

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 4. N°4. 2019.
Distribución gratuita.
ISSN (impresa) 2469-214X
ISSN (en línea) 2469-2158

+Q2

masquedós

Editorial 3

Artículos

Antecedentes ancestrales de la extensión universitaria. La Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil 7

Experiencia de extensión con pequeños y medianos productores porcinos del partido de Tandil 17

Propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura en la unidad penal de mujeres de la provincia de Catamarca 25

Dossier: "Universidad y Escuelas: un espacio necesario de articulación entre los diferentes niveles educativos"

Articular la articulación educativa... ¿Pleonasmo o utopía? 39

Caminos de extensión en educación secundaria y superior: prácticas concretas, balance y reflexiones de docentes universitarios 47

Prácticas colaborativas de articulación para la apropiación de conocimiento en territorio 59

Reseñas Bibliográficas

Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam. Año 3. N° 3. 68

Extensión Crítica: Construcción de una Universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario 70

Sería un tanto atrevido decir que haber llegado al número 4 de Masquedós es una odisea. Las pretensiones quiméricas quizá correspondan a hechos de mayor envergadura. Sin embargo, si tenemos en cuenta los contextos actuales, la vertiginosa caída de publicaciones en papel y la supuesta aridez de los temas abordados, puede al menos definirse como atrevida esta aventura que estamos llevando a cabo, preocupados más por el trayecto que por cualquier legítima meta que se haya propuesto. Es que la Extensión, en definitiva, es ese tránsito ante una dinámica que no da tregua y así como exige, también sacude la necesidad de reinventarse ante la coyuntura. Debe ser por eso pues que la homérica tarea de elaborar una revista científica en tiempos de crisis levanta el espíritu. Sobre todo si se evalúan los avances experimentados.

Vayamos a lo formal: la revista, desde su tercera edición, se encuentra indexada en un sistema regional de información en línea para revistas científicas seriadas producidas en Iberoamérica (Latindex), pero a partir de esta cuarta edición se han logrado nuevas indexaciones, como CLASE (base de datos latinoamericana, de origen mexicano, que contiene publicaciones científicas especializadas en ciencias sociales y humanidades); y, más recientemente, en CIT revista (Centro de Información Tecnológica, radicado en Chile, que dedica sus esfuerzos a la transmisión de información científica y tecnológica en Iberoamérica)

Como parte de este proceso de mejora continua, a partir de este cuarto número, Masquedós se encuentra publicada en el sistema de administración y publicación de revistas y documentos periódicos en Internet, OJS (Open Journal Systems versión 3), el cual garantiza los más altos estándares de publicación y difusión del material, además de ofrecer mayores certezas y comodidades a autores y editores durante todo el proceso de su elaboración. Finalmente, la revista se encuentra en el repositorio institucional de la UNICEN y en Biblat Bibliografía Latinoamericana, portal especializado en revistas de investigación científica y social de esta parte del continente.

Vayan todos estos datos para conocer el entramado vital y útil que está detrás de los contenidos que sólo pueden resaltar en tanto y en cuanto la revista pueda proyectarse en todos los sentidos.

Y a propósito de los contenidos vale decir que, como nunca en la sociedad moderna, la tensión avance-retroceso es cada vez más acelerada y la tregua para el pensamiento profundo parece achicarse precisamente ante el vértigo de los cambios tecnológicos en puja con las desigualdades sociales. Pero esa pausa para repensar los tiempos hay que crearla y acaso Masquedós represente esa fuerza que intente que el futuro no quede reducido a un instante. En términos extensionistas vale decir que la vigencia de este reto indeclinable para las universidades -el de estar en la comunidad

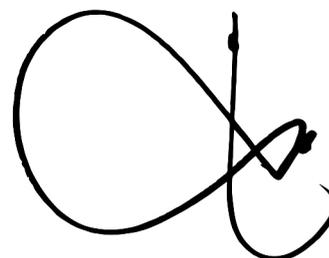
y no al lado de ella- se asienta en la posibilidad de la reflexión teórica y la actitud desafiante y crítica ante el presente.

Acorde con esto y en consonancia con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, la extensión debe más que nunca fortalecerse sobre la base de equipos interdisciplinarios y es en ese cauce que se mueve Masquedós, desde la diversidad de sus artículos pasando por la ampliación y renovación de su comité evaluador para lograr pluralidad de visiones y disciplinas, además claro está de una convocatoria abierta a todas las universidades.

Reforzando todo este criterio en este número, en un dossier, tenemos el agrado de contar con textos que nos refieren al innegable rol de la Universidad en los

diferentes niveles educativos, tanto para favorecer las políticas para prevenir la deserción escolar, como así también el ingreso a la Universidad. Además, este número sigue contando con la sección Reseñas de libros y distintos materiales bibliográficos, invitando a los lectores a difundir los suyos propios o recomendar textos en la materia.

Forma –en donde debe incluirse las ilustraciones que siguen siendo adjudicadas a artistas locales- y contenido han buscado en este número 4 potenciarse al unísono para que desde la versión on-line o gráfica se amplíe el horizonte de esta actividad estratégica de las instituciones de educación superior aceptando que la movilidad del entorno, con sus más y sus menos, es el desafío más grande de la Extensión.



Daniel Herrero
Secretario de Extensión
UNICEN



20

Antecedentes ancestrales de la extensión universitaria. La sociedad para la difusión del conocimiento útil

Daniel de Michele y Marta Giacomino
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Para citación de este artículo:
de Michele, D. y Giacomino, M. (2019). Antecedentes ancestrales de la extensión universitaria. La Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil. *En Revista Masquedós*. N° 4, Año 4, pp. 07-14. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/08/2018 Aceptación Final: 30/11/2018

Extensión universitaria y educación popular

En sus orígenes británicos, la extensión universitaria fue concebida como educación popular extramuros propiamente dicha. El movimiento de Extensión Universitaria llega a Estados Unidos en 1890. Poco después, George Francis James (1893) en la Introducción de su *Handbook of University Extension*, editado por American Society for the Extension of University Teaching, afirma: “El movimiento de la Educación

Popular, conocido como Extensión Universitaria debería ser un asunto de profundo interés de cada americano”. (pág. 161)

La publicación periódica de la American Society for the Extension of University Teaching utilizaba un subtítulo en su identificación que aclaraba ser un diario mensual dedicado a los intereses de la educación popular. (1894, Vol 3)

Nótese de qué manera explícita a fines de siglo XIX, autores e instituciones

vinculaban a la extensión universitaria con la educación popular, inicialmente en Inglaterra y luego en Estados Unidos. El perfil casi exclusivo de educación popular que adquirió la extensión universitaria en los inicios tuvo continuidad en el aporte de extensionistas de Latinoamérica del siglo XX, y se mantuvo en las primeras actividades de extensión pos reforma. La educación popular ha constituido una pedagogía alternativa potente en Latinoamérica de la mano de la propuesta de Paulo Freire y el énfasis conferido por el autor brasileño a la experiencia en la cultura. (Romo Torres, 2003)

Sin embargo, la educación popular no estuvo únicamente ligada a la Universidad, tal el caso de la SDUK, la que definió como uno de sus objetivos centrales hacer accesibles las ediciones de materiales educativos dirigidos a los sectores populares ingleses.

La idea fue concebida en el contexto de la filosofía del idealismo y del utilitarismo y por el mismo Comité General de la institución, desde donde se gestionó el diseño y la edición de los materiales distribuidos.

Evaluaremos su producción entre 1826 y 1848 y al mismo tiempo, a partir de la revisión de la bibliografía y de materiales impresos generados por la Sociedad intentaremos demostrar que el trabajo de esta institución es un esfuerzo troncal en el desarrollo del movimiento de la Educación Popular del Siglo XIX.

Si bien la SDUK no fue una organización institucionalmente vinculada a la universidad, se trabaja -en este artículo- con la hipótesis de considerar que esta Sociedad-habitualmente no mencionada en la historia de la extensión universitaria es un eslabón ancestral en el origen de la función nacida oficialmente en Cambridge alrededor de 1870.

Este trabajo es el primero en proponer que el origen histórico de la extensión universitaria es anterior a la iniciativa de James Stuart, hasta hoy considerado como el fundador de la “3ra función” (Browning, 1887, pág. 61).

Nace la SDUK

Por más de 650 años, las universidades británicas nacen y se desarrollan sin la influencia de la Extensión Universitaria, recién conocida en los claustros después de 1850. Hasta donde sabemos, algunos de los miembros de la Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil fundada en 1826 a instancias de Henry Broughman, fueron docentes de la University College of London (UCL). (Hilton, 2006, pág. 174).

Sus fines se superpusieron con las ideas de la Extensión Universitaria de las épocas que vendrían, aunque a diferencia de la metodología de Cambridge y Oxford que luego impulsarían la Educación Popular –esto es, conferencias abiertas extramuros- la Sociedad apuntó sus esfuerzos hacia la edición popular.

A inicios del siglo XIX –momento en que se funda la sociedad- en la universidad inglesa apenas se iniciaba el debate en Oxford y Cambridge sobre la necesidad de que el saber llegara a más personas, saltando de los muros de las universidades. Cuando Goldman analiza el origen de la Extensión Universitaria en Oxford, menciona lo irónico que resultó que desde la élite universitaria, desde el culto del paradigma de la exclusividad social y educativa, naciera la idea de llegar con educación popular a “the whole nation”. (Goldman, 1995)

Por lo tanto, damos por sentado que la tarea central de la Sociedad fue la educación popular y la iniciativa constituye el antecedente conocido más remoto de

actividades extramuros de este tipo, dirigidos a los trabajadores y las capas medias de la población en su país de origen.

En 1826, principalmente por iniciativa de Henry Brougham, se funda en Londres la institución filantrópica “Sociedad para la Difusión del conocimiento Útil” (SDUK).

Brougham, miembro del partido Whig, era un estadista escocés, canciller de Gran Bretaña y luego miembro de la Cámara de los Comunes, subscriptor del “Acta en contra del comercio de esclavos” de 1833 y, como tal, promotor del abolicionismo.

Los fundadores de la sociedad contaban con explotar los avances recientes en el arte de la impresión, publicando y distribuyendo obras baratas e informativas, dirigidas a los sectores bajos y medios de la sociedad.

Los miembros de la SDUK eran intelectuales idealistas, entre los que había miembros del partido Whig, abogados, educadores y políticos convocados por una de las consignas centrales de la filosofía utilitarista: el conocimiento es poder. La SDUK se organizó en Gran Bretaña en torno a la noción central de que la diseminación de conocimiento útil, mediante la publicación de libros baratos, mapas y otros elementos, ayudaría a fomentar y organizar una nueva comunidad de clase trabajadora y consciente que en última instancia redundaría en “buena conducta y avance de la paz política”. (Brougham, 1825).

En relación a la educación utilitaria, Brougham (1825) afirmaba que la paz del país y la estabilidad del gobierno no podrían garantizarse más eficazmente que con la difusión universal de este tipo de conocimiento. Y agrega que el objetivo de la Sociedad era impartir información útil a todas las clases sociales de la comunidad, particularmente a aquellos que no pudieran contar con profesores experimentados, o prefirieran aprender por sí mismos.

Entre los detractores más empedernidos de la idea del Conocimiento Útil en USA debe contarse a Henry David Thoreau, quien literalmente ridiculizó la iniciativa, ensalzando la ignorancia al afirmar que “Lo que llamamos conocimiento es a menudo nuestra ignorancia positiva” (Thoreau, 1862, págs. 670-671).

En el mismo periodo de tiempo, un grupo norteamericano funda en Boston una filial de la SDUK a partir del movimiento de Lyceum, la Boston Society for the Diffusion of Useful Knowledge, anunciado en los periódicos de Massachusetts (Salem Gazette, 1829).

Producción de la SDUK

La Sociedad fue conocida por editar y difundir publicaciones periódicas con conocimientos sobre ciencia, historia y otros temas considerados útiles a bajísimo costo. Sus miembros buscaron dar trascendencia a ideas sobre la ciencia y la civilización occidentales, no solo en las Islas Británicas, sino también en todo el Imperio Británico y el mundo.

La SDUK comienza a trabajar y producir materiales informativos, libros, mapas, calendario, actividades y revistas casi 50 años antes de que James Stuart en Cambridge lanzara su prédica crítica contra el aislamiento de su propia institución, proponiendo la estrategia de extender el saber y la enseñanza más allá de los claustros de la academia (Extension of University Teaching).

La Sociedad fue responsable de muchas series de publicaciones entre las que se distingue la edición de una revista, muy económica, dirigida a las clases trabajadora y media: “The Penny Magazine”.

La revista era una publicación semanal que apareció los sábados por más de 12 años y rápidamente ganó fama por la

exuberancia de sus ilustraciones, nada frecuentes en las ediciones de 1826 en adelante. El editor utilizó algunas de las nuevas tecnologías en el arte de la impresión: la xilografía con placas de madera tallada (K. Nyhart & Secord, 2000).

El costo significativo de las ilustraciones de la revista Penny obligó finalmente a que en una única página se incluyera una sola imagen (Bennett, 1984). Estas imágenes a menudo incluían paisajes, maquinaria, retratos y animales. En un artículo publicado en *Westminster Review* de Londres, el educador de arte inglés Henry Cole (1838) expresa su admiración por Charles Knight, editor del *The Penny Magazine*, y destaca su aporte a la literatura educativa internacional.

Entre 1832 y 1845 Knight editó el semanario, que logró vender cerca de 200.000 copias por semana. En este sentido Altick (1957) destaca que Knight hizo grandes esfuerzos y gastos para obtener buenos grabados en madera y como editor de libros se propuso dar este énfasis a las imágenes como un medio para llevar la materia impresa a la atención de un público no acostumbrado a la lectura. Incluso los analfabetos encontraron (...) disfrute en las ilustraciones que contenía cada edición de la revista Penny, quizás más que la tipografía, fueron responsables del afecto con el que muchos compradores pensaron en la revista en retrospectiva. (pág. 292).

Ha sido considerado que el equilibrio político del Magazine constituyó una de las estrategias de la larga supervivencia de la edición, sobretudo en el tiempo de la Reforma Electoral que se llevó adelante en 1932.

El uso de imágenes también fue una ventaja considerando que más de dos tercios de los niños en edad escolar eran analfabetos y otros 300,000 no asistían a la escuela

en el año de lanzamiento de la publicación. (Mitchell, 2000).

Del mismo modo, en 1841 más del 30% de los hombres y casi el 50% de las mujeres todavía eran analfabetos, por lo tanto el uso de ilustraciones facilitó el acceso a esta población. (Altick, 1957).

El editor del Magazine alentó el uso del nuevo medio para imprimir imágenes con placas de xilografía de madera, notablemente más barato que la alternativa de grabado en acero. Knight también obtuvo ventaja de conocer a varios grabadores expertos como William Harvey, John Orrin Smith y Edmund Evans, entre otros. También pudo aprovechar la reciente mejora de los métodos de impresión propuestos por la Revolución Industrial, cuando se inició la producción de muchas ilustraciones salidas de las primeras imprentas de vapor. (Mitchell, 2000).

En 1829 había 515 suscriptores anuales de la Sociedad, pero ese número se redujo a 49 en 1842. Junto con ese desplome se produjo una caída general en la venta de publicaciones, lo cual determinó que la actividad de la Sociedad se extendiera por 20 años y luego se detuviera.

Algunas de las ediciones de Knight tuvieron mucho éxito, especialmente fue muy popular el volumen 27 de la *Penny Cyclopedia*.

La última gran empresa de la Sociedad fue un diccionario biográfico general. La escala en que se planificó puede juzgarse por el hecho de que se necesitaron siete volúmenes para completar la letra A. Pero la recepción del trabajo fue muy fría; solo se vendieron 1161 copias del primer volumen, así como 789 del séptimo. La pérdida producida excedió las 5,000 libras.

En los primeros tres años de publicación, la revista *The Penny Magazine* tuvo un número de lectores sin precedentes de

un millón de personas. Su circulación alcanzó Inglaterra, Gales, Escocia, Irlanda, algunas partes de Europa y América, China y la India.

Por un tiempo acercó dibujos y otros recursos a un gran número de trabajadores y, como dijo un observador contemporáneo de Knight, estas fueron imágenes que “nunca antes pudieron contemplar... y literalmente al precio que se solía pagar por una canción” (Anderson, 1991, pág. 53).

La SDUK exporta su organización y su producción

La mayoría del trabajo académico de la SDUK se concentró en el contexto doméstico británico (Kinraide R, 2006). Casi no hay estudios sobre la relación de esta sociedad británica con instituciones similares de otras latitudes. La SDUK generó conexiones entre la Sociedad en Londres y una multitud de instituciones e individuos en otros lugares del mundo para cumplir su propósito de “difundir el conocimiento útil”.

En sus hallazgos preliminares Grobel sugiere que la SDUK no solo hizo una contribución significativa a los debates británicos sobre instrucción popular, ciencia e impresiones económicas, sino que también jugó un papel en los movimientos mundiales de reforma educativa y edición de publicaciones periódicas sumamente accesibles por su bajo costo. Concluye sugiriendo a futuros investigadores que la SDUK influyó y determinó estrategias en el campo de la educación popular que iluminaron el siglo XX.

India

Barrow analizó una colección de mapas de India publicados por la SDUK entre

1830 y 1840. Contenía India en doce mapas y uno de Calcuta con detalles notables. (Barrow, 2004). Esta colección aparece primero en la década de 1830 y se vuelve a publicar diez años más tarde, constituyendo de hecho la primera cartografía disponible de la India. Se vendieron explícitamente a un público de clase media y baja, resultando de gran interés. Fueron considerados como entre los mapas más detallados y bien dibujados disponibles en general y, como tales, muy codiciados. La edición fue reconocida como de gran utilidad para los trabajadores y pioneros del país.

Suecia

Frans Ewerlöf, escritor y funcionario sueco, visitó Inglaterra en 1830 para observar por sí mismo el funcionamiento de las instituciones educativas británicas. Conoció a Brougham, describiéndolo como el “poderoso gigante de la educación popular” (Sörbom, 1972). Ewerlöf comenzó a trabajar en traducciones de materiales de SDUK mientras intentaba presentar un argumento contundente para establecer una Sociedad de Difusión del Conocimiento en Suecia.

Finalmente la Sociedad sueca se constituyó en 1833 fundando un periódico trimestral económico el año siguiente, el *Läsning til Folket* (Lectura para el pueblo), inspirado en *The Penny Magazine*, pero sin ilustraciones.

Suecia era por entonces un país menos industrializado y no tenía desarrollo de la mecánica que pudiera beneficiarse leyendo un periódico de ese tipo. Engstrom (2006) informa en una revisión de 2006 que la publicación estaba dirigida al campesinado y contenía tópicos de agricultura y economía.

Alemania y Francia

En 1833, hubo dos traducciones alemanas de “Results of Machinery...” de SDUK, una publicada en Leipzig y la otra en Lübeck, después de la quinta edición en inglés y la traducción francesa. (Brougham, 1833)

Grecia, Irlanda, Escocia, Gales y Hungría

En 1829 aparecen los Mapas de las Islas Jónicas y en 1834, una traducción de The Penny Magazine al griego. Versiones en inglés surgen y se distribuyen en Irlanda, Gales y Escocia. También hubo una traducción al húngaro.

China

El misionero prusiano Karl Gützlaff comenzó a publicar el Examinador Mensual Este-Oeste, una imitación mensual de la Revista Penny escrita en chino (Lazich, 1997).

