendida como bien público, social, como un derecho humano y un deber del Estado.

El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción

Cecchi, Néstor Horacio; Lakonich, Juan José; Pérez, Dora Alicia; Rotstein, Andrés.
IEC-CONADU, Buenos Aires, Argentina (2009).
193 páginas.

Reseñado por Lic. María Soledad Alvez.
Universidad Nacional de Mar del Plata

En esta publicación, los autores realizan un recorrido conceptual sobre la relación de la universidad con la sociedad, así como un análisis de experiencias en territorio que se llevan a cabo desde diferentes instituciones de Educación Superior. Las mismas constituyen un aporte para pensar el compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe, en especial en estos tiempos y contextos.

Explicitan que las ideas de compromiso social, de las universidades, estuvieron presentes en diferentes momentos, particularmente desde la Reforma de 1918, aunque en Argentina y la región una serie de acontecimientos sociales y políticos obstaculizaron el diálogo genuino entre las universidades y el resto de las comunidades.

Los autores plantean que la responsabilidad ética de la Universidad es contribuir a reducir la distancia entre los grupos hegemónicos de poder y las situaciones de exclusión social de los grupos más desfavorecidos, identificando los problemas y demandas reales, coordinando dentro de la comunidad las acciones correspondientes, reorientando y recreando, en forma articulada, las actividades de docencia, investigación y extensión.

En la formación de los estudiantes debieran contemplarse, entre otras, dimensiones éticas, comunitarias, epistemológicas y metodológicas.

Por ello, la Universidad debe repensar sus prácticas pedagógicas, explorando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz de la pertinencia social de sus acciones. Se valoran aquellas prácticas enmarcadas en las concepciones de cognición situada o contextualizada, en tanto la condición situacional posibilita la resignificación de los aprendizajes.

Los autores entienden que el conocimiento resulta un insumo clave en la transformación social, por ello consideran que es imperativo pensar en términos de gestión social del conocimiento, tal como lo plantea Pérez Lindo. Su producción, su apropiación y su uso, deben avanzar éticamente hacia modelos transdisciplinarios por sobre los sistemas en los que aún están fuertemente enraizados los modelos

disciplinarios. Es urgente analizar los currículos vigentes, propiciando las modificaciones necesarias.

Muchas universidades, han comenzado a responderse algunos de los interrogantes planteados a partir del diálogo entre sus diferentes actores, con otras universidades, con autoridades gubernamentales, con organizaciones sociales y con el resto de la sociedad de la que forman parte. Se debe revisar, esclarecer y transformar la “des-enseñanza” de valores de equidad, justicia y verdad. Se trata en suma, de la construcción de un nuevo “ethos” dentro de la Universidad.

El compromiso social es un concepto polisémico y en permanente reconstrucción. En términos generales, refiere a una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo), a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la Universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para mejorar la academia y promover el desarrollo humano sostenible, superar las concepciones asistencialistas iniciales y fortalecer la asociatividad, la confianza y la conciencia cívica, es decir el capital social.

Finalmente, en esta publicación que surge por iniciativa de la Agrupación Docente Universitaria Marplatense (ADUM) y su Centro de Estudios Sociales Y Sindicales (CeSyS), luego editada por IEC- CONADU, los autores entienden que una genuina articulación sólo se logrará con la participación activa y comprometida de todos los actores sociales, universitarios y no universitarios, transformando los escenarios de interacción en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria

Cecchi, Néstor Horacio; Pérez, Dora Alicia; Sanllorenti, Pedro.
IEC-CONADU, Buenos Aires, Argentina (2013).
208 páginas.

Reseñado por Lic. María Soledad Alvez.
Universidad Nacional de Mar del Plata

La Agremiación Docente Universitaria Marplatense (ADUM), a través de su Centro de Estudios Sociales y Sindicales (CeSyS), presenta el libro: *Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria*, editado por IEC-CONADU. En él se continúa el análisis, planteado en publicaciones anteriores, en relación a la misión social de la Universidad en Argentina, América Latina y el Caribe, desde nuevas perspectivas y de cara a cumplirse el primer centenario de la Reforma Universitaria de 1918.