A principios de diciembre de 1833, se informó a la sociedad de Londres que la The Penny Magazine estaba de moda en China, pues uno de los misioneros, el Sr. Gutzlaff estaba imprimiendo el periódico en chino. Sin embargo, Grobel pone de relieve que publicar periódicos de estilo occidental en China trajo dificultades ya que el gobierno de ese país denunciaba como traidores a cualquiera que ayudara en la impresión o difusión de libros no chinos. Sin embargo, el repositorio en aquel país comenzó en mayo de 1832 por Elijah Coleman Bridgman, el primer misionero estadounidense en China, en colaboración con Robert Morrison de la Sociedad Misionera de Londres.

Dos años después, la Sociedad para la Difusión de Conocimientos Útiles en China (SDUKC) fue fundada por Bridgman, John

Robert Morrison, Gützlaff y un grupo de comerciantes británicos y estadounidenses.

La institución se fundó en un momento en que la relación entre los comerciantes extranjeros y el gobierno chino era cada vez más caótica y hostil.

Song-Chuan Chen (2017) recientemente examina la forma en que el imperio británico construyó el conocimiento colonial en China en su favor durante la guerra del opio. En su obra expresa que la SDUKC estaba destinada a servir como un arma de instrucción masiva y la supuestamente ignorante, prejuiciosa y obstinada China sería derrotada por la imprenta y no por la fuerza militar, en beneficio tanto de los nativos como de los mercaderes occidentales por igual.

Estados Unidos (Boston)

La filial americana de la SDUK asentada en Boston resultó muy activa patrocinando la participación de reconocidos conferencistas entre 1829 y 1849 (Deese & Woodall, 1986).

La idea de crear Sociedades para Difundir el Conocimiento Útil halló terreno fértil en Norteamérica. Su detalle excede el marco de este ensayo.

Pasión y muerte de la SDUK

Como se mencionó, la mayor parte del trabajo académico de la SDUK se concentró en el contexto doméstico británico. Casi no hay estudios sobre la relación de la SDUK británica con instituciones similares de otras latitudes. Grobel, en su tesis de 1933 sobre la SDUK (no publicada), dedicó el capítulo final a describir las conexiones entre la Sociedad en Londres y una multitud de instituciones e individuos en otros lugares del mundo. Sus hallazgos preliminares sugieren que la SDUK no solo hizo una contribución

significativa a los debates británicos sobre instrucción popular, ciencia e impresiones económicas, sino que también jugó un papel en los movimientos mundiales de reforma educativa y generación de publicaciones periódicas sumamente accesibles por su bajo costo. Grobel en 1933 concluye sugiriendo a futuros investigadores que la SDUK generó estrategias en el campo de la educación popular que impactaron a nivel global a través de los movimientos internacionales de reformas educativas que se concretaron en el siglo XX. (Smith, 1974).

Hubo otros trabajos proyectados por la Sociedad, algunos de los cuales fueron completados y publicados posteriormente por Charles Knight.

Se ha destacado que el esfuerzo de la SDUK ha tenido un éxito notable al atraer a grandes cantidades de personas, una gran cantidad de conocimiento, que anteriormente era propiedad de unos pocos. El Comité Editorial anunció los motivos que lo llevaron a aconsejar la disolución de la Sociedad: se consideró que “su trabajo ya estaba hecho”. “El miedo a la difusión del conocimiento ahora se ha ido”; y afirman, justamente que “el efecto del trabajo de la Sociedad es demostrado por la extensa adopción de los principios sobre los cuales comenzaron y se persiguieron sin vacilación hasta el final”. (Carlile, 1919, págs. 75-76) .

CONCLUSIONES

Aunque la experiencia de la Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil pro-

viene de una organización filantrópica, se recoge el espíritu que la inspiró para considerarla un antecedente remoto de la educación popular y por tanto de la extensión universitaria. La mención a la Sociedad al momento de bucear en los orígenes de la extensión universitaria aparece para destacar su labor como el primer esfuerzo de socializar un programa educativo inclusivo y extramuros pensado para la clase trabajadora a través de iniciativas no formales y materiales didácticos de bajo costo.

La generación de material gráfico semanal, destacándose las fantásticas ilustraciones posibles a través de los novedosos xilografados en madera, fue pensada también para permitir el acceso al material de las personas analfabetas. La utilización de estos grabados fue uno de los aciertos editoriales más notables del magazine además de su bajísimo costo, lo que permitió su aparición semanal en diversos países por 12 años.

Esta intervención educativa ha sido considerada por algunos autores como uno de los proyectos educativos más ambiciosos del siglo XIX. (Johansen, 2017)

Si se considera una línea de tiempo al bucear en la genealogía de la extensión universitaria, sería justo retroceder unos 50 años de los eventos que hasta hoy aparecieron como fundacionales de la función en la universidad occidental.

La Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil llevaría los antecedentes de las primeras experiencias en extensión universitaria medio siglo más atrás de lo oficialmente admitido en nuestros días.

Referencias bibliográficas:

Altick, R. (1957). *The English Common Reader. A Social History of the Mass Reading Public, 1800-1900*. Chicago: Chicago Press.

Anderson, P. (1991). *The printed image and the transformation of popular culture, 1790-1860*. Oxford: Clarendon Press.

Barrow, I. (2004). *India for the Working Classes: The Maps of the Society for the Diffusion of Useful Knowledge*. *Modern Asian Studies*, 677-702.

Bennett, S. (1984). *El carácter editorial y lectores de The Penny Magazine: An Analysis. Revisión de Periódicos Victorianos*, 17 (4): pp. 127-141.

Brougham, H. (1825). *Practical observation upon the education of the people, addressed to the working classes and their employers*. London: Richard Taylor Ed.

Brougham, H. (1833). *Die Resultate of Machinery namely Cheap Production Increased Employment Exhibited*. Leipzig: Ed. C. Knight.

Browning, O. (-6. (21 de Enero de 1887). *The University Extension Movement at Cambridge*. *Science*, 9(207), 61-63. Obtenido de JSTOR: <http://www.jstor.org/stable/1760197>

Carlile, J. (1919). *The Society for the Diffusion of Useful Knowledge*. *Open Court*, 70-77.

Chen, S.-C. (2017). *Select Archaeological and Visual Sources of Meditation in the Ancient Monasteries of Kuča*. By Angela F. Howard and Giuseppe Vignato. pp. 214. Leiden, Brill, 2012. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Cole, H. (1838). *Modern wood-engraving*. *Westminster Review*, 265-278.

Deese, H., & Woodall, G. (1986). *A calendar of lectures presented by the Boston Society for the Diffusion of Useful Knowledge*. *Studies in the American Renaissance*, 17-67.

Engstrom, J. (2006). *Reading for the People. A Study of Foreign Material in a Swedish Magazine*. Tesis Karlstad University. Stockholm, Sweden.

g, J. (1893). *Handbook of University Extension (Segunda ed.)*. Philadelphia: American Society for the Extension of University Teaching.

Goldman, L. (1995). *Dons and Workers:*

Oxford and Adult Education since 1850. Oxford: Clarendon Press.

Hilton, B. (2006). *A mad, bad and dangerous people? England 1783-1846 (First ed.)*. (C. Press, Ed.) Oxford.

James, G. (1893). *Handbook of University Extension (Segunda ed.)*. Philadelphia: American Society for the Extension of University.

Johansen, J. (2017). *The World Wide Web of The Society for the Diffusion of Useful Knowledge: On the Global Circulation of Broughamite Educational Literature, 1826-1848*. *Victorian Periodicals Review*, 703-720.

K. Nyhart, L., & Secord, J. (2000). *Victorian Sensation: The Extraordinary Publication, Reception, and Secret Authorship of Vestiges of the Natural History of Creation*. *Albion*, 34(2), 331.

Kinraide R, T. H. (2006). *The Society for the Diffusion of Useful Knowledge and the Democratization of Learning in Early Nineteenth-century Britain*. Thesis (Ph.D.). Madison: University of Wisconsin.

Lazich, M. (1997). *E. C. Bridgman and the Coming of the Millennium: America's First Missionary to China*. Tesis. Buffalo: State University of New York at Buffalo.

Mitchell, R. (2000). *Picturing the Past: English History in Text and Image, 1830-1870*. Oxford: OUP.

Romo Torres, R. (2003). *Contribuciones freirianas al pensamiento latinoamericano. En Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan (págs. 21-33)*. Buenos Aires: CLACSO.

Salem Gazette. (11 de Septiembre de 1829). *Revista*. Massachusetts.

Smith, H. (1974). *La Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil 1826-1846 : una evaluación social y bibliográfica*. Halifax, N.S.

Sörbom, P. (1972). *Läsning för folket : studier i tidig svensk folkbildningshistoria. The society for the diffusion of useful knowledge : a study in the early history of popular education*. Stockholm: Ed, Norstedt.

Thoreau, H. (june de 1862). *Walking. The Atlantic Monthly. A magazine for Literature and Political*, IX(LVI), 657-674.

TUS MANOS
TRABAJAN
POR LA



Experiencia de extensión con pequeños y medianos productores porcinos del partido de Tandil

María del Carmen Ferragine, Rosana Ferrati, Martín Santiago y Gabriel Rodríguez
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Productores porcinos, asociativismo, agricultura familiar, extensión.
Palavras chave: Produtores de suínos, associativismo, agricultura familiar, extensão.

Para citación de este artículo:
Ferragine, M.; Ferrati, R.; Santiago, M. y Rodríguez, G. (2019). Experiencia de extensión con pequeños y medianos productores porcinos del partido de Tandil. *En Revista Masquedós*. N° 4, Año 4, pp. 17-22. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 20/07/2018 Aceptación Final: 12/11/2018

Resumen

En el marco de un proyecto financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias se conformó un consorcio integrado por grupos de investigación de las facultades de Ciencias Veterinarias y Exactas, asociación de productores porcinos y representantes del Gobierno local, cuyo principal objetivo fue indagar de manera participativa so-

bre las prácticas de pequeños y medianos establecimientos, con el fin de proponer soluciones a los problemas de productividad y eficiencia observados en las granjas porcinas. La iniciativa integró a estudiantes de la cátedra de Producción Porcina a través de encuestas a productores y prácticas en territorio. El proyecto, aún en curso,

muestra que el espacio de los pequeños productores requiere herramientas del asociativismo para fortalecer su condición y, al mismo tiempo, fuerte apoyo del Estado. Al mismo tiempo, es evidente que el sector posee escasa resiliencia y está afectado por una fuerte dependencia a las condiciones externas. En este contexto, la presencia del Estado se torna imprescindible y requiere acciones sostenidas y no espasmódicas. La inclusión de estudiantes de grado en el proyecto resultó altamente positiva y de evidente provecho para los protagonistas, al traer al aula los problemas del territorio y confrontarlos con su formación y conceptos teóricos.

Resumo

Um consórcio composto por grupos de pesquisa das Faculdades de Ciências Veterinárias e Exatas, associações de produtores de suínos e representantes do governo local foi formado no âmbito de um projeto financiado pela Secretaria de Políticas Universitárias. O objetivo principal foi investigar de forma participativa as práticas dos pequenos e médios produtores rurais, a fim de propor soluções para os problemas de produtividade e eficiência, observados nas fazendas de suínos. A iniciativa integrou alunos do curso de Suinocultura que realizaram entrevistas com os produtores e consideraram aspectos sociais, produtividade e grau de tecnificação das propriedades. O projeto, ainda em andamento, mostra que o pequeno produtor requer ferramentas associativas para fortalecer sua condição. Também fica claro que o setor tem pouca resiliência e necessita fortemente de apoio externo. Neste contexto, a presença do estado com ações sustentáveis e contínuas se faz necessário. A inclusão de estudantes de graduação no projeto foi altamente positi-

vo e benéfico para os protagonistas pois, a experiência a campo aliada aos conceitos teóricos se complementam aprimorando, assim, o aprendizado.

Introducción

En el presente trabajo exponemos la experiencia realizada por el equipo multidisciplinario del proyecto “Estrategias asociativas: organización y fortalecimiento de pequeños y medianos productores porcinos del partido de Tandil”, presentado a la Secretaría de Políticas Universitarias en la Convocatoria Universidad, Estado y Territorio en 2014, aprobado y concretado en 2015 y 2016 y continuado hoy, en la misma convocatoria de extensión, en el proyecto “Formación de capacidades emprendedoras para pequeños y medianos productores porcinos del partido de Tandil”.

El proyecto se construye sobre experiencias previas desarrolladas en el marco del Plan Estratégico Agroindustrial (PEA), el plan de mejoramiento porcino y la denominada Mesa de Agricultura Familiar, formada por productores locales y con la presencia institucional del Ministerio de Agroindustria de la Nación Argentina, el Ministerio de Asuntos Agrarios de la Pcia. de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y el Municipio de Tandil. En este contexto previo se realizó en el 2012 la entrega de un Núcleo Porcino (10 madres y un padrillo) a un grupo de productores seleccionado bajo supervisión técnica y respetando el protocolo creado por la Mesa de Agricultura Familiar, llegando a un Programa con más de 100 productores a quienes se les entregaron 12 molinos procesadores de alimentos y 960 toneladas de maíz para alimentación de los mismos.

Con estos antecedentes, se conformó un equipo de trabajo constituido por docentes y estudiantes de las facultades de Ciencias Veterinarias y Ciencias Exactas de la UNICEN, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, un grupo de productores porcinos pertenecientes a la Asociación de Productores Porcinos de Tandil (APPORTAN) y el representante de Desarrollo Local del Municipio de Tandil.

Los puntos de acuerdo se resumen en el objetivo del primer proyecto y son producto de las problemáticas observadas en la ejecución de la experiencia previa que muestra, por una parte, el comportamiento cíclico del sector, ligado fuertemente al valor de la materia prima que constituye el alimento, siendo éste uno de los principales costos de producción y, por otra, a las notorias diferencias de capacidad productiva de los establecimientos, que oscilan entre la cría de subsistencia y la venta informal hasta aquellos que cuentan con hasta 200 madres y se rigen con las pautas del mercado formal y las normas sanitarias exigidas.

Existen además otros aspectos que complejizan al sector, presentándose como problemáticas pero que pueden constituir una oportunidad en la búsqueda de una solución conjunta si se resuelven las cuestiones de escala productiva. El partido de Tandil es reconocido por la producción de chacinados que alcanza el mercado nacional y las cinco firmas más importantes han gestado la marca D.O.T. (Denominación de Origen Tandil). Sin embargo, y aún sin encontrar una respuesta, no se cuenta en él con una planta de faena, desposte y líneas de frío, y tampoco con una integración con otras cadenas productivas que podrían ser insumo alimentario, lo que se traduce en ineficiencia energética, aumento de costos y pérdida de oportunidades.

El objetivo del trabajo, propuesto por el Municipio y consensado por los actores del proyecto, fue relevar el número, la ubicación y la situación de los pequeños productores (menos de 50 madres) y, a partir de esta información y de la ya existente, buscar herramientas para generar acciones asociativas entre pequeños y medianos productores (hasta 200 madres) que permitan desarrollar y sostener una producción eficiente.

Metodología de trabajo

Se elaboró, en el marco del proyecto, una encuesta anónima a productores locales a efectos de lograr la caracterización del sistema productivo, su ubicación geográfica, grado de tecnificación, capacitación y aspectos sociales de los encuestados. Se consideró como unidad de clasificación el número de madres y, a partir de este valor, se caracterizó como pequeño productor a aquel que posee entre 1 y 50 madres y mediano productor a aquel con el que cuenta entre 50 y 200 madres. Los encuestados fueron pequeños y medianos productores familiares que trabajan o viven en el sitio donde se realiza la producción, gestionada y dirigida por la familia y con mano de obra principalmente propia, tanto de mujeres como de hombres. La familia y la explotación están vinculadas, co-evolucionan y combinan funciones económicas, ambientales, reproductivas, sociales y culturales (Carricart, 2012)

La encuesta fue realizada por estudiantes de la carrera de Veterinaria desde la cátedra de Producción Porcina, de cuya cátedra una alumna fue becada por el Proyecto. La sistematización y su visualización en un Sistema de Información Geográfica fueron realizadas por un estudiante de Ingeniería de Sistemas, quien recibió una beca del Proyecto para concretar su trabajo.

La metodología que se propuso en el proyecto como estrategia para la concreción de una experiencia asociativa entre los pequeños y medianos productores, el Municipio de Tandil y la Universidad fue la denominada Project Cycle Management, propuesta por la SPU a través del Programa de Cooperación Internacional con la Agencia JICA. La metodología propone instancias de Planificación Participativa, con la consecuente definición del problema a abordar en el lapso de tiempo y con los recursos estipulados e instancias de Monitoreo y Evaluación, ofreciendo una experiencia grupal concreta de abordaje y resolución asociativa.

Resultados preliminares

Se realizaron 15 encuestas a productores del Partido de Tandil. Doce establecimientos corresponden a pequeños productores, seis de ellos entre 7 y 15 madres, el resto entre 20 y 35 madres. Tres establecimientos poseen más de 50 madres, llegando a 73 el de mayor número. Los 15 establecimientos encuestados pertenecen a productores asociados a APPORTAN.

En general, los establecimientos no tienen más de cinco años de antigüedad. El 33% es propietario, otro 33% es arrendatario y el 13% es permisionario. La mano de obra es familiar y sólo el 80% ocupa uno o más asalariados, seis de ellos contratan una sola persona y el resto dos o más empleados, dependiendo de la cantidad de madres que posea el establecimiento. El 80% de los propietarios tiene nivel educativo secundario y el 46%, universitario. El 60% vive en la ciudad de Tandil; el resto, en el establecimiento. El 73% de los productores recibe ingresos extra prediales a la producción y las hectáreas destinadas rondan entre 0 y 10 ha. Catorce

establecimientos tienen casa con agua potable, electricidad y vehículo, excepto un productor.

El sistema de producción es al aire libre (33%) o mixto (67%) coincidiendo estos últimos con los productores que más madres poseen. Cuando se los consulta sobre aspectos productivos un 33,3% manifestó que la producción se basó en la cría y venta de capones, un 13,3% en la cría y venta de lechones y un 33,3% ambas modalidades.

La alimentación en todos los casos es maíz y expeller de soja; todos poseen herramientas de molienda y en ningún caso se les da comida proveniente de sobras.

La sanidad en todos los establecimientos es realizada con el asesoramiento de un veterinario del ámbito público y/o privado. Las categorías que reciben mayor atención son gestación, maternidad y recria. El 80% de los productores desparasitan, aplican vacunas reproductivas y realizan manejos “todo adentro, todo afuera”, al tratarse de sistemas al aire libre no presentan grandes problemas sanitarios. Todos los criaderos encuestados se encuentran declarados y se rigen bajo normas de SENASA.

Se mantuvieron diversas charlas, talleres y reuniones con los productores, visitas a diferentes explotaciones porcinas donde se atendieron y respondieron demandas a las problemáticas definidas. Para fortalecer y afianzar los vínculos entre los integrantes del grupo de productores que integran la Asociación de Productores Porcinos de Tandil (APPORTAN), se realizaron dos charlas con un especialista en el tema sobre asociativismo, a las que asistieron los 15 productores encuestados a la primera reunión y ocho a la segunda. Las mismas apuntaron a presentar las ventajas de la conformación de un grupo formalizado para las compras conjuntas de insumos, homogeneización de procesos y productos,

capacitación y entrenamiento, inversiones en equipamiento de uso común, entre otras. En este sentido, se presentaron las distintas opciones jurídicas de conformación y funcionamiento de grupos asociativos, y la necesidad de que el grupo se formalice a los efectos de generar continuidad en las acciones y darle sustentabilidad. También se destacó la necesidad de generar liderazgos que permitan gerenciar al grupo.

Conclusiones y experiencias vividas

La información obtenida en las encuestas permitió tener un diagnóstico de los establecimientos productivos locales, comenzar un contacto diferente con los productores, fortalecer la experiencia de integración entre las cátedras y la acción realizada a campo e iniciar un diálogo de saberes entre diferentes disciplinas, sumando a los productores y a los posibles ejecutores municipales. A estos aspectos positivos, se sumaron aquellos resultantes de las charlas sobre prácticas productivas y sanitarias mantenidas con los productores, en particular con los pequeños, a quienes se les abre un panorama de aplicación de nuevas tecnologías.

Desde el punto de vista académico, el proyecto de extensión permitió el trabajo en territorio de los alumnos de la cátedra de Producción Porcina de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNICEN. El proceso de elaboración de la encuesta, las entrevistas y la posterior sistematización les permitieron conocer las lógicas productivas de al menos una parte del sector, su heterogeneidad y los beneficios y posibilidades que puede ofrecer la organización de un espacio asociativo, constituyéndose en una primera experiencia de trabajo en territorio asociado a la cátedra.

Por otra parte, no se ha podido realizar aún una experiencia participativa que propicie un trabajo colectivo para la conformación de un sistema asociativo que pueda englobar la heterogeneidad del sector. Esta falencia se cimienta también en la falta de definición de un paradigma de producción único entre los actores de la propuesta, comenzando por el equipo de trabajo.

El sector se ha visto además atravesado en este período por cambios de políticas provinciales y nacionales no necesariamente articuladas y/o consensuadas. Es evidente que los caminos recorridos, entrega de madres, molinos procesadores y alimento y la formación de la Asociación no han podido aún dar una respuesta exitosa al conjunto de los productores. Todo indica la debilidad que resulta de los proyectos enunciados sin la participación activa de todos los actores involucrados.

Es indispensable entonces, a partir del relevamiento y el contacto logrado a lo largo del primer proyecto, redefinir metas posibles orientadas fuertemente a instancias de asociativismo.

Algunas reflexiones finales

Los trabajos de extensión con eje en el territorio deben ser vistos como parte componente de las funciones académicas de la Universidad (Tommasino, 2008). En tal sentido la docencia, la investigación y la extensión junto a la transferencia poseen mutuas relaciones y retroalimentaciones que las hacen interdependientes según el enfoque de sistemas (Tommasino, 2006). Las acciones emprendidas con los pequeños productores porcinos son la parte final de las funciones académicas universitarias, llevando las prácticas y el conocimiento al territorio. A la vez, el contacto con esta parte de la realidad productiva (pequeños

productores de la región) se transforma en una plataforma para la identificación de futuras líneas de investigación y se llevan al terreno de la docencia universitaria los problemas reales de la producción zonal.

En tal sentido se destaca la necesidad de darles continuidad a las acciones de extensión de manera tal de mejorar su impacto. Los productores van adoptando mejores prácticas tecnológicas de forma lenta, pero progresiva, y discontinuar los contactos genera retrocesos no buscados.

Otro componente importante de la metodología utilizada y sobre la cual se debería enfatizar es la de trabajar con muestreos representativos de la población dado que es muy difícil llevarlo a la práctica.

Además es esencial resaltar a partir de nuestra experiencia que la misma puede replicarse en otros espacios productivos, no necesariamente ligados a la producción porcina dado que una de las problemáticas más comunes en estas instancias es la falta de experiencia en figuras asociativas.

Desde el punto de vista académico, la posibilidad de desarrollar trabajo de campo con los alumnos mediante la realización de entrevistas en profundidad, la caracterización de los productores involucrados, sus trayectorias, lógicas productivas y su predisposición al trabajo asociativo.

Finalmente, consideramos que este tipo de experiencia abre un canal entre los productores, la Universidad y el Municipio. Dado que el objetivo fundamental del proyecto de extensión fue la generación de un espacio de participación, el siguiente paso deberá ser la definición del tipo de figura asociativa más adecuada para los productores y cuáles serán los roles que le competen al Municipio y a la Universidad.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Vet. Fabián Amanto, al Ing. Agr. Guillermo Hang, al Ing. Agr. Gustavo Larrañaga, al Méd. Vet. Diego Boyezuk, a la Vet. Belén Fernández Paggi y al Abg. Pedro Espondaburu por sus aportes en distintas etapas del proyecto.

Referencias bibliográficas

Carricart, P. (2012). Cooperativas Rurales y Territorios en la Región Pampeana Argentina. Transformaciones sociales, económicas y organizacionales. ISBN: 978-987-9028-78-0. 444p.

Grupo de Intercambio Tecnológico de Explotaciones Porcinas. Anuario (2013). 47p.

Manual de Gestión del Ciclo de Proyecto. Comisión Europea. EuropeAid. (2001). <http://bit.ly/2WZyZ2x>

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. Presidencia de la Nación (2012). Buenas Prácticas Pecuarias (BPP) para la producción y comercialización porcina familiar. (Eds) Brunori, J; Fazzone, M.R.; Figueroa, M.F. 275p.

Plan Estratégico Agroindustrial de Tandil. Lineamientos base para el desarrollo de Tandil (2012) 2012-2022. 29p.

Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (2014). Informe Estadístico de Producción Porcina. Unidad presidencia. Coordinación General de Desarrollo y Planificación Estratégica.

Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. <http://bit.ly/2V4HXtD>

Tommasino, H. y De Hegedus, P. (2006). Extensión: reflexiones para la intervención en el medio rural. Universidad de la República – Facultad de Agronomía. ISBN. 9974-0-0362-8. 366p.

TU MIRADA



Ni
CO

SIEMBRA
FUTURO

Propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura en la unidad penal de mujeres de la provincia de Catamarca

Brenda Hidalgo, Rocío del Valle Arévalo y Victoria Argañaraz Fagonde
Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Palabras clave: Mujeres, encierro carcelario, tiempo, espacio.
Palavras chave: Mulheres, confinamento na prisão, tempo, espaço.

Para citación de este artículo:
Hidalgo, B.; Arévalo, R. y Argañaraz Fagonde, V. (2018). Propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura en la unidad penal de mujeres de la provincia de Catamarca. *En Revista Masquedós*. N° 4, Año 4, pp. 25-35. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 03/09/2018. Aceptación Final: 14/11/2018

Resumen

El recorrido que se comparte en el presente artículo alude a un trabajo colectivo, de encuentros y aprendizajes que en el hacer de la práctica fue desembocando en lecturas que nos llevaron a indagar, construir y deconstruir miradas sobre las mujeres y la prisión.

Pensar, proponer y esbozar un taller destinado a la participación de quienes cohabitan, atraviesa y se enfrentan a la situación de estar “detenidas” en la cárcel

como contexto, fueron algunas de las premisas que nos impulsaron a generar una propuesta de extensión universitaria, a través del uso de la imagen, el arte y la escritura, tensionando la iterabilidad incesante de un sistema que limita y condiciona.

Irrumpir en la pregnancia de lo carcelario potenció la apertura de reconstruir otros modos de sentir e intentar sobrellevar el tiempo y reapropiarnos de un espacio, desde, en y a pesar del encierro.

Resumo

A jornada que é compartilhada neste artigo alude a um trabalho coletivo, encontros e aprendizagens que na realização da prática estava fluindo em leituras que nos levaram a investigar, construir e desconstruir pontos de vistas sobre as mulheres e prisão.

Pensar, propor e esboçar um workshop voltado à participação daqueles que convivem, atravessam e enfrentar a situação de ser “detido” na prisão como um contexto, foi uma das premissas que nos levou a gerar uma proposta de extensão universitária, através do uso da imagem, a arte e a escrita, fazendo destaque destes diante a iterabilidade de um sistema que limita e condiciona.

Invadir na pregnância da prisão permite a abertura de reconstrução de outras formas de sentir e tentar lidar com o tempo e reapropriar-se de um espaço, apesar do confinamento.

Puntos de partida

El artículo que se presenta a continuación hace referencia a la realización y puesta en marcha de una propuesta de extensión universitaria, llevada a cabo en la Unidad Penal N°2 de Mujeres en la provincia de Catamarca.

La cárcel de mujeres, para quienes transitamos por este espacio, advertía en su cotidianidad la ausencia de actividades culturales que estimulen la participación de las personas que se encuentran detenidas, en pos de promover la expresión, la percepción personal, la circulación propia de sus cuerpos, voces y registros.

Hasta el momento, el convenio acordado entre la Facultad de Humanidades y el Servicio Penitenciario Provincial, a través

del programa: La Facultad de Humanidades en la cárcel, asumía como propósito promover el acceso a la educación superior universitaria de las personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria, sin embargo, el compromiso se circunscribe al dictado y desarrollo de la enseñanza de carreras de grado, asociadas a la transferencia de conocimientos disciplinares. Bajo estas condiciones, algunas mujeres detenidas quedaban en los bordes del sistema, en tanto en su gran mayoría se encuentran cursando estudios primarios y secundarios. Por su parte, el contexto carcelario también se constituyó en un objeto de interés abordado por proyectos de investigación. Pese a tales cercanías, desde la unidad académica no se habían gestionado prácticas extensionistas.

A partir de lo observado y los registros de las distintas actividades que se efectuaban en la cárcel, percibimos que aproximarse a tal institución requería replantear otros modos de pensar la presencia institucional de la universidad en dicho contexto. Ello implicaba asumir una propuesta de trabajo cultural y educativa, cuyas dinámicas, en más de una ocasión, tensionan o ponen en evidencia, con relación a los procesos formativos, la ausencia de prácticas en territorio, de intervención en lo social, circunscribiéndose el conocimiento a la transmisión de matrices disciplinarias que quedan cuestionadas al concebir la formación universitaria y su puesta en práctica en espacios como la cárcel.

En tal sentido, creemos que la comprensión de lo social requiere de un compromiso y una participación continua, instituyéndose propuestas que habiliten, en la formación de grado, la puesta en marcha de prácticas extensionistas; que pretenden recuperar, desde la intervención, juntamente con quienes participan, la palabra, sus posiciones,

planteos y disidencias con relación a lo que se va construyendo, “como algo que se hace y se recrea en la práctica (...) en donde los contenidos no son prepautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo” (Tommasino, H y Rodríguez, N. 2010: 28-29).

Desde este posicionamiento consideramos oportuno retomar las palabras de Mercado (2009), en tanto, las prácticas extensionistas, nos dirá la autora, poseen una dimensión pedagógica en “...un hacer que interroga los sentidos y significados del conocimiento, en orden a producir nuevos actos de pensamiento, reflexivos y críticos de condiciones previas producto de la toma de conciencia a partir de la intervención...” (Mercado, P. 2009: 66).

La cárcel, como campo de intervención, está atravesada por discursos, regímenes internos de funcionamiento y un sistema de regulaciones que condicionan las formas de transitar y pensar en su territorio, constituyen un campo de tensiones, como expresan Frejtman, V y Herrera, P (2011), oscilando entre “...una tensión portadora de vínculos jerárquicos, autoritarios y despersonalizados, y la posibilidad de instaurar relaciones de cuidados, protección y transmisión de afectos y saberes...” (p.122).

Las palabras de las autoras nos advierten la necesidad de pensar en los modos y formas de presencia, en este caso, desde prácticas extensionistas, en atención a lo cual, concurriendo al abordaje de Menéndez (2013) creemos que:

“...A la hora de definir una acción, una práctica o un proyecto de extensión en un espacio social determinado, deberíamos preguntarnos por el conocimiento que tenemos de ese lugar, sobre sus problemáticas más importantes, sus recursos y potencialidades, sus debilidades o vulnerabilidades, sus conflictos

e intereses, sobre sus actores internos o todos aquellos agentes externos que inciden o pueden incidir en ese territorio...” (Menéndez, G. 2013: 88).

Por lo antes mencionado y teniendo presente las personas destinatarias, se buscó diseñar y asumir líneas de trabajo que, desde una perspectiva de género, procuraran proyectar construcciones colectivas al momento de deconstruir y problematizar discursos sociales, prejuicios y consideraciones naturalizadas sobre las mujeres y la prisión. Fragmentando esquemas, en los cuales los actos de habla y los cuerpos residen dóciles bajo una pedagogía que Segato (2003) revela como una pedagogía de la irresponsabilidad.

Siguiendo el argumento de la autora, dicha categoría, acerca de la irresponsabilidad, cuestiona que las prácticas penales y las concepciones que sustentan un régimen estable y tutelado recaen en la infantilización cotidiana de la voluntad de quien está preso, dando lugar a la maquinaria impersonal del sistema que administra, regula y sujeta los cuerpos. A través de esta categoría se podrían identificar de qué modo el desarrollo de actividades promovidas al interior de los regímenes cerrados siguen generando dispositivos de dependencia que colaboran en la determinación y sentimientos de inferioridad del tutelaje femenino de la no autonomía. Por tal motivo, manifiesta la autora que sin autonomía no existe responsabilidad. En esa dirección indica Segato (2003):

“...las palabras son recursos imprescindibles para construir las narrativas de la responsabilidad y para permitir el espejamiento del sujeto a través de su producción discursiva... el derecho a la audibilidad hace frente al enclaustramiento de la voz del preso...garantiza

la inscripción discursiva, el registro narrativo y la proyección extramuros del mensaje del preso, como una voz más que debería sumarse a la polifonía del coro societario...” (Segato, R. 2003:14-15)

La perspectiva de la autora nos aproxima a una acción colaborativa y colectiva, como abordaje de intervención que se asume en el trabajar propuesto. Esta decisión implicó habilitar el intercambio y la realización de actividades que acudían a la producción simbólica y dialógica. Siendo por medio de la voz y la palabra que aquellos cuerpos-vidas, marcados por el encierro, ejercen su derecho a contar, narrar y argumentar, procurando dejar a un lado los miedos que les genera convertirse en una existencia descalificada como forma de expresividad social. En esta dirección, el planteo de Menéndez (2013) nos lleva a tener presente que:

“...En cada acción de extensión se ponen en juego, en el medio social donde se desarrolla, los saberes y conocimientos de todos, se busca su problematización en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la que dichos conocimientos o saberes circulan y/o se generan y sobre la cual inciden para comprenderla mejor, explicarla y transformarla, promoviendo la reflexión crítica a la acción...” (Menéndez, G. 2013: 87).

Ante lo referido, desde la búsqueda en repositorios digitales, publicaciones, revistas (on-line e impresas), programas universitarios e intercambio en encuentros y jornadas académicas, nos aproximamos a una serie de antecedentes en el desarrollo de propuestas extensionistas destinadas a trabajar con las personas que se encuentran privadas de su libertad. Se debe mencionar que, por lo general, los programas llevados

a cabo en diferentes universidades del país iniciaron sus ofertas teniendo como unidad destinataria las instituciones penales de varones, extendiendo la propuesta hacia las mujeres, con mayor énfasis, en los últimos años.

Con la mirada orientada a quienes dirigen su atención al vínculo mujeres y encierro carcelario, accedimos a diferentes propuestas y materiales producidos en el marco de prácticas culturales, educativas y sociales, siendo de gran valor al momento de planificar y acompañar las iniciativas en este territorio. Por tal motivo, lejos de ser una búsqueda finalizada fue la apertura a una cartografía exploratoria que va visibilizando una población que hasta no hace mucho seguía estando invisibilizada. A continuación, compartimos algunas experiencias concretas:

- Talleres de lectura y escritura, de cartas, en el marco del proyecto “MuGeres con Voz” (UNC-Puc:2015, 2016. Cárcel de Mujeres de Bouwer, Córdoba).
- Taller de narrativas, en el marco del proyecto de extensión “Mujeres (des) habitando encierros. Narrativas para empoderar e incluir” (UNLP: 2014-2018, UP N° 33 y N° 45, La Plata).
- Taller de escritura y género, en el marco del Proyecto “Cine, Género y Derechos Humanos”, promovido a través del trabajo colectivo de “Mujeres por la libertad” (2016-2018: Unidad Penal N° 4, Santa Fe).
- Talleres de comunicación “Bancando la Parada” promovido a través del trabajo colectivo de “Mujeres por la libertad” (2016-2018: Unidad Penal N° 4, Santa Fe).
- Talleres de debate propuesto a través del proyecto “Los derechos de las mujeres privadas de libertad: la maternidad tras las rejas” (2017) en el marco

del Programa “Género y Acción Comunitaria” (UNMdP, UP N° 50 Batán, Mar del Plata).

- Ciclo de cine debate, promoción y difusión de distintas actividades a cargo del proyecto “Promoción de Derechos Humanos en la cárcel de mujeres de Bouwer”. Derecho a pensar en libertad. UNC. (2006-2018: Cárcel de Mujeres de Bouwer, Córdoba).
- Taller de teatro “Mujeres protagonistas” (2018: Unidad Penal N° 52 de Azul, Buenos Aires) en el marco del Programa Universidad en la Cárcel. A cargo de la Secretaría de Extensión de la UNICEN.
- Programa “Género, Universidad y Sociedad” (UNL). Proyecto de Extensión “La perspectiva de género en contextos de encierro: el acceso a las personas privadas de libertad a la Ley N° 26.485.
- La organización de un seminario-taller sobre problemáticas de género en el encierro a cargo del “Grupo de estudio sobre educación en cárceles” (GESEC-UNLP 2018).

Del mismo modo, nos encontramos con propuestas generadas por la ONG “Mujeres tras las rejas”, quienes desde el año 2006 vienen desarrollando actividades en la Unidad Penal N°5 de Rosario, promoviendo talleres de escritura, teatro, radioteatro, taller textil (El Enredo); y el colectivo “Yo no fui” que trabaja con intervenciones artísticas y productivas, mediante el dictado de talleres, tanto al interior de la cárcel de Ezeiza, de Buenos Aires, como desde el afuera, acompañando a muchas mujeres al salir de prisión.

Las experiencias y modalidades de trabajo que se enunciaron nos han orientado al momento de formular las actividades, teniendo presente diferentes perspectivas de análisis, producción

e intervención, desde, en y a pesar del encierro.

En tal sentido, si bien la pregnancia de lo carcelario como plantea Bixio (2016), tomando como referencia el concepto de institución total de Goffman (2001), seguirá presente reproduciendo:

“...Una institución total con determinado imaginario de sí misma, de sus funciones y de sus metas, con su arquitectura y sus instrumentos, con sus sentidos generados a partir de sistemas simbólicos como el lenguaje y sus discursos, los de la vida cotidiana, los de los reglamentos, los discursos de las normas implícitas y explícitas, y finalmente, los ritos, sistemas simbólicos que recuerdan dónde se está y por qué se está en ese lugar...” (Bixio, 2016: 72).

La caracterización del paradigma de la seguridad se percibe e identifica a través de las prácticas y disposiciones que subordinan y restringen la circulación, impactando permanentemente los discursos sobre los cuerpos, aquellos que circulan en el adentro, como también sobre quienes intentan e intentamos aproximarse al contexto:

“... Tocar el timbre, mirar por la ventanilla hacia adentro, esperar que una oficial se acerque para ser anunciadas, esperar que quiten el candado y abran el portón eran los primeros movimientos necesarios para poder ingresar... nuevamente responder una serie de interrogantes... ¿Quiénes son?, ¿Qué es lo que vienen a hacer?, ¿Por cuánto tiempo es la actividad? ¿Qué días son? ¿Quiénes van a participar? ¿Cuánto dura la película?, ¿en qué lugar van a estar?... dejar las llaves, contar el dinero que se ingresa y dejar la billetera, celulares y demás elementos que no está permitido ingresar... Seguir esperando, hasta que

consulten quiénes van a querer participar...de pronto una advertencia “para la próxima piensen bien en los horarios porque las internas tienen que hacer otras actividades como el cierre del pabellón, por lo que algunas solo podrán estar hasta las nueve”... “algunas van a terminar con las tareas de fajina y recién se van a sumar”...el discurso penitenciario ingresaba mediante un sinfín de cuestionamientos en menos de 10 minutos...siendo reiterativo en cada ingreso ante el cambio de personal” (Registro de campo, 15/01/18).