Sus autores, Néstor Horacio Cecchi, Dora Alicia Pérez y Pedro Sanllorenti, plantean desde su introducción, la imperiosa necesidad de que la Universidad despliegue con convicción las estrategias necesarias que posibiliten avanzar hacia la democratización real y definitiva del conocimiento, de modo tal que contribuya en las transformaciones tendientes a consolidar sociedades más justas, equitativas y con mayor cohesión social.

En este trabajo, proponen un recorrido histórico de las diferentes maneras en que la Universidad se relacionó con la sociedad, desde sus orígenes hasta nuestros días; hacien-

do foco en la necesidad de construir, en este siglo XXI, una Universidad Latinoamericana particularmente comprometida con las problemáticas sociales, especialmente de los grupos más desfavorecidos.

Desde ese lugar, analizan la interrelación entre la Universidad, el Estado y las políticas públicas, explicitando los modos de entender la imprescindible interdependencia conceptual entre la pertinencia, la calidad en la educación superior y, fundamentalmente, los conceptos de autonomía universitaria en estos tiempos y contextos.

En ese marco, describen y conceptualizan sobre los últimos avances vinculados a dos dispositivos en marcha en algunas universidades de nuestro país: los Consejos Sociales Consultivos y las prácticas socio-comunitaria o socio-educativas. Consideran que estas últimas contribuyen, definitivamente, a la formación integral de los estudiantes, atravesada por una dimensión ética que trasciende el simple abordaje de los conocimientos disciplinares. En cuanto a los Consejos Sociales, entienden que los mismos constituyen componentes esenciales del diálogo necesario entre la Universidad y el resto de la comunidad en general. Además, incluyen normativas de ambos mecanismos, ya aprobadas por los órganos decisorios de varias universidades nacionales.

El Centro de Estudios Sociales y Sindicales de ADUM, ofrece esta obra con el propósito de desplegar algunas ideas que acompañen el debate, la reflexión y la toma de decisiones hacia el interior de cada universidad, de modo que se conviertan en protagonistas definitivos de las necesarias transformaciones sociales.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Roberto Tassara

Vicerrector

Marcelo Aba

Secretario de Extensión

Daniel Herrero



Edición Secretaría de Extensión

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires

Pinto 399, Tandil, CP. B7000GHG

Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Tel.: (54-249) 4444 555 / 4420 450

extension@rec.unicen.edu.ar

www.extension.unicen.edu.ar

Revista Masquedós

Pinto 399, Tandil, CP. B7000GHG

Provincia de Buenos Aires. Argentina.

revistamasquedos@rec.unicen.edu.ar

www.extension.unicen.edu.ar/masquedos

Masquedós autoriza la reproducción parcial o total de los textos siempre que se cite la procedencia. Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la posición del equipo editorial de la revista.

Revista Masquedós. Año 3, N°3, se terminó de imprimir en Imprenta Independencia. Buenos Aires, Argentina, abril de 2018.

Director

Daniel Herrero

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Comité Editorial

Romina Loray

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Sandra María Lovo

(Universidad Nacional Agraria, Nicaragua)

Marcelo Prado

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Julio Varela

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Ana María Rodríguez

(Universidad Nacional de la Pampa, Argentina)

Comité de Referato

Jose María Araya

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

María Liliana Herrera Albrieu

(Secretaría de Políticas Universitarias - ME, Argentina)

Nestor Cecchi

(Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

Bernadete María Dalmolin

(Universidad de Passo Fundo, Brasil)

Sandra De Deus

(Universidad de Río Grande do Sul, Brasil)

Daniel DeMichelle

(Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Guillermo A. Dillon

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Olga Echeverría

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Gabriela Gamberini

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Boris Cristian González Lopez

(Universidad de Playa Ancha, Chile)

Gustavo Menendez

(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Silvina Mondragón

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Humberto Tommasino

(Universidad de la República, Uruguay)

Daniel Vinsennau

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Coordinación Editorial

Marcelo Prado

(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Corrección

En idioma español: Sofía Ferrari

En idioma portugués: Federico Álvarez, Centro Cultural do Brasil

Diseño e Ilustraciones

Clarisa Rodríguez y Pedro Tissier