Pese a la iterabilidad inalterable de las formas de control, propio de la cotidianidad de los establecimientos punitivos, buscamos en cada encuentro semanal habitar un tiempo y un espacio que emergía como un colectivo de presencias y miradas que dejaban de estar ocultas detrás de las paredes de los pabellones.

Prácticas en territorio

En el mes de enero ingresamos en la Unidad Penal N°2, ubicada en la ciudad capital, de la provincia de Catamarca, nos encontramos con un grupo de participantes de entre siete a cinco integrantes. Cabe mencionar que la población de mujeres que se estaba detenida al momento de iniciar este proceso era de 12 personas. Con nuestra participación ocuparíamos aquel tiempo que ellas han definido como “muerto” por la falta de actividades, por el ambiente carente de ruidos y movimientos frecuentes, por un tiempo estático, de feria judicial, que provoca en sus cuerpos la resignación de una espera incesante, cargada de angustia y ansiedad, al preguntarse qué pasará con la progresividad de sus causas y condenas.

A partir de la modalidad taller, como formato de trabajo, se buscó potenciar prácticas disruptivas que pretendían en su desarrollo analizar, preguntar y deconstruir discursos que circulan en torno a las mujeres y la prisión. Con esa intención empleamos, en algunas instancias, películas y documentales; en otras, lecturas, que habilitaban el diálogo, emergiendo supuestos y presupuestos personales respecto a lo que sienten, comparten, disienten y viven desde la convivencia en el encierro. Tal posición asumía el interés por construir otros recorridos, aquellos que buscaban la empatía, el trabajo colectivo y creativo frente a la sumisión individualista y preponderante de la rutina carcelaria.

En el marco de este escenario fue muy importante constituir lazos participativos, de presencias, que en el transcurrir del tiempo se volvían constantes. Se requería resquebrajar la rigidez de la estructura que predispone el sistema, siendo la desconfianza y la distancia pilares que se comentan con frecuencia. Esta situación nos disponía a la búsqueda constante de remontar la pesadez de una convivencia con sinsabores, que habilitaba a generar puntos de conexión entre la escucha atenta, los debates y reflexiones acerca de la dinámica de los vínculos, solidaridades y conflictos, los cuales intentan exteriorizarse como una condición “naturalizada” en lo punitivo. En consonancia con lo indicado, adherimos a las palabras de Menéndez (2013) quien destaca que:

“... es preciso ver a los actores interactuando con la realidad, y es en esa relación dialéctica donde se ponen en juego los intereses, los objetivos, los deseos y anhelos de todos los agentes participantes en un proceso de constante transformación y construcción, donde el diálogo y la acción son promotores de

situaciones transformadoras...” (Menéndez, G. 2013: 87).

En tal sentido, compartimos a continuación un fragmento extraído del registro que realizamos en uno de los encuentros del taller:

La irrupción de una situación que se anhela desdibujar

“El horario de nuestro encuentro no sería por la tarde sino durante la mañana, la frescura de la lluvia durante la noche nos permitía compartir una jornada gris, metáfora que no solo se ajustaría al clima del tiempo sino a la angustia que se reflejaba en la mirada de tres de las integrantes del taller.

No venían siendo días tranquilos, y en la expresión de sus gestos expresaban ese malestar, incluso en el pedido de disculpas de una de ellas por querer llorar me advertían de ello. Era momento de detener la actividad para acompañar con la escucha.

Los conflictos que suceden en un pabellón no son ajenos a los modos en cómo recaerán en sus estados de ánimo y lo que implica ser agredida paralizando el cuerpo sin reaccionar “en este lugar todo es observado como “agresiones mutuas...” “ella me increpó, yo no reaccioné ni lo haría, pero igual me castigan porque interpretan que seguro lo provoqué” ... El ser testigos de la agresión tampoco aliviaba la pesadez y el agobio del malestar que se sentía “...es injusto, ella no hizo nada, la otra golpeó pero igual las castigan a las dos...” todo estaba tranquilo, hasta que llegó esta chica que desde que llegó nos está molestando, todo el tiempo busca líos...incluso intento animársele a una superior...nos

altera todo el tiempo y eso nos pone re mal porque lo que buscamos es estar tranquilas...todo el tiempo busca dividirnos y solo somos cinco... pero aquí no hacen nada, todo sigue como si nada, no sé... será que tampoco saben qué hacer con ella porque la castigan todo el tiempo y nada...” “A mí me preocupa la situación porque cuando salga el juicio esto que me pasó no me ayuda” ... “si fuera por nosotras les pediríamos por favor que dicte el taller todos los días para no estar allá...”

El poder expresar lo que las angustiaba también les permitió poder respirar y aliviar la tensión y retomar de a poco la tarea de dibujar, crear... crear un árbol de la vida como proyecto de un algo que parecería muchas veces quedarse suspendido pero que cuando buscamos un sentido emergen con fuerza las ganas de querer tener un “estar allí” en un afuera que se sigue pensando desde el adentro, ya sea por un tiempo que se fragmenta en la espera de un juicio, en el cumplimiento de una condena o en la incertidumbre y el anhelo de querer salir de allí.” (Registro de campo, marzo de 2018).

Preguntarnos de qué modo los regímenes de detención disponen y determinan las posturas y los gestos tiesos en los cuerpos también pretendía suscitar con ellas la posibilidad de pensar juntos modos de reapropiarnos de aquel territorio en el que el tiempo ya era otro, o por lo menos entendíamos ello cuando se presentaban las siguientes escenas:

“Suspiros, risas, lágrimas, pudores eran expresiones que se encontraban presentes aquella tarde de verano, cuyo atardecer permitió cortar el ruido del ventilador para abrir las ventanas...”

allí estábamos todas juntas, siete mujeres, alrededor de la mesa observando una película cuya historia generaba comentarios destinados a recordar las propias historias” (Registro del encuentro 20/01/18).

“Táctica y estrategia era el poema de Benedetti que nos acompañó para que, de cada párrafo, en distintos ritmos y con tonos de expresión se promoviera una sinfonía de voces que tímidamente y con la voz entrecortada habilitaba la apertura para pensar, colectivamente, las formas de control sobre el cuerpo que, ante el funcionamiento del sistema, se naturalizan en práctica ante las cuales intentan sobrellevar los efectos del encierro... la medicación estaba presente ante la ansiedad, los ataques de pánico, la dificultad para dormir, la depresión, los días previos y posterior al juicio; del mismo modo, advertían, en sus relatos, como en algunos momentos el mantener el silencio, el “no te metas” el “cada una trata de hacer de las suyas”, eran frases recurrentes que manifestaban sentimientos de desconfianza en las relaciones pese a los gestos de solidaridad” (Registro del encuentro 03/02/18).

Promover un lugar para la expresión, la autopercepción y el sentir, ante la fragilidad de los estados cambiantes de ánimo, se constituía en una herramienta posibilitadora de narrar un espacio visual cargado de historias que suspendían la reproducción mecánica del disciplinamiento propio de las instituciones modernas de castigo. Esto podíamos observar en las charlas que se efectuaban:

“... sabe profe esto es lo que nos hace bien a nosotras, estar aquí, no que nos

estén presionando que tenemos que terminar para determinado día tal cantidad de bordados ;Yo estuve preguntando toda la semana cuándo venía profe porque no sabe lo que fue nuestra semana!! Nos tuvieron bordando todo el tiempo, supuestamente ello nos tendría que ayudar porque es “laborterapia” pero la verdad en lugar de ayudarte te estresa, yo terminé mal mal, y encima nos acusan que no queremos hacer las cosas...”

“...Es que no es lo mismo poder sentir que lo que hacemos lo elegimos y nos impulsa a sentirnos libres, estar compartiendo y estar comprometidas con estas actividades a que te obliguen, aquí es un reto a nosotras mismas el poder demostrarnos a nosotras mismas lo que somos capaces de hacer...” (Registro del encuentro, 03/03/18).

Advertíamos, en el devenir de los encuentros que se fueron organizando con mayor frecuencia entre dos a tres veces por semana, que algo surgía cuando las chicas empezaron a traer sus propias escrituras y dibujos, interviniendo de una manera más activa. Esto implicó que mirásemos a nuestro alrededor y pensáramos juntas que ese espacio que nos cobijaba sería aquel que se distinguiría del frío de los pabellones, estábamos en el lugar que se le había asignado a la escuela durante el calendario escolar, el mismo que en otros momentos, como los del taller, compartiríamos.

Nos propusimos caracterizar lo que había dejado de ser ajeno por medio de la restauración de algunos elementos: la biblioteca, las paredes, la disposición de los muebles y los bancos. Tarea que se pudo concretar en tanto las autoridades de la unidad penal y las del establecimiento educativo en ningún momento se opusieron, consiguiendo además el permiso

correspondiente para poder llevar a cabo un registro fotográfico de los encuentros.

Intervenir el espacio fue un proceso que dejaba huellas adquiriendo un gran valor subjetivo y de confianza. Pero también generaba curiosidad y el estímulo permanente de quienes participaban de querer comentar al interior de los pabellones lo que hacían, esto potenció el interés de quienes en su momento no querían formar parte. Acompañamos este análisis con el siguiente diálogo registrado del taller:

¿Profé nos podemos quedar todo el día hoy? ¡Yo no tengo problemas si no almuerzo!! ¡No sabe cómo nos hacía falta poder estar tranquilas aquí disfrutando de compartir este momento! ¿Vió doñita? ... yo le decía venga, venga no se quede sola allá en el pabellón!!

(Integrante del taller, 12/01/18)

Durante el mes de marzo continuamos con la reapropiación de ese territorio, interviniendo las paredes y placas de durlock que se convertían en lienzos dejando fluir el ejercicio pleno de bosquejos que entrecruzaban el mundo singular y social de aquello que en ese presente deseaban compartir, visibilizando registros que guardaban en el silencio: el desgano, la tristeza, la esperanza, los vínculos con la familia, extrañar los hijos y la sonrisa que emerge cuando en cada relato se encontraban ellos presentes.

Este itinerario estaba acompañado de interrogantes que vehiculizaban acciones colaborativas, generando un espacio de diálogo, en un esfuerzo por traducir una cotidianidad que muchas veces queda restringida a las experiencias de quienes sobrellevan en sus cuerpos las marcas del encierro. En esta dirección, interpretamos que el registro narrativo y la proyección extramuros del mensaje de las personas que están privadas de su libertad constituiría no

sólo la posibilidad de acceso a “un ejercicio de la autoría como la apertura a un espacio de autonomía” (Segato, 2003:27), sino también poder resquebrajar la (in)visibilización de las mujeres que se encuentran en situaciones de encierro, prevaleciendo este como un lugar desdibujado, ausente, que las ubica frente a sus necesidades, problemas o carencias, bajo el resguardo de la no presencia.

En relación con esto último, nos propusimos, como corolario del taller, sistematizar las tareas realizadas en una compilación que pretende ser compartida. En este punto es necesario señalar que se trató de un recorrido que no se encontraba exento de dudas y discusiones, lo cual nos permitió poder articular decisiones respecto de la selección de los materiales, la revisión de las producciones escritas y de las representaciones visuales que pretenden dejar de ser experiencias singulares para pasar a ser parte de nuevas lecturas colectivas.

Puntos de reflexión sobre el devenir de la propuesta

Con relación a lo mencionado en el trabajo, uno de los puntos de partida por los que transitamos fue repensar la función social de la universidad en un contexto que quedaba al margen. No obstante, como institución en clave territorial y partiendo de demandas concretas y situadas, el campo de la extensión se constituyó en el punto de partida para gestionar y desarrollar prácticas de intervención socioculturales que nos llevan a seguir construyendo modos posibles de construir y pensar la cuestión universitaria en contextos de privación de la libertad.

La participación en el taller de quienes se enfrentan a la situación de estar “detenidas”, en cada encuentro nos acercó a las diferentes miradas y lecturas que

ellas van construyendo ante la complejidad de transitar, convivir y habitar el encierro. A partir de sus relatos y expresiones verbales-corporales, nos permitimos entrever colectiva y cooperativamente la potencia de reapropiarnos del tiempo y del espacio. Del tiempo que compartimos cada lunes y sábado (días feriados y de “vacaciones”) en búsqueda de proyectos colectivos que nos impulsan a seguir construyendo otras alternativas y modos de pensar en el tiempo. Y de un espacio que durante el calendario escolar remite al lugar de la escuela. No obstante, hicimos de ello nuestro territorio de encuentros, aquel en el que el uso de la imagen, la pintura y la escritura se han convertido en las formas de expresión, evasión y percepción que potencia aún en la “detención” desde, en y a pesar del encierro el seguir adelante.

Desde el taller nos propusimos (re) pensar en las prácticas como maneras posibles de esbozar otros sentidos, experiencias y posibilidades muchas veces invisibilizadas frente a la cotidianidad incesante de un sistema que limita y condiciona. En tal sentido, consideramos que el trabajo enmarcado en la construcción de prácticas extensionistas tensiona discursos y

acciones que impactan sobre los cuerpos de las “internas”, disruptiendo lógicas que llevan a naturalizar la pesadez constante de asumir un cuerpo dócil. Frente a esta situación, decidimos compartir algunas escenas desde nuestra experiencia intentando, asimismo, poder visibilizar el derecho y la importancia que recobra en estos contextos generar lugares que acompañen la voz y la palabra de aquellas mujeres que deben reconquistar la percepción de sus propios cuerpos, volver a levantar la mirada sin sentirse moralmente condenadas, expresar sus estados de ánimos y ser escuchadas.

Creemos que viabilizar y visibilizar el trabajo al interior de un contexto de privación de la libertad nos permite trascender las barreras demarcadas por los estigmas, prejuicios e imaginarios simbólicos que circulan acerca de las cárceles y quienes las habitan. En este sentido, las diferentes prácticas y propuestas educativas, sociales y culturales que se vienen realizando en distintos lugares del país, desde programas de extensión, colectivos y organizaciones sociales, muestran el fuerte compromiso social y la importancia que requiere seguir tejiendo lazos de sororidad con un adentro que está presente.

Referencias bibliográficas:

Bixio, B (2016) De heterotopías y utopías: aulas de la prisión. En Acín, A [et al.] Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

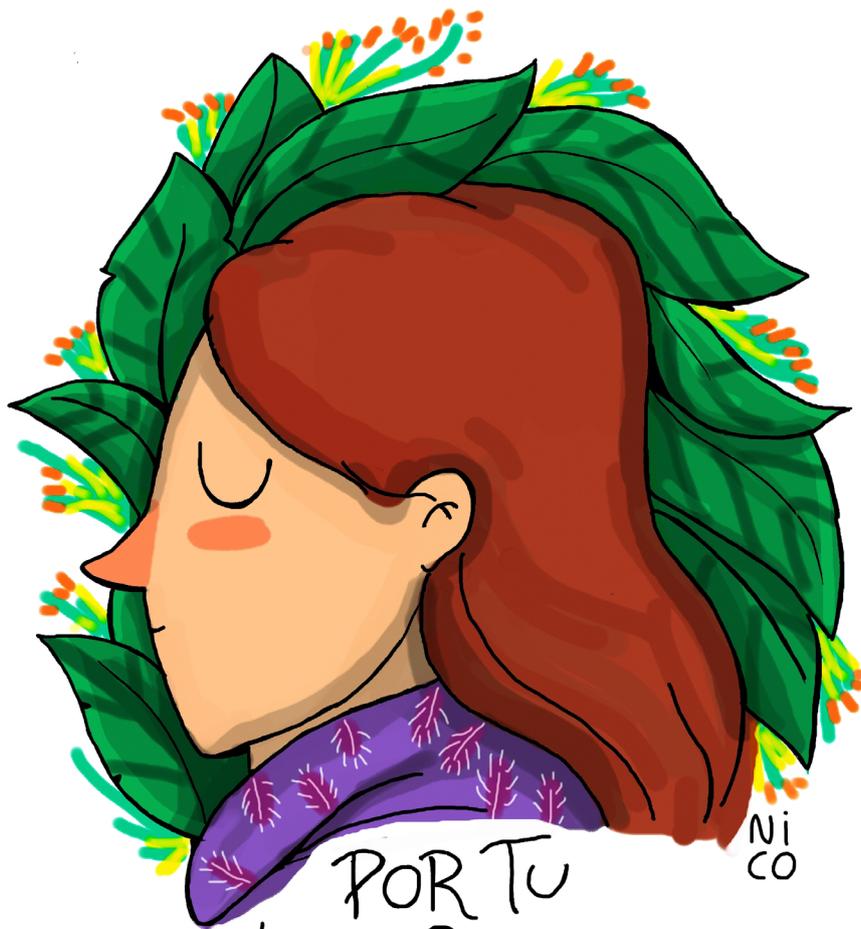
Frejtman, V y Herrera P. (2011) Pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro. Aproximación a un campo en tensión. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Menéndez, G (2013) Institucionalización de la Extensión. Conceptualización y dimensiones de la Extensión. En Menéndez, G [et. al] Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/1314_integracion-docencia-y-extensio.pdf

Mercado, P (2008) Las prácticas extensionistas en el Programa Universitario en la Cárcel. Intencionalidades, razones, modos de intervenir. En Revista: e+e (año 1) Octubre. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/viewFile/7904/8770>

Segato, R (2003) El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel” disponible en: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie329em-pdf.pdf>

Tommasino, H y Rodríguez, N (2010) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena [Et.al] Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión- N° 1 – Comisión sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) Montevideo: Uruguay. Disponible en: <http://www.extension.udelar.edu.uy/cuadernos-de-extension/>



Por tu
Rostro SINCERO

Universidad y escuelas:

*Un espacio necesario
de articulación entre
los diferentes niveles
educativos*

TU BOCA
SABE

GRITAR

REBELDÍA

Ni
CO

Articular la articulación educativa...

¿Pleonasmo o utopía?

Paola Andrea Massa
Universidad Nacional de Mar del Plata

Pleonasmo.

1 Empleo en la oración de uno o más vocablos innecesarios para que tenga sentido completo, pero con los cuales se añade expresividad a lo dicho.

2 Demasía o redundancia viciosa de palabra.

Utopía.

1 Plan, proyecto, doctrina o sistema deseables que parecen de muy difícil realización.

Palabras claves: articulación educativa, universidad, escuela secundaria, UNMdP

Palavras chave: articulação educativa, universidade, ensino médio, UNMdP

Para citación de este artículo:

Massa, P. (2019). Articular la articulación educativa... ¿Pleonasmo o utopía?. *En Revista Masquedós*. N° 4, Año 4, pp. 39-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 29/08/2018. Aceptación Final: 12/11/2018

Resumen

La articulación es una parte intrínseca de nuestro sistema educativo; sin embargo, llevar la colaboración y el intercambio entre la universidad y la escuela secundaria hasta los niveles esperados resulta un proceso laborioso, en el que es necesario accionar y reflexionar en forma perma-

nente. En función del camino recorrido por la Universidad Nacional de Mar del Plata en materia de articulación, el presente trabajo traza algunos paralelismos que buscan aportar dimensiones para analizar y afrontar el desafío de “articular la articulación”.

Resumo

A articulação é uma parte intrínseca do nosso sistema educacional. No entanto, conseguir colaboração e intercâmbio adequados entre a universidade e a escola secundária é um processo trabalhoso, no qual é necessário agir e refletir de maneira permanente. Com base na experiência da Universidade Nacional de Mar del Plata, o presente trabalho traça alguns paralelos que buscam fornecer dimensões para analisar e enfrentar o desafio de “articular a articulação”.

La articulación puede concebirse como un modo especial de relación en la que instituciones educativas de nivel secundario y de nivel superior comparten la reflexión sobre sus prácticas y contenidos curriculares, estrategias metodológicas y modelos pedagógicos, a la vez que contempla las características peculiares de los estudiantes en transición desde una perspectiva evolutiva y en un determinado contexto sociocultural (Nayar, 2011). Para nutrir y fortalecer esta relación basada en el diálogo es fundamental coordinar y sostener la labor en el tiempo. Aunque resulte un tanto paradójico, frecuentemente las acciones de articulación están desarticuladas entre sí, y esto obstaculiza y limita su desarrollo. Plantear la necesidad de articular la articulación puede parecer una redundancia o un simple juego de palabras. Sin embargo, no se trata de una cuestión menor; cuando las acciones de articulación tienen una secuencia esporádica e inconexa resulta difícil que alcancen el efecto buscado: los recursos no se aprovechan bien, la interacción es pobre, la motivación se erosiona y los objetivos no alcanzan la fuerza impulsora para superar el campo del mero formalismo.

En su etimología, el término articular deriva del latín *articulus*, diminutivo que

refiere a las junturas de los huesos. Existen varias definiciones generales, entre ellas una que considera que articular consiste en unir o enlazar piezas con el objetivo de que estas tengan libertad de movimiento entre sí. Desde el punto de vista educativo, esta idea pone un eje sobre la dimensión colaborativa y sinérgica que resulta esencial a la hora de plantear acciones significativas entre niveles. En una segunda acepción, articular también alude a construir algo combinando adecuadamente sus elementos. Este otro enfoque suma el sentido de proceso y construcción, junto con los conceptos de intencionalidad y coordinación; todos ellos aspectos altamente relevantes para accionar y reflexionar acerca de la articulación.

Sobre esta base, ¿es razonable pensar que a través de acciones desarticuladas se pueda construir un genuino diálogo inter-nivel? Probablemente sí, pero ciertamente no de la mejor manera.

De bomberos y trapezistas

En estudios de liderazgo y desarrollo humano suele marcarse una diferencia interesante entre dar ayuda y dar apoyo. Ante la dificultad del otro nuestra buena intención puede expresarse asumiendo la carga de la situación o brindando el sostén o las herramientas que el otro necesita para salir adelante por sí mismo. La figura clásica que suele utilizarse es la de repartir peces o enseñar a pescar. En ciertas ocasiones en la idea de ayudar subyace el hacer las cosas en lugar del otro, con un criterio asistencialista que encierra una asimetría de poder. Desde ese enfoque, la noción de brindar apoyo podría entenderse en términos menos verticalistas como un intento por facilitar que el otro resuelva la situación por sus medios. Este contraste puede contribuir a analizar

las tensiones que existen en la articulación entre la universidad y la escuela secundaria. ¿Se trata de ayuda, apoyo o algo más? ¿La universidad acude como un bombero, al rescate de una escuela secundaria en llamas? ¿La relación involucra niveles de diferente jerarquía o simplemente con diferentes características? ¿Se ha podido establecer una relación de confianza que permita dialogar, sostenerse y mejorarse mutuamente? Muchos de los interrogantes que nos surgen se pierden en la vorágine de una crisis común que termina relegando la importancia de la reflexión y la cooperación, por la urgencia de una cotidianeidad de falencias. Si los ritmos, los espacios y los prejuicios ya de por sí dificultan el encuentro, cuánto más se complica llegar a transformar ese encuentro ocasional en una relación funcional y armoniosa. Quizás pueda ser útil la analogía con el fino trabajo de dos trapicistas en equilibrio, que se acompañan y se impulsan a través de formas recíprocas y diversas. O la comparación, bastante más obvia, con las articulaciones sinoviales del cuerpo humano. Los tejidos que permiten articular nuestros huesos deben tener características específicas en términos de irrigación, resistencia y flexibilidad. Algo similar ocurre en el plano educativo; esta interfaz debe ser capaz de amortiguar los cimbronazos, reducir fricciones, acoplar entre sí -y acoplarse a- los movimientos de ambos sectores y potenciar su alcance.

Los programas de articulación de la UNMdP

El área de Matemáticas y Ciencias Naturales ha sido fundamental en la gestación de programas y estrategias de articulación entre la escuela secundaria y la universidad. Entre otras causas, por tratarse de un área especialmente problemática, con

niveles de interés, promoción y desarrollo muy por debajo de lo necesario. Si bien la propia Ley de Educación Nacional argentina establece la articulación de niveles como parte intrínseca del sistema educativo (Ley N° 26.206, artículo 15), el déficit en el área de las Ciencias Exactas ha obligado a sumar fuerzas a través de la articulación, a veces más por la desesperación y “el espanto”, que por “el amor”.

De acuerdo al informe final elaborado por la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007), se asignó una prioridad estratégica al acompañamiento pedagógico en el armado de propuestas para el aula, así como a una mejor dotación de recursos (didácticos, pedagógicos, etc.) que permitan mejorar la calidad de la enseñanza de Biología, Química, Física y Matemática y su vinculación y trabajo con las escuelas. En respuesta a estas recomendaciones surgió el Programa de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria (Resolución R1777/2012, Ministerio de Educación). Su meta principal fue la de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, mediante la interacción de los equipos de las instituciones formadoras y de los equipos directivos y docentes de las escuelas cercanas. La propuesta apuntó a profundizar las acciones que ya venían en marcha y a desarrollar nuevas, en pos de asegurar la calidad de la educación y el incremento de la cantidad de estudiantes y graduados en las carreras científicas y tecnológicas, como objetivo prioritario en la política pública.

El plan plurianual de este programa avanzó sobre tres ejes de trabajo, para los que se definieron las siguientes componentes financiables:

- Componente A, aseguramiento de competencias transversales de egreso del nivel secundario.

- Componente B, generación de vocaciones tempranas por las Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Tecnología.

- Componente C, acompañamiento pedagógico para la mejora de la enseñanza de las Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Tecnología en el nivel secundario, contemplando la divulgación y utilización de materiales didácticos producidos por el Ministerio de Educación y las instituciones participantes.

Sobre estos ejes la Universidad Nacional de Mar del Plata elaboró la propuesta “Proarticulación Ciencia y Tecnología: Competencias y Vocaciones. UNMdp y Escuelas Secundarias” (Ordenanza del Consejo Superior de la UNMdp 823/2014). En los componentes se involucraron diferentes áreas y grupos de la universidad, como el Departamento de Orientación Vocacional, de Ingreso, Sistema de Educación Abierta y a Distancia, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Facultad de Ingeniería. El programa finalizó durante el 2017 y sentó las bases para un nuevo programa, también financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias (programa NEXOS, Resolución Ministerial 4780/2018), actualmente vigente.

En el marco de sus políticas institucionales, la UNMdp ha definido entre sus intereses prioritarios la generación de acciones tendientes a elevar las expectativas de los estudiantes de escuelas secundarias para promover su inserción en el nivel superior, y facilitar su acceso y permanencia. Tanto en el ámbito de la Secretaría Académica de la Universidad, como en sus diferentes unidades académicas se han venido desarrollando programas, originados en convocatorias ministeriales y otros de

gestión propia, que han vinculado a la UNMdp con otras instituciones de educación superior, niveles educativos y ámbitos jurisdiccionales. De esta manera, con esfuerzo, se ha intentado no solo dar forma, sino sostener en el tiempo, un armado institucional de articulación. La Tabla 1 resume algunas de las acciones institucionales más relevantes de los últimos quince años.

Tabla 1. Principales acciones de articulación de la UNMdp, en el período 2005-2018

Año Acción de Articulación

2005 - Proyecto “Conocer es Poder”. Coordinado por la Secretaría Académica de la UNMdp, en interacción con diez escuelas de nivel Polimodal de la ciudad de Mar del Plata y sus zonas de influencia. Ejes de trabajo: Competencias Básicas, Ciencias y Tecnología, Elaboración de Materiales Didácticos, Orientación Vocacional, Formación de Orientadores y Trabajo y Ciudadanía.

2006-2007 - Programa de Articulación de la Educación Superior IV “Formulación de Estrategias que consoliden las articulaciones entre familias de carreras básicas en Ciencias Exactas y Naturales”, junto con la UNS y la UNICEN, con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias.

2007 - Programa “Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el Nivel Superior”, destinado a las escuelas públicas y subvencionadas de las regiones educativas 18 y 19. Ejes de trabajo: Lectura, Escritura y Comprensión de Información Matemática.

2008 - Proyecto de Integración y Articulación PROINTEGRAR, en el que se trabajó en forma cooperativa con Institutos Superiores de Formación Docente y Escuelas Secundarias del sudeste de la Provincia de Buenos Aires

2009 - Conformación de la Comisión de Trabajo Interfacultades para el tratamiento

de las diferentes problemáticas de articulación entre la universidad y la escuela secundaria, y su incidencia en la deserción de las diversas carreras; coordinada por la Subsecretaría Académica de la UNMDP.

2010-2011 Proyecto “Articulación Escuela Media Universidad” que se desarrolló a partir de lo trabajado por la Comisión de Trabajo Interfacultades. Diseño de propuestas didácticas sobre Prácticas del Lenguaje y Matemática, a través de la co-gestión entre docentes de ingreso de las unidades académicas y dieciséis escuelas de enseñanza secundaria de distintos Partidos de la Jurisdicción.

2012-2013 Proyecto “Articulación entre niveles educativos: hacia una continuidad formativa”, dependiente de Secretaría Académica de la UNMDP, diferentes unidades académicas y siete escuelas de gestión estatal de la Región 19.

2014-2017 Programa “Proarticulación Ciencia y Tecnología: Competencias y Vocaciones. UNMDP y Escuelas Secundarias”, junto a quince escuelas secundarias y técnicas de gestión pública del Partido de Gral. Pueyrredón, Mar Chiquita y Gral. Alvarado.

2018-2019 “Programa Nexos: Proyecto de Articulación Educativa entre la Escuela Secundaria y la Universidad Nacional de Mar del Plata”, con treinta escuelas secundarias y técnicas de gestión pública del Partido de Gral. Pueyrredón, Mar Chiquita, Balcarce y Gral. Alvarado.

No se pretende presentar un informe pormenorizado de los logros alcanzados y de los temas pendientes. Sin embargo, a partir de la experiencia personal adquirida a través de la participación en algunos de los proyectos anteriores, se pueden destacar los siguientes puntos:

-Desenrollar las acciones en el tiempo. Uno de los aspectos positivos de la

ejecución de estos programas es que han permitido dar respuesta, continuidad y mayor solidez institucional al conjunto de acciones que la UNMDP ha venido desplegando. Poder construir articulación implica no solo subsistir sino desarrollarse en el tiempo, en un marco de políticas delineadas más allá de los términos finitos de los proyectos en curso. Tanto los aspectos formales, institucionales, organizativos como financieros implícitos en la realización de este tipo de programas, han aportado una creciente irrigación, vital para permitir su oxigenación y crecimiento.

-Movilizar a los elefantes. Mover la maquinaria institucional de las escuelas y de la universidad en Argentina no es un mero ejercicio de la voluntad. Es un hecho que aún los animales más grandes y pesados pueden moverse con cierta agilidad y rapidez. Sin embargo, no podemos esperar que un elefante se mueva como una gacela. El desafío de la articulación es doble, porque se requiere mover y también acoplar los movimientos de dos inmensos elefantes. Dar con los referentes institucionales adecuados, conectar actores motivados que puedan producir intercambios enriquecedores, compatibilizar agendas, gestionar permisos y certificaciones y movilizar recursos no es un trabajo sencillo, y requiere ciertas aptitudes de “domador de elefantes” que no todos los responsables de uno y otro sector poseen. Además, dentro de la vida de las instituciones, los cambios de gestión van afectando los ritmos y las formas de trabajo, y no siempre (más allá de los esfuerzos) se ha logrado funcionar como se pretendía.

-Oferta y demanda. Sin intentar concebir la articulación en términos de mercado, resulta interesante considerar la relación entre los sectores en función de lo que se ofrece y lo que se solicita. Especialmente,

porque muchas veces la propuesta desde la universidad no contempla las demandas y las posibilidades reales de las escuelas, y viceversa. El camino obligado es el diálogo y el conocimiento recíproco. A través de este proceso es posible elaborar mejores propuestas que permitan vincular ambos niveles en formas ágiles, viables, con objetivos alcanzables y sobre la base de intereses mutuos. La realidad de los ámbitos educativos y sus fluctuaciones imponen también un margen para la flexibilidad y la reconfiguración.

- **Transversalidad.** Un recurso estratégico para mejorar la articulación, articulándola intencionalmente, es hacerlo a través de temáticas transversales como el medio ambiente, la convivencia democrática o la salud. Esta transversalidad aporta el valor agregado que surge de conectar saberes de distintos sectores de aprendizaje, reforzando el sentido de los contenidos disciplinares y permitiendo asociar mejor lo instructivo con lo formativo, en pos de un aprendizaje integral.

- **Comunicación.** Comunicar hacia dentro y hacia afuera de los componentes del programa es crítico para alcanzar los objetivos propuestos. Las dinámicas de trabajo, su difusión y su óptimo desarrollo dependen de una comunicación eficaz entre las partes. Más allá de la pluralidad de medios disponibles, encontrar aquellos canales más apropiados para las diferentes instancias no ha sido trivial, y mantenerlos funcionales ha resultado sumamente laborioso. Los problemas comunicacionales muchas veces han sido serios limitantes para desarrollar e integrar las acciones previstas. Además de las dificultades y contratiempos, en algunos casos puede advertirse una cierta mezquindad latente. Se debe tener en cuenta que

avanzar en la comunicación también implica profundizar en el compromiso, y abrir posibilidades para nuevas demandas y, por ende, más trabajo. Muchas veces se ponen cotas a la comunicación para delimitar la acción.

Si bien no tiene sentido pensar en una articulación sin estructuras de instituciones, sin actores, sin recursos o sin programa, aun con todo esto disponible no es sino a través de la comunicación que la articulación se concreta. Comunicar es el hilo vital que entreteje toda la construcción que la articulación lleva adelante.

Gestando ligamentos y cartílagos

En el cuerpo humano encontramos articulaciones inmóviles, como en los dientes o el cráneo, articulaciones semimóviles como en la columna, y articulaciones móviles o sinoviales, clásicamente representadas por aquellas que unen huesos de las extremidades con el tronco, los hombros o las caderas. Las articulaciones móviles se caracterizan por la diversidad y amplitud de los movimientos que les permiten realizar a los huesos. En cada zona del cuerpo tienen algunos rasgos particulares; no obstante, este tipo de articulaciones poseen varios elementos en común: superficies óseas (que son los extremos de los huesos involucrados), cartílago articular, membrana sinovial (que recubre internamente toda la articulación y que segrega el líquido sinovial que lubrica la zona), meniscos (que amortiguan y protegen el cartílago) y medios de unión formados por fibras de colágeno, como en el caso de la cápsula articular (a modo de envoltorio) o en el caso de los ligamentos (a modo de refuerzo).

Una articulación resulta funcional gracias a los distintos tejidos específicos que constituyen cada una de sus partes, como ocurre con los ligamentos y los cartílagos.

Particularmente, los ligamentos consisten en bandas de tejido conjuntivo formado por fibras elásticas. A diferencia de los tendones (que conectan músculos con hueso), los ligamentos interconectan huesos adyacentes entre sí, permitiendo y facilitando el movimiento en las direcciones anatómicas naturales y restringiendo aquellos movimientos que son anatómicamente anormales, para impedir lesiones o protrusiones.

El cartílago articular, en cambio, posee otras características. Por ejemplo, los cartílagos no contienen nervios ni vasos sanguíneos; para nutrirse poseen una membrana a través de la que establecen contacto directo con otras partes que sí tienen flujo sanguíneo. Los cartílagos tampoco contienen calcio como ocurre con los huesos, sino que están compuestos por colágeno, ácido hialurónico y proteoglicanos que dan sostén a la estructura, aportan la elasticidad necesaria para absorber los impactos y brindan una superficie más lisa, apta para reducir la fricción y facilitar un adecuado deslizamiento de las partes.

El paralelismo con ligamentos y cartílagos nos permite cerrar esta reflexión, poniendo énfasis en dos aspectos que requieren especial atención:

-Reforzar los ligamentos. Podemos considerar las líneas dadas por las políticas educativas en sus diferentes niveles y escalas, y los diferentes programas y proyectos en ejecución en analogía con los ligamentos. Fibrosos, resistentes, elásticos y transversales, capaces de sostener y facilitar

la articulación, direccionando los esfuerzos en los sentidos apropiados. Ese es un punto estratégico que debe fortalecerse. Sin este marco y sin esta direccionalidad, el movimiento no puede ordenarse ni coordinarse, sino que el sistema completo se resiente y debilita.

-Desarrollar cartílagos. Es necesario especializar áreas y actores institucionales diferenciados para operar en las “trincheras” de la articulación, y funcionar como zona de transición y amortiguación. Concedores de la realidad de ambos espacios, sólidos, pero no calcificados, y experimentados en reducir fricciones y acoplar movimientos.

El armado de una articulación educativa funcional y facilitadora se debe motorizar con la idea de avanzar hacia una construcción bien articulada entre sí.

Sobre la base de lo recorrido hasta el momento, la búsqueda intencional de “articular la articulación” no debería tratarse ni como un mero pleonasmo ni tampoco como una utopía, sino como un desafío por el que vale la pena continuar trabajando con ahínco.

Referencias bibliográficas

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2007). Informe Final de la Comisión Nacional para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/doc_comision.pdf

-Nayar, Ana Julia. (2011). La articulación entre escuela secundaria y universidad. http://studylib.es/doc/4938031/la-articulaci%C3%B3n-entre-escuela-sekundaria-y-universidad-_1...



Caminos de extensión en Educación Secundaria y Superior: prácticas concretas, balance y reflexiones de docentes universitarios

María Acosta, Vilma Manfreda, Luciana Alcaráz, Marcelo Gandini
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Extensión, Educación Secundaria y Superior, democratización del conocimiento, docente universitario.

Palavras chave: Extensão, Educação, Secundário e Superior, democratização do conhecimento, professor universitário

Para citación de este artículo:

Acosta, M.; Manfreda, V.; Alcaráz, L y Gandini, M. (2019). Caminos de extensión en Educación Secundaria y Superior: prácticas concretas, balance y reflexiones de docentes universitarios. *En Revista Masquedós*. N° 4, Año 4, pp. 47-56. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 28/08/2018. Aceptación Final: 26/11/2018

Resumen

Este artículo se construyó desde la reflexión de un grupo de docentes que integramos el área de ciencias de la naturaleza (asignaturas: Biología General, Ecología y Fisiología Vegetal) de tres carreras, entre ellas el Profesorado en Ciencias Biológicas, de la Facultad de Agronomía de Azul, UNICEN. Se informa de varias actividades en extensión ya finalizadas y realizadas con otros espacios de educación formal

(principalmente Educación Secundaria y Superior). Se presentan el balance y reflexiones centrados en tres preguntas: ¿para qué?, ¿para quién? y ¿con quién realizamos extensión? Nuestra experiencia fue positiva en varios aspectos (adquisición de conocimientos/ habilidades, recursos técnicos, etc.) y nos permitió valorizar la formación de vínculos como uno de los pilares de una comunidad educativa, para el logro

de objetivos propuestos y la superación de problemáticas no contempladas. Esta revisión final también nos permitió reconocer los caminos que debemos incursionar para que los efectos de las prácticas de extensión en el ámbito universitario sean más amplios e integradores.

Esperamos que compartir en este artículo nuestra experiencia, balance y reflexiones como docentes universitarios promueva en otros considerar la integración de la extensión a sus prácticas laborales.

Resumo

Este artigo foi construído a partir da reflexão de um grupo de professores que integram as ciências da natureza (cursos: Biologia Geral, Ecologia e Fisiologia Vegetal) três carreiras, incluindo a Faculdade de Ciências Biológicas, Faculdade de Agronomia Azul, UNCPBA. São relatadas várias atividades de extensão já concluídas e realizadas com outros espaços de educação formal (principalmente Ensino Médio e Superior). O levantamento e as reflexões são apresentados, centrados em três questões: para quê? Com quem? e com quem realizamos a extensão? A nossa experiência foi positiva em vários aspectos (aquisição de conhecimentos / competências, técnicas, etc.) e nos permitiu valorizar a formação de ligações como um dos pilares de uma comunidade educativa para atingir os objetivos e superar os problemas não considerados. Este levantamento final também nos permitiu reconhecer os caminhos que devemos seguir para tornar-nos mais amplos e mais inclusivos para que os efeitos das práticas de extensão no nível universitário sejam mais amplos e integradores também.

Compartilhando este artigo sobre nossa experiência, levantamento e reflexões

como professores universitários, esperamos viabilizar, em outros colegas, aspectos da integração da extensão às suas práticas de trabalho.

Introducción

A cien años de la Reforma Universitaria y con la impronta que ello nos deja, es necesario reflexionar sobre nuestros roles y prácticas como docentes universitarios, actores sociales, políticos y culturales. Este artículo, focalizado desde nuestra función laboral, fue elaborado por un grupo de profesores que integramos el área de ciencias de la naturaleza (asignaturas: Biología General, Ecología y Fisiología Vegetal) de las carreras de Profesorado en Ciencias Biológicas, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Tecnología de Alimentos de la Facultad de Agronomía de Azul de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Por un lado, exponemos las experiencias que desarrollamos en extensión con otros actores de espacios de educación formal (Secundaria y Superior) y nuestro balance de ellas; y, por otro lado, las reflexiones como docentes universitarios frente a las responsabilidades de la universidad, entre ellas la de democratizar el conocimiento, responder a demandas de la sociedad, etc. El balance atendió a diferentes aspectos, como dificultades vivenciadas, los beneficios y logros obtenidos (los esperados y también los no planificados), las debilidades y fortalezas reconocidas y/o comentadas por los actores participantes. La reflexión presentada gira en torno a tres preguntas: ¿para qué?, ¿para quién? y ¿con quién realizamos extensión? Si bien las reflexiones vertidas y el balance presentado responden sólo a los actores docentes universitarios, y por tanto son insuficientes para dimensionar

el impacto de las actividades de extensión en su conjunto, resultan ser un aporte indispensable en el proceso de cierre de actividades y, esperamos que compartirlas mediante este artículo, sean de provecho para otros colegas.

Universidad y extensión

Con los propósitos expuestos, partimos de ciertos marcos teóricos en extensión, de los que surge la importancia de considerar que a la universidad le corresponde una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural (De Sousa Santos, 2007).

En consonancia y complementariamente, la declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) expresa que:

El acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña (CRES, 2018:1).

Un breve recorrido sobre las diversas modalidades de extensión en las universidades de América Latina pueden encontrarse en el artículo de Escobedo y Astudillo (2016). En el mismo pueden reconocerse aspectos de diferentes modelos/paradigmas coexistiendo en nuestro ideario. Es así que, aun habiéndose ampliado y formalizado las prácticas de extensión en las universidades, los docentes debemos

superar las territorialidades científicas, ciertas prácticas paternalistas, entre otras deficiencias en nuestra formación. Como menciona Fernández (2017) y coincidiendo con Escobedo y Astudillo (2016), las prácticas deben ser tendientes a integrar las actividades de docencia, investigación y extensión. En este sentido, Echeverría et al. (2017) plantean la necesidad de avanzar en relaciones recíprocas y dialécticas que reconozcan y valoricen la existencia de saberes colectivos que residen tanto dentro como fuera de los ámbitos universitarios. No resulta difícil de visibilizar que, actualmente, existe una creciente promoción de saberes y olas de divulgación que se han multiplicado gracias a los diferentes canales de comunicación. Los ciudadanos pueden acceder a estas variadas formas y fuentes de información fácilmente. En este contexto, la existencia de conocimientos vinculados a diversos orígenes, ya sean epistemológicos, ontológicos y/o conceptuales, es un hecho. En particular para la zona de influencia de la UNICEN han sido registrados en el alumnado de diferentes niveles educativos (Datos propios de Tesis de Maestría Acosta C, aún no publicados), lo que permite dar cuenta de la contribución de información proveniente de distintas fuentes (escolar, científica, no formal, etc.). Las universidades, en general, se nutren mayormente de estudiantes provenientes de establecimientos secundarios no universitarios, y el alto fracaso en la inserción ha sido motivo de mucha atención, implementando sólo soluciones internas a las mismas (cursos de ingreso, tutorías, etc.). Indudablemente características vinculadas a la heterogeneidad de conocimiento, sus procedimientos de generación, el aislamiento académico entre instituciones, entre otros elementos, estarían impidiendo el tránsito fluido entre estos niveles educativos.

Kaplún (2014) menciona que la extensión se convierte en una oportunidad de encontrarse con la complejidad de la vida, donde los problemas difícilmente puedan ser abordados desde una única perspectiva, desde una sola disciplina y mirada. En estas superposiciones/convivencias de conocimientos y comunicación, cobran un rol fundamental los significados. Cruz (2017) menciona que en el decir se constituyen significantes desde las experiencias e historias personales, y al percibir, se interpreta desde otras experiencias e historias personales. Por tanto, en el encuentro con otro, hay una significación diferente para las ideas, las palabras y las cosas, y se pueden reflejar tanto en la universidad como en la sociedad.

Los espacios de extensión se constituyen en espacios heterogéneos de construcción interdisciplinar y de integración. Fernández (2017) afirma que la extensión universitaria es una práctica educativa y por ello debe estar inserta en la dinámica pedagógica de la universidad. En sus comentarios finales Escobedo y Astudillo (2016) advierten sobre el desafío, no sólo para pensar los modos de articulación y trabajo con la sociedad, sino también dentro de las facultades, entre colegas y departamentos.

Compartiendo experiencias de extensión en Educación Secundaria y Superior. Descripción de las características sobresalientes

Desde el año 2013 la participación en diferentes eventos con docentes de otros espacios de Educación Formal, nos permitió dialogar sobre problemáticas generales de la Educación. Simultáneamente la UNICEN promovió, jerarquizó y formalizó las actividades de extensión

mediante charlas, cursos y financiamiento de proyectos. Este escenario fue propicio para canalizar inquietudes propias y demandas específicas de otros colegas docentes de escuelas secundarias y de docentes en formación. Durante ese año pudimos visualizar, en forma conjunta, una serie de problemáticas compartidas relacionadas con: falta de espacios de vinculación entre docentes de diferentes niveles educativos y de equipamiento de laboratorios, desmotivación de estudiantes por el estudio de las ciencias de la naturaleza en general, falta de materiales específicos para estas áreas de conocimiento, dificultades en la selección de fuentes de información biológica confiables y falta de información biológica de la región. A su vez pudimos identificar posibles facilitadores o potencialidades en transitar soluciones a ellas: docentes e instituciones educativas interesados, ciertos recursos materiales para tales áreas de conocimientos, posibilidad de acceder a otras fuentes de información e incursionar en proyectos de Extensión de la UNICEN. Este último nos permitió proyectar durante 2014 y 2015 un trabajo continuo con los profesorados en Ciencias Biológicas del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N° 22 y los de la FAA. Este proyecto tuvo como uno de sus objetivos generales organizar en forma conjunta la información biológica propia para el centro de la provincia de Buenos Aires (proyecto: Biowiki del centro). Para esto se planteó buscar herramientas que permitieran generar información biológica y socializarla, de forma tal que pudiera estar disponible para uso de ambas comunidades educativas y para el conocimiento del público en general. Durante estos dos años se generaron espacios de encuentros regulares, tanto presenciales como virtuales, y se desarrollaron talleres específicos

que surgieron de las demandas de docentes y estudiantes. En estas actividades, además de propiciarse el entrenamiento en laboratorio, se generaron numerosos registros fotográficos como información biológica propia. Para socializar esta información y la particular de cada actor, se creó una plataforma colaborativa (www.edubiowiki.net) que no sólo permitió compartir la información biológica generada sino que se convirtió en un espacio de socialización de actividades y de herramientas para la enseñanza. Además de esta herramienta de comunicación propia, se compartió la información producida mediante otras, como jornadas de extensión y espacios de divulgación científica (semana de las ciencias y congresos de enseñanza de las Ciencias Naturales). En estos últimos se generaron talleres y trabajos con participación de actores de las dos instituciones involucradas. La plataforma colaborativa actualmente continúa en funcionamiento.

Otras de las actividades las desarrollamos a comienzos del año 2014, mediante la participación en el Proyecto de Mejoramiento de las Ciencias Exactas, Naturales y Tecnológicas UNICEN – DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación). Organizacionalmente se partió de propuestas unidireccionales (difusión de “oferta de actividades”), que tuvieron una escasa repercusión. Posteriormente, en el aprendizaje de generar espacios de trabajo conjunto, las ofertas fueron más amplias y buscadas por otros medios de difusión. En el recorrido de tres años, aprendimos a mejorar tanto la difusión de estos espacios de articulación como a diseñar actividades desde las demandas de los docentes. Para las decisiones se consideraron nuestras posibilidades, demandas o diagnósticos con los estudiantes de otros niveles educativos, agendas comunes y habitar espacios formales de difusión

de las ciencias de ambas instituciones (DGCyE y UNICEN). En estos recorridos se construyeron diferentes proyectos/planes de tareas que se adecuaron a las demandas de cada grupo de personas, las que transitamos como un gran desafío. La naturaleza de las actividades prácticas de estos planes fue muy variada, abarcando desde trabajos con microscopio, hasta el cultivo de plantas con diseños experimentales completos con algún factor que afectara el crecimiento.

Dos de estos proyectos tuvieron una impronta destacable, ya que nos presentaron los desafíos de trabajar sobre la integración y la construcción de conocimientos desde problemáticas no perceptibles desde nuestros ámbitos universitarios. El primero consistió en la enseñanza de las matemáticas en Educación Secundaria a partir de estudios en plantas, y surgió desde la preocupación de un docente de 5to año por la alta tasa de desaprobación en esa asignatura y la falta de herramientas que generaran motivación en los estudiantes para ese aprendizaje. Luego de varios encuentros, debates y reflexiones pudimos construir un proyecto atendiendo los diferentes recorridos, tiempos, saberes y responsabilidades a atender. Se plantearon desde cada ámbito las potencialidades, fortalezas y limitaciones. En este recorrido se integraron herramientas, conocimientos y metodologías provenientes de la Biología en general, Fisiología Vegetal, Matemática y Estadística, convirtiéndose en la evaluación integradora de matemática de ese 5to año. Esta actividad se desarrolló durante dos ciclos, en el tercero (2017) difundimos esta experiencia en un relato dirigido a otros docentes de Educación Secundaria.

El segundo proyecto se trató del diseño de invernaderos móviles para cultivo de plantas en las escuelas, y fue realizado en conjunto con un grupo de docentes y

estudiantes de 4to año de una escuela técnica, del área de electrónica. Los docentes plantearon cuestiones similares a las del caso anterior, principalmente las dificultades (de origen económico, motivacional, comunicacional de resultados, etc.) tanto en la elaboración de productos tecnológicos, como en su difusión. Guiados por la experiencia adquirida anteriormente, mantuvimos reuniones entre ambas instituciones educativas, pusimos en común fortalezas y necesidades de ambos grupos y pudimos elaborar un plan de trabajo. El mismo consistió en poner en funcionamiento un invernadero (tamaño maqueta) con control de variables ambientales para el crecimiento de plantas. Los aportes más importantes desde los docentes universitarios fueron los conocimientos en el área de Fisiología Vegetal, de criterios y práctica en la presentación/comunicación de resultados, mientras que desde la escuela técnica, el aporte de los conocimientos y de la elaboración de la maqueta automatizada. Por otro lado, el proyecto financió los costos de estas actividades. En este trabajo los estudiantes no sólo adquirieron conocimientos/capacidades técnicas sino que también se interiorizaron acerca de la elaboración de proyectos e informes finales, con los que participaron de diversos eventos científicos y tecnológicos a nivel local, regional y nacional (ferias de ciencias, encuentros escolares, jornadas a campo y semana de la ciencia de la FAA). Por nuestra parte aprendimos no sólo sobre herramientas electrónicas, sino también a poder expresar nuestras necesidades a los docentes y estudiantes, los cuales finalmente nos ayudaron a construir placas de luces LED para las cámaras de cultivo de la universidad.

Actualmente continuamos con espacios de articulación que no se enmarcan

en ningún proyecto de extensión en particular, sino como prácticas extensionistas complementarias de quehaceres docentes y de investigación. Estas prácticas se han desarrollado con docentes (secundarios y primarios) tanto con los que ya habíamos trabajado como con nuevos. La dinámica que intentamos mantener sigue siendo la de reuniones previas entre ambas instituciones (con autoridades y/o docentes y/o estudiantes), poner puntos en común y diseñar/exponer actividades en conjunto según corresponda. En el caso que se ha podido, dependiendo de los tiempos y los vínculos establecidos con los grupos de trabajo, hemos continuado los encuentros con difusión de las actividades en otros espacios de comunicación.

Reflexiones del quehacer universitario y balance desde prácticas concretas en Educación Secundaria y Superior

Desde estas experiencias hemos explorado el intercambio, el desafío de construir y aprender con otros, el pensar en otro tipo de prácticas en educación, en planear soluciones conjuntas desde las características contextuales de los actores sociales con los que nos involucramos: otros docentes y estudiantes. Las vivenciamos como prácticas sociales compartidas y colaborativas (Rafaghelli, 2013). En este camino de construcción de prácticas alternativas a las tradicionales, nos enfrentamos y replanteamos los quehaceres universitarios en su integralidad. Con integralidad nos referimos en el sentido amplio que utilizan Stevenazzi y Tommasino (2017), que implica revalorizar las prácticas de extensión, tradicionalmente relegadas respecto a las de investigación y educación. En este reflexionar como docentes universitarios

y desde nuestro espacio laboral nos preguntamos: La extensión, ¿para qué? ¿Para quién? ¿Con quién?

¿Para qué la extensión?

Reglamentariamente los docentes universitarios debemos realizar docencia de grado. Si se tiene una alta dedicación la investigación surge como segunda actividad obligatoria, siendo la extensión una actividad optativa. Fernández (2017) indica que es necesario que dentro de las universidades se elaboren, por ejemplo, planes de acción consensuados que permitan la potenciación de la articulación entre extensión, investigación y docencia universitaria. Consideramos que experiencias como las aquí relatadas y su difusión ayudarán a re-pensar y considerar las prácticas de extensión a otros colegas. Más allá de vivirse al ser docentes universitarios como un compromiso reglamentariamente optativo, complementario a las actividades ineludibles (docencia de grado e investigación), este balance final evidencia su propio valor y el de potencializar, de diferentes maneras, la docencia de grado. Las experiencias nos permitieron revalorizar su importancia en la generación de vínculos, los que consideramos que posibilitan nutrir una educación de calidad, vínculos que repercuten también en resultados no previstos, en este caso beneficiosos. Por ejemplo, la generación de espacios donde la Fisiología Vegetal y las Matemáticas se integraron en los modos de proceder de estas ciencias y produjeron material docente (Integrando aspectos de Matemáticas con Fisiología Vegetal, de Manfreda, et al., 2017), o los conocimientos/habilidades tecnológicas con la producción de material biológico de estudio/difusión (www.edubio wiki.net). En este último ejemplo creemos haber contribuido

con aspectos iniciales de la comunicación y democratización del conocimiento de amplio alcance. El uso combinado de prácticas tradicionales de laboratorio con el de tecnologías nuevas, resultó en producciones que fueron registradas en fotografías y videos (conocimientos/habilidades adquiridos de diferente origen). Su transformación posterior en recursos audiovisuales o fichas digitales sirvió para un insumo propio (en docencia de grado y superior) y para acercar a un amplio público temas de biología general y particular de la región (en la plataforma). Estos logros planificados como objetivos podrían considerarse como suficientes por sí mismos, sin embargo, el recorrido hasta lograrlos permitió otros no planificados pero no menos importantes, como la transmisión del conocimiento de la biología general y de procedimientos para estudiarla (ejemplo; uso de microscopios) más allá de las aulas de la institución universitaria. Por nuestro lado, enfrentamos la realidad de la carencia de variados recursos (económicos y/o materiales y/o de conocimiento/habilidades) sufrida por otras instituciones en la que se desempeñan parte de nuestros graduados y de las que provienen nuestros alumnos. Una reflexión al respecto: las universidades pueden contar con estos recursos y los docentes son los que voluntariamente los acercamos o no a los que presentan estas restricciones, más allá de que existan vías institucionales formalizadas. Los vínculos generados por los actores involucrados en la extensión hicieron funcional ese camino. Concretamente el préstamo de microscopios y la compra de material de laboratorio digital y electrónico resultaron en beneficios mutuos (parte de balance). Lo anteriormente expuesto puede considerarse tanto como generación de conocimiento académico como de conocimiento contextual

del ambiente de actuación de la docencia. Si bien el tiempo dedicado, las actividades relegadas, las frustradas y el esfuerzo de compatibilizar agendas, de administrar los recursos económicos en tiempo y forma, fueron importantes, consideramos desde la actuación como docentes universitarios que el balance final resultó positivo y enriquecedor a nuestro quehacer docente.

Ese así que el balance anterior muestra beneficios valorados individualmente por los docentes participantes, más allá de contribuir al cumplimiento despersonalizado del rol activo que le corresponde a la universidad como lo propone De Sousa Santos (2007). Por otro lado, en el balance surgió la revalorización que cobraron los vínculos establecidos por su carácter mediador indispensable para producir el encuentro de saberes colectivos, residentes en el ámbito universitario y ajeno a él, tal como plantean Echeverría et al., (2017). Con esto en mente creemos que es posible reducir la distancia entre la universidad y la comunidad, coincidiendo con lo afirmado por Escobedo y Astudillo, (2016).

Otras consideraciones en este balance que pesaron negativamente fueron que no logramos, por diferentes motivos, incorporar más actores internos de la universidad, en particular a nuestros estudiantes de grado y entre ellos los del profesorado. Estamos seguros de que como actores de las actividades de extensión habrían encontrado, al menos, los beneficios que obtuvimos los docentes.

Otro aspecto que analizamos fue la estrecha relación entre nuestra actividad docente de grado y las actividades de extensión. Fue más difícil incorporar las temáticas del proyecto de investigación, aunque actualmente lo estamos integrando. Si bien el efecto sinérgico de esta integración está fuera de los

límites de este balance, son mensurables en la producción actual del grupo de trabajo.

¿Para quién?

Las respuestas encuentran sentido en la equidad social, en la democracia participativa, en la toma de decisiones individuales y colectivas, en la ciudadanía, en el ambiente perpetuo y sustentable, donde los docentes universitarios debemos posicionarnos, repensarnos e involucrarnos para enriquecer a la universidad como medio para la formación integral de las personas en el sentido que proponen los artículos 1 y 2 del Estatuto de la UNICEN, cuyos principios básicos son compartidos con los de otras universidades nacionales.

Desde dentro de las universidades es conocido que las bajas matrículas fueron y son motivos de preocupación. Dentro del amplio abanico de causas posibles, entre ellas las económicas, se suman la falta de vocación a las ciencias y un insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio en los ingresantes. Por ello consideramos que la universidad necesariamente debe vincularse con otros espacios de educación (formal e informal), con la capacidad de reconocer las diversidades, dificultades y necesidades que permitan prepararnos para comprender y superar las dificultades que acarrearán nuestros ingresantes, como así también desde las actividades de extensión conjunta prevenirlas en las instancias de estudios formales previas.

En nuestro balance, encontramos un humilde aporte en acortar las distancias entre niveles educativos y propiciar la formación crítica y de capacitación desde nuestros conocimientos. En ese tránsito se resignaron intereses individuales y

privativos de nuestro ámbito académico por los de las necesidades de otras comunidades educativas.

Si bien no se realizaron evaluaciones sistematizadas del impacto de la actividad de extensión en el ámbito extrauniversitario, los actores nos manifestaron al cierre de cada actividad la gratificación por los logros alcanzados, la voluntad de continuidad y la reiteración de la experiencia. El encuentro en eventos de divulgación científica con docentes y estudiantes participantes de estas actividades de extensión, lo identificamos también como otro indicador de un balance positivo en términos de objetivos educativos.

La incursión en ambientes extrauniversitarios nos enriqueció y para los actores de otros niveles educativos el acceso a conocimientos, metodologías y participación en eventos sociales universitarios sin dudas ampliaron el campo de libertad. Consideramos que todos tenemos posibilidades de aprender, de saber, de comunicar, siempre y cuando pensemos y actuemos en una educación como una práctica de libertad (Freire, 1973).

¿Con quién?

Con todo lo expuesto nadie queda excluido: docentes y estudiantados de diferentes niveles educativos, público en general. En nuestras experiencias la ausencia de estudiantes universitarios se nos presentó y continúa siendo un desafío de transformación interna de la universidad. Si bien la tarea es difícil no es imposible.

Sabemos desde estas experiencias que nos queda mucho por recorrer, sin embargo consideramos esencial el

revalorizar que desde todas las áreas del conocimiento tenemos algo que aportar, mucho que aprender, mucho por construir y más por deconstruir-nos.

Caminos por conocer y recorrer para nutrir las actividades universitarias cotidianas

Concluimos que para seguir superando las visiones fragmentadas de nuestras prácticas cotidianas no alcanza sólo con el trabajo interdisciplinario intrauniversidad. A sabiendas de las problemáticas que atraviesa la universidad como organización social compleja, necesariamente requiere de visiones interdisciplinarias e integradoras de múltiples espacios educativos que nos permitan explorar, debatir, aprender y, sobre todo, construir (Guillemín Tostado, 2001). En este camino coincidimos con lo expresado en la CRES (2018), en cuanto a revalorizar la llamada “ecología de los saberes”. Esta se entiende como el conjunto de prácticas que promueve a una convivencia activa de saberes, donde todos ellos se pueden enriquecer desde el diálogo, incluido el saber científico. En este sentido reconocimos y valorizamos los vínculos entre actores para aportar a la creación de comunidades epistémicas amplias, en las que las universidades sean un espacio público, de tránsito continuo de ciudadanos que ingresan, egresan y al que vuelven a interactuar desde otros espacios sociales, en contraposición a la de ciudadanos como aprendices. Para ello, es necesario generar espacios de los unos con los otros y reconocer que tenemos todos algo que enseñar y todos algo que aprender (Cruz, 2017).

Referencias bibliográficas

Cruz, A. (2017). Reflexiones sobre la vinculación nos-otros. En *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* / Santos, C. [et al.]. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, Bolivia.

Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

Echeverría, et al., (2017). La economía social y solidaria: ¿un espacio para la Extensión, desde la transdisciplina? En *Revista Masquedós*. N° 2, Año 2, pp. 07-20. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Escobedo, M. y Astudillo, G. (2016). Aportes para la discusión sobre la extensión universitaria. En *Revista Masquedós*. N° 1, Año 1, pp. 47-59. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Fernández, G (2017). La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales. En *Revista Masquedós*. N° 2, Año 2, pp. 65-77. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Argentina, Editores S. A.

Guillaumín Tostado, A. (2001). *Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad*. Polis Revista Latinoamericana.

Kaplún, G. (2014). *La integralidad como movimiento instituyente en la universidad*. En: *InterCambios*, n°1, junio.

Manfreda, et al., (2017) "Integrando aspectos de matemática con fisiología vegetal". En Pacheco, Mabel (2017). *Articulando universidad y escuela media: prácticas para la formación en ciencias exactas y naturales/compilado por Mabel Pacheco; María Laura Bianchini; Natalia Giamberardino*.- Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2017. Disponible en: <https://www.dropbox.com/s/s7z8wkjo03c47f9/Articulaci%C3%B3n%20imprensa.pdf?dl=>

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

Stevenazzi, F. y Tommasino, H. (2017). "Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación". En Santos, C. [et al.] *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*, Córdoba, Editorial Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2017, pag. 55.



Prácticas colaborativas de articulación para la apropiación de conocimiento en territorio

María Cecilia García, Mónica Alonso, Antonio Felipe y Cecilia Andere
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Palabras clave: Ciencia en territorio, Prácticas integradas, Laboratorio escolar, Divulgación de las ciencias. .

Palavras chave: Ciência em território, Práticas integradas, Laboratório escolar, Divulgação científica.

Para citación de este artículo:

García M.; Alonso M.; Felipe, A. y Andere C. (2019). Prácticas colaborativas de articulación para la apropiación de conocimiento en territorio. *En Revista Masquedós*. N° 4, Año 4, pp. 59-65. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/08/2018. Aceptación Final: 08/11/2018

Resumen

Desde la perspectiva que busca superar la distancia del saber escolar con el conocimiento científico, la divulgación y comunicación de las actividades de la ciencia, surge la necesidad de generar lazos entre diferentes actores tendientes a realizar prácticas colaborativas para la apropiación del conocimiento en territorio y su impacto en él. Este trabajo relata y analiza parte de la experiencia en el marco de un proyecto de extensión, que busca resolver la inseguridad o desconocimiento que

manifiestan docentes de una escuela primaria a la hora de poder abordar y desarrollar actividades prácticas de laboratorio y/o comunicar conocimiento científico actualizado que se genera en la Universidad. Las causas del problema a abordar son múltiples. Entre ellas, el escaso uso de los recursos disponibles y la sensación de frustración por parte de los docentes. Al mismo tiempo el desconocimiento de los planes o proyectos que pueden desarrollarse a través de las actividades de

extensión generadas por la Universidad lleva a desaprovechar tales acciones en conjunto.

Resumo

A partir da perspectiva que procura superar o distanciamento do conhecimento escolar com o conhecimento científico, a divulgação e a comunicação das atividades científicas, surge a necessidade de estabelecer ligações entre os diferentes atores tendentes à realização de práticas colaborativas de apropriação do conhecimento no território e seus impacto sobre ele. Este trabalho relata e analisa parte da experiência no âmbito de um projeto de extensão, que procura resolver a insegurança ou desconhecimento que os profesores de uma escola primária demonstram, quando trata-se de abordar e desenvolver actividades prácticas de laboratorio e / ou comunicar conocimientos científicos actualizados que são gerados pela Universidad. As causas do problema para ser abordados são múltiples. Entre elas, o escasso uso dos recursos disponíveis e o sentimento de frustração por parte dos profesores. Ao mesmo tempo, o desconhecimento dos planos ou projetos que podem ser desenvolvidos através das actividades de extensão geradas pela Universidad, leva ao fracasso em tirar proveito de tais ações como um todo.

Demanda inicial

Se ha determinado que en la enseñanza de las ciencias en el Nivel Primario son escasas las actividades experimentales y otras actividades de trabajo científico, que favorecen su comprensión. Entre las causas enunciadas por los docentes se citan la falta de recursos y espacios adecuados, el tiempo que requieren y la ausencia de una capacitación específica que facilite la tarea y provoque confianza en los docentes a cargo de las mismas.

El trabajo experimental posibilita corroborar muchos de los fenómenos que se estudian en la teoría, permite un aprendizaje donde lo abstracto de la ciencia se enfoca desde lo inmediato cotidiano, en algo real. Cuando además el diseño de estas acciones es elaborado por los propios involucrados (docentes, estudiantes y comunidad) adquiere mayor significado.

El presente artículo es un recorte del trabajo que se está realizando en la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), en el marco de un proyecto de extensión. Los objetivos propuestos son:

a) lograr el empoderamiento de los docentes y el fortalecimiento de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales propios de las Ciencias, basado en una espiral dialógica interdisciplinaria que garantice la igualdad de oportunidades y enriquezca un proceso de alfabetización científica.

b) divulgar y compartir las principales acciones desarrolladas en el marco del proyecto.

En este proyecto multidisciplinario participan docentes, no docentes y estudiantes de la FCV, de la Facultad de Ciencias Exactas, del Instituto Superior de Formación Docente N° 10 y de la Escuela Primaria N° 53 a la que asisten 600 alumnos.

Internalizando cambios en la concepción de extensión

A partir de la reforma de 1918 en Argentina cobra impulso la función de la extensión, junto con la docencia y la investigación. Esta tríada de funciones promueve la disminución de la distancia entre la universidad y la sociedad. Las primeras experiencias de extensión se generalizaron en casi todas las universidades. Sin embargo aún continúan modificándose los objetivos y el sentido de la extensión universitaria (Kaplún, 2004:10). Existen diferentes enfoques y posturas al

respecto, modelos: altruista, divulgativo, concientizador, economicista y empresarial. Modelos que no son ni fueron lineales (Escobedo y Astudillo 2016).

Las secretarías de Extensión de las distintas unidades académicas de la UNICEN realizaban tareas y actividades desde sus comienzos sin contar con lineamientos políticos consensuados. En el 2011 se conformó la Secretaría de Extensión de la Universidad, uno de cuyos ejes es el impulso a la democratización de saberes. Esta transformación de la extensión tuvo impacto al interior de la UNICEN ya que se puso en debate qué se entiende y qué hace la extensión y cómo articula la universidad con las problemáticas sociales.

Este debate fue replicado en las distintas facultades, lo que generó espacios de reflexión y discusión regional. Tal es el caso de las Jornadas de Extensión del Mercosur. En el caso particular de la FCV promovió la realización de las Jornadas de Extensión Institucional ediciones 2017 y 2018. Al mismo tiempo se han implementado talleres y cursos de capacitación en extensión, que nos impulsaron a repensar las acciones de extensión que veníamos realizando. En particular el proyecto que se generó en este contexto implicó la creación de un equipo extensionista que considera a la extensión como una práctica integrada, que pretende poner en valor los saberes y experiencias. Además permitió identificar potencialidades y fortalezas de los actores involucrados, y elaborar una construcción colectiva, en diálogo crítico de saberes teniendo en cuenta cada escenario territorial particular.

Abriendo puertas

La interacción entre los actores sociales surge cuando la dirección de la EP 53 hace un expreso pedido a la FCV para la

realización de tareas relacionadas con la enseñanza de las ciencias. La primera actividad fue un taller de intercambio para dialogar y acordar el trabajo a desarrollar. Se conformó un equipo integrado por docentes de ambas instituciones, estudiantes de la FCV y otros miembros de la comunidad escolar. El objetivo del taller inicial fue determinar las problemáticas relevantes y significativas para la institución. La primera que surgió fue la dificultad para utilizar el “carro de laboratorio” recibido del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La falta de capacitación y actualización al respecto llevaba al desaprovechamiento de los insumos por inseguridades y temores que generaban frustración en los docentes. Los mismos manifestaban la necesidad de realizar actividades prácticas, como estrategia motivadora para sus estudiantes. De este modo, se construyó un mapa de actores que potenciara las capacidades de cada participante. El diagnóstico de la realidad percibida por las distintas miradas retroalimentó y modificó el punto de partida, ajustándolo al contexto institucional. El equipo constituido pretendía consolidar y fortalecer un espacio de construcción conjunta, orientándose a pensar y considerar la extensión en sus múltiples dimensiones: institucional, comunicacional, social, política y pedagógica. Esto requirió salir del espacio áulico para ubicarnos en territorio. Para ello necesitábamos acompañamiento y reordenamiento institucional, una gestión adecuada para motorizar e impulsar procesos sistemáticos sostenibles en el tiempo. En línea con Tommasino y Rodríguez (2010) y a efectos de reconocer la voluntad transformadora de las intervenciones, comenzamos a internalizar el rol fundamental de los actores sociales como protagonistas directos de dichas transformaciones, incorporamos la participación comunitaria, promovimos

el diálogo de saberes y, como eje estructurante de las intervenciones universitarias, se asumió la ética de la autonomía.

El inicio del recorrido...

Desde el ámbito académico se pretende trabajar para construir una universidad comprometida con la sociedad de la que forma parte. Esta concepción derivó en la primera pregunta: ¿estamos las universidades realmente de puertas y mentes abiertas para ofrecer e interactuar con las necesidades de la sociedad? Al momento de reflexionar surge la primera tensión: se puso en evidencia el desconocimiento de las actividades de extensión que pueden realizar, generar o demandar a las universidades. Comenzamos a replantearnos: ¿estamos acercándonos realmente a la sociedad en su conjunto?, ¿salimos realmente de nuestros muros?, y en el sentido de “extensión” (extenso) ¿hasta dónde se extiende la Universidad?, ¿falta comunicación entre la Universidad y el territorio? La difusión de las convocatorias a proyectos y las acciones de las Secretarías de Extensión, ¿traspasan los muros de la universidad?

Otra tensión salió a la luz: ¿seguimos haciendo lo que sabíamos hacer?, esto es: ¿nos quedamos solo en talleres, cursos y acciones de capacitación? Asumimos que debemos repensar la extensión en términos de diálogo. En palabras de Freire, “la comunicación verdadera no es la transferencia, o la transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su participación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente” (Freire, 1973:78-79). No debemos perder de vista el contexto de pertenencia de la universidad, como un contexto lleno de desigualdades, con intereses muchas veces diferentes a los valores humanos, por lo que la construcción del conocimiento no se

puede hacer al margen de ese contexto sociocultural (Boffelli y Sordo, 2017).

Se promovieron espacios de reflexión y análisis con docentes, no docentes y estudiantes sobre las prácticas realizadas hasta el momento. Los estudiantes compartían y participaban de las actividades, más allá de los contenidos disciplinares, y aportaron su visión crítica de la realidad como actores sociales y futuros agentes de salud.

Metodología empleada

Siguiendo a Lezcano-Calderón (2014), e interpretando que la extensión universitaria normalmente se desarrolla en dos fases: la formulación/ planificación y la ejecución. La sistematización de experiencias podría considerarse el tercer componente de la extensión, ya que permite realimentar el ejercicio de extensión y generar nueva información para la investigación y docencia, pues su resultado se produce a partir de la revisión de la práctica y reflexiona sobre ella para construir conocimiento nuevo que viene impregnado del conocimiento de las personas que formaron parte del proyecto. De este modo acordamos una metodología de trabajo en territorio que fuera de abordaje de las problemáticas de carácter práctico para descubrir la ciencia de lo cotidiano en acción. La conformación del equipo de trabajo interdisciplinario e interclaustrados de la FCV, propuso una estrategia de intervención metodológica que previera la combinación de asistencia técnica, difusión y/o transferencia de información, instancias de reflexión conjunta e intercambio con los destinatarios para poder brindar una solución integral a la problemática planteada. En las intervenciones mencionadas se realizaron registros fotográficos, encuestas e informes parciales y finales.

Reflexión y evaluación

El monitoreo y la evaluación del proceso o camino recorrido son una preocupación constante. Tal como menciona Camilloni (2017), el proceso de evaluación está entramado con las acciones que se realizan en cada etapa y se resuelven adecuadamente los problemas técnicos, sin dejar de lado los valores que se ponen en juego en el proyecto de extensión. Los resultados parciales obtenidos nos llevan a replantear y acompañar el resto del camino, generar nuevos debates en pos del fortalecimiento de los vínculos. En este sentido la evaluación del proyecto posee múltiples funciones y no se limita a producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes del mismo sino que sirve como uno de los insumos para enriquecerlo, dando voz a todos los participantes, replanteando sus objetivos y ampliando el significado de las acciones que se emprenden (Camilloni, 2017).

Debido a la multiplicidad de actores, provenientes de diferentes instituciones, perfiles profesionales, funciones académicas, y por ende intereses diversos, se hace foco en esta presentación en la evaluación realizada por los docentes de la escuela quienes fueron los que demandaron y con quienes se construyeron alternativas de solución frente a la problemática inicial que plantearon. Nos interesó conocer si el trayecto propuesto y realizado hasta el momento cubría las expectativas de dicha demanda. Para determinarlo se hicieron encuestas y entrevistas. Se realizó un punteo de las variables de mayor peso, para luego debatir, analizar y replantear las acciones a seguir. Así del análisis de la variable difusión, resultó que ningún docente de la escuela conocía, previa a esta experiencia, la posibilidad de participar en proyectos/actividades de extensión. En cuanto a la motivación: fue la posibilidad de conocer/aprender de manera diferente.

Sobre la vivencia, todos mencionaron que fue una experiencia sumamente positiva, fueron escuchados y realizaron aportes al proyecto. Dentro de la variable debilidades/dificultades, surgió la falta de conocimiento disciplinar, de material didáctico y de bibliografía actualizada. Solicitaron más “soporte” o acompañamiento, ya que aún persiste la sensación de inseguridad para trabajar de manera autónoma.

Esta información dio lugar a una sistematización dinámica que permitió corregir y redefinir nuestra acción. Nos planteamos: ¿falta empoderamiento por parte de las docentes?, ¿en qué debemos reforzar nuestra tarea?, ¿por qué todavía no se sienten seguros?

Aquí surgió, entre otras cuestiones, una autocrítica al desempeño de los integrantes de la Universidad. Al parecer, estábamos todavía en lo que sabíamos hacer: “la capacitación a docentes”. Se inició entonces un nuevo proceso de diálogo crítico donde se reelaboraron y propusieron nuevas actividades, como talleres y diseño de juegos, dando especial protagonismo a los docentes de la escuela, siendo los de la universidad aprendices.

Comienza el juego...

El equipo de manera conjunta propuso comenzar a motivar a los estudiantes de Primaria a través de actividades lúdicas. Entre ellas, se desarrollaron:

a) Taller de ajedrez: docentes de 3° y 5° grado implementaron un taller que permitió integrar contenidos matemáticos, de Prácticas del Lenguaje, Plástica y Educación Física a través del juego.

b) Visita educativa al Sendero Pampa: los docentes recorrieron este espacio de reserva natural, identificaron especies nativas, recolectaron plantas, semillas y plantines para trabajar en la huerta escolar. A partir de esta experiencia se propuso utilizar este

lugar como aula a cielo abierto para asistir con los chicos.

c) Taller de matemagia: se realizaron experiencias que permiten interpretar propiedades matemáticas por medio de trucos y juegos de magia.

d) Jugando a la rayuela: el patio de la escuela se convirtió en lugar de juego y aprendizaje, se realizaron rayuelas con elementos de laboratorio y con insectos. Los padres en la escuela, junto a los docentes colaboraron pintando y decorando este espacio.

e) Entrevista a un investigador: para integrar contenidos de Ciencias de la Tierra y Prácticas de Lenguaje, los docentes propusieron una entrevista a un astrónomo. Se invitó al Lic. Diego Bagú, oriundo de nuestra ciudad, director del Planetario de La Plata, con amplia trayectoria en divulgación y comunicación de las ciencias. Los chicos realizaron las preguntas, vieron videos, investigaron, surgió la divulgación de la ciencia en un contexto diferente. La actividad fue abierta a la comunidad que participó activamente.

f) Taller de microscopía y prácticas sencillas de física y química: esta actividad permitió integrar las ciencias experimentales con lo cotidiano y accesible.

Lo imprevisto: un disparador

En marzo de 2018 en nuestra ciudad se reportan casos de rabia, situación por de más particular que motivó y demandó al grupo extensionista a dar rápidamente respuesta a la comunidad. Se gestó la charla sobre rabia “Conocer para prevenir”, en la que participaron docentes y estudiantes de la FCV, miembros del Colegio de Veterinarios, del Círculo de Veterinarios y de la Dirección de Bromatología y Zoonosis del Municipio. La escuela fue la institución convocante, abrió sus puertas e invitó a los miembros del barrio a acudir a la charla.

Comenzamos a intercambiar

En esta instancia solicitamos a las maestras su opinión sobre los extensionistas universitarios (docentes, no docentes, investigadores y estudiantes). La totalidad manifestó estar sumamente satisfecha, agradecida por las respuestas y el respeto con que se sintió escuchada. Mencionaron además que inicialmente tenían prejuicios para con la Universidad pero que el intercambio y la experiencia les permitieron derribar ese mito. Por otra parte, este aspecto reafirma esta nueva manera de atender las demandas territoriales, en conjunto y no capacitando sin escucha. Compartimos así la afirmación que: “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 otra” (Gaviglio y Sartorato 2018).

Freire cuestiona el término extensión entendido como un modo de saber superior por sobre otro inferior, por el que se propone la acción basada en la teoría dialógica de saberes diferentes (Kaplún 2004,10). En línea con este pensamiento es que se gestó este proyecto, de diálogo participativo, coexistencia de saberes, evaluación compartida de distintas experiencias y reelaboración de saberes científicos y cotidianos. Este trabajo implica transversalidad, multidisciplinariedad no solo hacia afuera sino hacia adentro. Kaplún (2012) señala que “se requerirá de tiempo y articulación, de la escuela y la participación de personas convencidas de que la Universidad debe comenzar a asumir las problemáticas sociales como motor de su crecimiento”.

Recalculando...

Este proyecto propuso generar un espacio dialéctico de apropiación de contenidos y habilidades, logrando el

empoderamiento por parte de los docentes de una escuela y aprender mediante la acción reflexiva como extensionistas, adaptando estrategias y actividades a partir del diálogo de saberes.

Fortalecer e integrar los tres pilares, docencia, investigación y extensión, son una necesidad que llevará al crecimiento y fortalecimiento de las universidades regionales. No se trata de qué función es más importante o relevante, las tres se nutren y retroalimentan. En línea con Kaplún (2012), lograr la unión de estas funciones con la sociedad genera el motor del crecimiento de la Universidad, como productora de conocimiento que permite transformarla y transformarse. Repensar la integralidad conlleva un proceso de trabajo no sólo hacia afuera sino al interior de las instituciones. “No se trata de conocer al otro sino conocer con el otro. No se trata de educarlo sino de aprender con él” (Kaplún, 2004:16).

Por otro lado es necesario jerarquizar la extensión como un área académica específica y lograr el reconocimiento académico de quienes se desarrollan en ella. Ponderar el trabajo extensionista como una dimensión insoslayable para la formación de profesionales integrales (Escobedo y Astudillo, 2016).

Conclusiones

La experiencia desarrollada permitió la construcción gradual de un equipo de trabajo Universidad-Escuela donde la capacitación, el diseño y el desarrollo de actividades, su monitoreo y evaluación fueron una construcción conjunta y adaptada a un territorio específico.

Referencias bibliográficas

Boffelli, M. y Sordo, S. (2017). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral. +E | Revista De Extensión Universitaria, 6(6.Ene-Dic), 16-23. <http://bit.ly/2WVgOLq>

Camilloni, A. (2017). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. +E | Revista De Extensión Universitaria, 6(6.Ene-Dic), 24-35. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6310>.

Escobedo, M. y Astudillo, G. (2016). Aportes para la discusión sobre la extensión universitaria. Masquedós, N° 1, Año 1, pp.47-59.

Freire, P. (1973). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo: Siglo XXI y Tierra Nueva.

Gaviglio, A y Sartorato, I. (2018). Repensar los tres pilares de la Universidad Pública: experiencia de un proyecto de extensión universitaria. Masquedós, N° 3, Año 3, pp. 111-117.

Kaplún, G. (2004). Indisciplinar la Universidad. <http://www.wuranga.com.ar/>.

Kaplún, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. Intercambios, n° 1. <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Lezcano Calderón, S. (2014). La sistematización de experiencias en el fortalecimiento de la relación universidad y sociedad. Universidad en diálogo, IV (1), 81-91.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Los Espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República <http://bit.ly/2SmuiRw>

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). «Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República». En R. Arocena y otros. Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión n.º 1, Montevideo: Universidad de la República.

QUE EN MI
RAIS LA
GENTE VIVA
FELIZ
AUNQUE NO
TENGA
PERMISO



Reseñas bibliográficas

+ Q2

Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam. Año 3. Nº 3.

Oyarbide, F; Carucci, C; Tedesco, M; Olivares, J; Pascual, M; Zink, M; Cornelis, S y Lluch, A.
EdUNLPam, Santa Rosa, La Pampa, Argentina
(2017).
108 páginas.

Reseñado por: Eleonora Gómez Castrilli y Guadalupe Bustos

La colección Cuadernos de Extensión Universitaria surgió en la Universidad Nacional de La Pampa como una necesidad de reflexionar sobre los debates actuales de la función en el sistema universitario. Reúne en sus números diferentes perspectivas y, en el marco de las publicaciones periódicas que lleva a cabo la Editorial de la Universidad, tiene un carácter pionero e innovador en el ámbito académico.

En su último número, la propuesta congrega cuatro trabajos que conceptualizan e indagan sobre los alcances de la extensión universitaria, al igual que sobre sus mecanismos de formulación y evaluación. Se comparten experiencias de docentes del sistema universitario sobre aspectos teóricos y metodológicos.

En el primer artículo, Fabricio Oyarbide nos invita a re-pensar el proceso de evaluación en extensión. Habida cuenta del fortalecimiento de la función en las universidades argentinas y los debates en torno a su conceptualización, implementación y sostenimiento resulta necesario reflexionar sobre el alcance e impacto de estas acciones y cómo son evaluadas en el campo extensionista. Desde su experiencia como evaluador de proyectos en el sistema universitario nacional, el autor instala preguntas certeras: para qué evaluar, quién, por qué, cómo, dónde y cuándo.

Las posibles respuestas a estos planteos están precedidas de un interrogante mayor: ¿Qué es la evaluación? Plantear esa pregunta es iniciar un camino epistémico e ideológico que requiere de una mirada profunda sobre la propia praxis extensionista.

A continuación, Claudio Carucci y Marcelo Tedesco desarrollan sus experiencias extensionistas en la Universidad Nacional del Sur y parten desde un vínculo dialógico con la comunidad con una fuerte concepción de universidad pública comprometida con su medio. Historizan sobre los hitos que han marcado el camino de la extensión y destacan la significativa labor del proyecto Observatorio Social y de Desarrollo Humano que diseña una propuesta de diagnóstico barrial en Bahía Blanca, cuyos alcances potenciaron la construcción de una agenda con la comunidad. Esta acción brindó herramientas de trabajo para una intervención pertinente y asertiva, coherente con el objetivo trazado en el marco del Plan Estratégico del Área que apuesta en su enunciación a nuevos desafíos en el territorio.

En tercer lugar, desde la Universidad de La Pampa Jorge Luis Olivares y Miriam Anabel Pascual relatan la experiencia participativa de un equipo de extensionistas de docentes y estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UNLPam. Se trata de una propuesta de formación profesional y de extensión en el Hospital Dr. Lucio Molas, perteneciente al Ministerio de Salud de la provincia de La Pampa, que cuenta con un Área de Comunicación y Extensión a la Comunidad en el Departamento de Docencia e Investigación que brinda formación continua y recepción de consultas de pacientes a distancia. El artículo aborda la forma en que el equipo extensionista diagnostica una realidad comunicacional dentro del Hospital que

revela el escaso conocimiento que se tiene de las propuestas de salud y en los demás centros sanitarios de la ciudad. Por lo tanto, estos servicios no llegan a todos los usuarios del sistema hospitalario, no son utilizados para la formación laboral ni para la atención de pacientes. En el relato se explica el desarrollo de la función de extensión en el terreno de las Prácticas Comunitarias mediante un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la experiencia, desarrollado en un plazo de tres meses que se amplió a pedido de las autoridades del establecimiento de salud para continuar con las actividades de identificación y planteo de estrategias participativas comunicacionales internas y externas mediante la modalidad de pasantías rentadas.

Finalmente, Mirta Zink, Stella Cornelis y Andrea Lluch abordan la vinculación entre la función de extensión y patrimonio, a partir de experiencias que surgieron de Proyectos de Extensión Universitaria (PEU) de la UNLPam donde se mencionan aspectos del trabajo conjunto con la participación de la Asociación Pampeana

de Conservación del Patrimonio Cultural en el Consejo Social de la Universidad; la relación entre cultura y patrimonio como aspectos constitutivos de la identidad de una sociedad; la preservación del patrimonio en tanto derecho cultural inherente a la ciudadanía, y las acciones realizadas en la temática. Los proyectos descritos exponen el objetivo de resguardar relatos fotográficos, la enseñanza y rescate de la lengua ranquel, la documentación de paradores históricos y la memoria de pueblos olvidados por el tren ausente, como así también el patrimonio en manos de particulares y la catalogación de bienes patrimoniales religiosos para concientizar sobre su preservación para las futuras generaciones. El valor de este artículo consiste, fundamentalmente, en el reconocimiento pleno de los derechos culturales.

Cada cuaderno reúne experiencias y reflexiones, y resulta un valioso material que invita a construir un modo de pensar la Universidad Pública y dar cuenta de su sentido transformador.

Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario

Juan Manuel Medina y Humberto Tommasino (comps.). Rosario: Universidad Nacional de Rosario. UNR Editora, Argentina (2018). 257 páginas.

Reseñado por: Gustavo Nieto

La obra coordinada por Humberto Tommasino y Juan Manuel Medina contribuye a la tarea de disolver un déficit recurrente de la función extensión: por una parte la escasa capacidad de publicación y por otra, la ligada a que “el hacer” la gestión está divorciado de la producción de conocimiento. Las 254 páginas del libro apuntan a diluir ese doble círculo vicioso de la acción sin la reflexión y de la gestión sin la publicación. Con ello no se quiere decir que desde la Extensión no se publique sino más bien que hay dificultades para superar la memoria de gestión o las publicaciones con marcado carácter descriptivo.

Dado que el libro se trata del producto de una sistematización de experiencias es necesario diferenciar una sistematización “clásica” y este otro tipo de “sistematización”. La primera se trata de ordenar, catalogar, clasificar datos. Una tarea útil, aunque sin los alcances de lo que se propone la sistematización de experiencias que significa el objetivo de intervenir en la realidad para transformarla. Ello desde una metodología y “un esfuerzo de comprensión profunda y radical de las Prácticas [...] entendiendo sus subjetividades y causas estructurales” (pág. 16).

Por el contenido de la obra podríamos decir que el mismo se encuentra estructura-

do en dos “secciones” temáticas. En primer lugar, un capítulo teórico metodológico (capítulo de presentación) y luego el recorrido minucioso por las acciones de gestión.

El capítulo “Presentación” trata la reconstrucción analítica de las categorías centrales: sistematización, extensión crítica, integralidad. Así también aborda la problematización de lo que llamamos territorio y la interdisciplina. La presentación está realizada en base a la revisión de publicaciones anteriores, pero a su vez recorre normativa universitaria, análisis de libros fundamentales para la extensión (Freire y Fals Borda); así como vivencias y conclusiones logradas en el territorio en base al ejercicio de la integralidad. Por sus aportes y densidad teórica, el capítulo “Presentación” podría constituir en sí mismo otro libro.

Las bases teórico metodológicas, desarrolladas en la presentación, son el dispositivo con el que el equipo de gestión realizó la sistematización y análisis crítico de las acciones llevadas adelante por la SEU – UNR en el período 2011 -2016.

El resultado de las sistematizaciones –si se puede llamar así– constituye la segunda “sección” temática del libro. Se trata de nueve experiencias de gestión que han sido trabajadas “haciendo una puesta en común de las mismas, priorizando aquellas que el equipo de gestión de SEU – UNR consideraba relevantes para revisarlas e interpelarlas críticamente” (pág. 11).

Cada experiencia no es relatada en clave descriptiva, como comúnmente acostumbramos a hacer en las memorias de gestión. En el trabajo se pueden palpar el proceso vivo que constituye transitar la acción cotidiana, propia de la extensión, por el proceso metodológico que supone la sistematización de experiencias. Los cambios, los aprendizajes, los ajustes luego de hacer

conscientes los aciertos, fracasos e innovaciones, etc. son todos emergentes de los procesos de sistematización.

En cada capítulo están explícitas las transformaciones que ha experimentado cada experiencia de extensión en relación al paradigma crítico.

La primera experiencia presentada es la del “Espacio de Aprendizaje y Apoyo Escolar”, que trata la sistematización del trabajo desarrollado en la Biblioteca Popular Pochó Lepratti. La reconstrucción del proceso permite reorientar las actividades realizadas en talleres de Apoyo Escolar hacia la constitución del espacio de aprendizajes más integrales. Es para destacar la continuidad del vínculo entre la Universidad y la Biblioteca Popular así como la creación de la cátedra de Prácticas No Formales en la carrera de Ciencias de la Educación.

Luego, en “Entretejiendo escenas”, son sistematizadas las actividades territoriales en la zona denominada Vía Honda de la Ciudad de Rosario. En el artículo vemos que las acciones de Extensión que se iniciaron con un taller se transforman en un dispositivo más integral ligado a la salud mental.

La tercera experiencia, denominada “Abrazando infancias. Un encuentro entre la universidad y el barrio a través del juego y el arte”, recrea las acciones del Centro Cultural. La sistematización explicita el paso de las actividades de expresión corporal al juego, donde en el primero era percibido como “abstracto y lejano” y el juego como una actividad cercana y deseable.

En “Una semana que construimos todo el año”, la sistematización permitió visualizar que la semana de la extensión que se inició como un evento clásico de difusión y transferencia se transformó en un espacio de encuentro y diálogo con la participación de actores sociales. También se explicita el

fortalecimiento que fue experimentando el Consejo Asesor de Extensión dado que es vivenciado como un espacio institucional donde es posible la co-construcción de acciones y políticas.

La convocatoria a Proyectos de Extensión y al Programa Integrando es analizada en el quinto trabajo: “El vínculo en la evaluación presencial”. Es interesante advertir cómo las evaluaciones realizadas de manera individual y centradas en la disciplina dieron lugar a la evaluación presencial, donde el diálogo directo con los actores sociales y la interdisciplina son protagonistas de la evaluación. El capítulo refleja la articulación institucional con otras universidades. UNCuyo, UNER y UdelaR son algunas de las mencionadas.

En el sexto trabajo, “Cuando el territorio habla”, se describe el paso de la comunicación institucional convencional a la búsqueda de una dialógica con los territorios. El aporte estudiantil es central para lograrlo.

“Institucionalizar la discapacidad, ¿garantiza la accesibilidad en la UNR?” es la pregunta rectora del séptimo trabajo. Se muestra cómo se está en el camino de constituir un paradigma social con base en los derechos humanos para superar los paradigmas tradicionales desde los que muchas veces es abordada la discapacidad. La creación de la cátedra “Discapacidad y DDHH” es un paso en la curricularización de la problemática.

Las “Pasantías educativas en la UNR” es el octavo trabajo. Representa una excepción al resto de los artículos ya que, el mismo, no fue el producto de una sistematización de experiencias sino que responde más a una investigación de corte tradicional. Ello no representa una dificultad para abordar críticamente la problemática de la transición universidad – mundo del trabajo. Es valorable el abordaje institucional de las

pasantías donde la propuesta de creación del docente guía es un elemento innovador que resguarda el carácter de educativas de esas prácticas evitando situaciones de abuso o fraude laboral.

Finalmente se presenta una “Propuesta de política universitaria. En búsqueda de prácticas integrales”. No es otra cosa que una fuerte apuesta institucional por superar los procesos de intervención esporádicos, de corto plazo y sin instancias para la reflexión y el diálogo con los actores comunitarios. El Programa Académico Territorial tiene como objeto constituirse en un dispositivo que busca el logro de prácticas integrales tanto en distritos urbanos como rurales de las zonas de influencia de facultades y colegios dependientes de la UNR.

El recorrido de cada experiencia deja claro y de manera concreta que los resultados del proceso, a partir de una sistematización, siempre son más ricos e interesantes que en el momento de partida.

Al mismo tiempo las acciones de gestión dejan traslucir una importante tarea de articulación y diálogo interinstitucional con otras unidades académicas y otros actores. Las redes temáticas como ULEU y AUGM tienen referencia constante a lo largo del trabajo. Asimismo el recorrido por las experiencias denota la continuidad institucional de varias acciones centrales. Un dato nada menor en la gestión de lo público y la gestión universitaria en particular.

La sólida política de Extensión que hoy podemos reconocer en la SEU- UNR ha sido un proceso de construcción relativamente reciente pero que se nutre y refuerza acciones y áreas ya existentes, lo que no hace otra cosa que resaltar el dinamismo institucional y el rápido desarrollo de la función Extensión en esa universidad pública.

El resultado, en gran medida, es posible sólo cuando la Extensión Universitaria es una

política institucional relevante. Ello significa, además del componente financiero, estar dotada de equipos de trabajos consolidados y estables que presentan a la vez una sólida formación técnica y claro compromiso social (el cual es siempre político).

Se adjudica a Paulo Freire la siguiente afirmación: “No existe la imparcialidad. Todos estamos orientados por una base ideológica. La pregunta es: si esa base ideológica es inclusiva o excluyente”. A 100 años de la Reforma Universitaria un gran número de universidades se autoproclaman “reformistas”, “inclusivas” o “comprometidas socialmente”. En escenarios de fuertes disputas por el sentido de lo público la SEU-UNR honra los principios y postulados de la Reforma ya que el compromiso, claro está, es con la inclusión y con la transformación en base al compromiso social. La evidencia de tal afirmación no es discursiva, sino que el testimonio material está reflejado en el contenido del presente libro: “Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto”.

”Lo fructífero son los modos de pensar, de hacer pedagogía con otros” (Freire, 1986). Las preguntas, el diálogo, el sostenimiento y garantías de ciertas condiciones permiten que “...el enseñar se transforme en un proceso y no en la búsqueda de un producto. La pregunta que habilita la palabra del otro es constructiva y creadora” (Mouján Fernández, 2011) (pág. 111). Estas dos referencias bien podrían representar la idea fuerza en base a la cual se materializa la totalidad de la obra. En ambas es central la presencia del “otro”. Presencia que remite a otros saberes, otras epistemes, otras realidades y contextos. Pues, como dicen los autores, “que la falta de pueblo en la universidad no se naturalice porque de esa manera estaremos ante un instituto ilegítimo de quienes como ciudadanos lo contenemos” (pág. 14).



**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 4, N° 4, se terminó de imprimir en Imprenta Independencia. Buenos Aires, Argentina, febrero de 2019.



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

José María Araya
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Néstor Cecchi
(Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)
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 López
(Universidad de Playa Ancha, Chile)
Silvina Mondragón
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Humberto Tommasino
(Universidad de la República, Uruguay)
Lucas Gabriel Cardoso
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
Romina Loray
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Rosana Ferrati
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Graciela Fernández
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Analía Umpierrez
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
María Haydée Peralta
(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: María Gabriela Torrisi
En idioma portugués: Federico Álvarez, Centro Cultural do Brasil

Diseño e Ilustraciones

Nicolás Videla

