

Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales

Notes to think about the action with social movements

Alvaro Javier Di Matteo.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: Extensión - educación popular - formación - movimientos sociales
Keywords: Extension - Popular Education - Training - Social Movements

Para citación de este artículo: Di Mateo, A.J.; (2020). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/08/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

El trabajo se inscribe en el campo de reflexión e investigación sobre movimientos sociales y sus procesos de formación y educación. Focaliza en algunas dimensiones y conceptos que dan cuenta de ese recorte de la realidad y que a la vez permiten pensar la intervención de los universitarios desde sus prácticas de investigación, enseñanza y extensión.

Para hacerlo, se reconstruyen las características de la experiencia de un equipo docente de la UNLu, sus criterios de acción junto a movimientos y organizaciones populares y los procesos de reflexión y conceptualización construidos en ese camino.

Se comparten herramientas para pensar los ámbitos formativos y las prácticas cotidianas de lucha, organización y de construcción de nuevas realidades.

Abstract

This article takes part of the field of reflection and research on social movements and their education processes. It focuses on some dimensions and concepts that express this specific perspective on reality and that, at the same time, allows us to reflect upon the ways in which university students take part, throughout the course of their research, in teaching and extension practices.

In order to do this, we reconstruct the experience of a teaching team from Universidad Nacional de Luján, its action criteria together with popular movements and organizations, and the reflection and conceptualization processes built along that path.

We share tools that can be useful to think about educational fields and daily practices of struggle, organization and construction of new realities.

1. El encuadre práctico de estas reflexiones

El informe que presentamos tiene como referencia la práctica de un equipo universitario que lleva más de veinte años de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. La propuesta tuvo su inicio en 1995, e incluía un acercamiento y conocimiento de organizaciones populares y el desarrollo de prácticas significativas, protagonizadas por docentes y estudiantes, en acuerdo con ellas. Así se inicia una articulación entre actividades de docencia y de extensión universitaria que recién tiempo después serán complementadas con las de investigación que se reúnen en el programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimiento”.

La propuesta tiene su anclaje teórico inicial en los debates de la Corriente Latinoamericana de la Educación Popular (EP), nutrida por un conjunto de sujetos que actúan en el campo de la educación de adultos en nuestro continente, en prácticas relacionadas al mundo de lo popular, al de los procesos organizativos y de aprendizaje y conocimiento que en él se despliegan.

2. Pensar el trabajo de extensión junto a organizaciones

Cuando hacemos extensión, por lo general, damos por hecho que algún tipo de conocimiento disponemos y que su puesta en juego fuera de los muros institucionales tendrá algún impacto sobre la realidad. Si esa realidad nos resulta insatisfactoria, injusta, opresiva, etc, intentaremos que nuestra intervención colabore con procesos que reviertan tales situaciones.

Las prácticas universitarias extramuros ganan potencial en su capacidad de transformar realidades, en su capacidad de conocer y en la de formar, cuando logran articularse con los sujetos que están siendo protagonistas de acciones y de procesos de organización en torno a esos problemas que nos inquietan y preocupan.

Vamos a recorrer algunas de esas razones que nos llevan a pensar la extensión universitaria y, a través suyo, la formación y la investigación, en diálogo con organizaciones y movimientos populares.

2. 1. Las organizaciones populares y el proyecto democrático

Iniciamos nuestro trabajo en el contexto de los años 90, en tiempos de retrocesos democráticos, económicos y sociales. Partimos entonces de una idea cuya vigencia, entendemos, permanece: cualquier estrategia democratizadora orientada a construir mayor autonomía social requiere reconocer y potenciar la diversidad de formas de expresión política popular. Eran momentos en que los proyectos sociales alternativos se hallaban en crisis. El pensamiento y las propuestas transformadoras se vieron en retroceso y el mundo avanzó hacia la privatización e individualización de la vida social. Justamente en esos años, emergieron movimientos sociales de dimensiones y alcances muy variados, y más tarde, propuestas políticas progresistas que alcanzaron a controlar los aparatos de Estado en distintos países (Retamozo, 2012 y 2018). Tal vez hoy, unos de los debates más necesarios pueda darse en torno a la relación entre las luchas sociales y los proyectos políticos que disputan el Estado, especialmente cuando lo alcanzan sectores progresistas (Bringel y Falero, 2016).

Uno de esos debates tiene que ver con la valoración de los esfuerzos de organización popular ante la opresión, la explotación y la desposesión (Michi, 2010). Frente a diversas desigualdades la gente se organiza, protesta, actúa, construye salidas colectivas, reivindica recursos, exige cambios. Debemos pensar esos intensos procesos como procesos políticos, aunque se hallen anclados en realidades particulares, que dan respuestas a problemas específicos: son procesos donde los sujetos tienen posibilidad de intervenir en la configuración de la realidad colectiva (Castoriadis, 1990). Son políticos en tanto habilitan formas de participación, energías y creatividades sociales. Como puede observarse, ese criterio incluye un debate con las miradas que desvalorizan estas experiencias y otorgan carácter político exclusivamente a aquellas disputas orientadas al control del Estado (De Sousa Santos, 2006).

2. 2. La organización popular construye realidades

La realidad latinoamericana contiene diversas experiencias que muestran la potencialidad de movimientos contruidos con fuerte participación popular. Ejemplos muy recurrentes de ellos son el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra) brasileño, el zapatismo en México, así como otros procesos de lucha y afirmación indígena en distintos países. Más allá de ellos, hallamos un sinnúmero de organizaciones y movimientos en torno a problemáticas como la vivienda, la alimentación, el acceso a la tierra, la educación, entre otras, a lo largo de las geografías latinoamericanas. El pensamiento crítico construyó reflexiones sobre la importancia política de esos procesos (De Sousa Santos, 2006, González Casanova, 2015, Zemelman, 2009 y 2010) por lo que aquí trataremos de dirigir nuestra atención a ciertos aspectos que pueden servirnos para pensar la acción universitaria.

Un paso en esa dirección es considerar la conceptualización que hace Luis Tapia acerca de la “factualización de alternativas” para referirse a la actividad de los movimientos sociales que instituyen formas de resolver problemas que los afectan, mostrando así que la realidad puede tomar otras direcciones, diferentes a las predominantes:

La factualización de alternativas es un arma de lucha dirigida a convencer al Estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas. Un movimiento social ha madurado cuando ha desarrollado la capacidad de proyectar formas alternativas de organización y dirección, sobre todo cuando ha desarrollado la capacidad de movilizar sus fuerzas para cristalizar el proyecto. La factualización crea las condiciones para la consolidación, el arraigo y la cristalización de un movimiento. Un movimiento que no pasa a la factualización de sus ideas se convierte en o es simplemente opinión crítica en la esfera de lo público. (Tapia, 2008: 60 y 61)

Esta dimensión que busca captar la capacidad de propuesta de los movimientos no suele estar presente en las lecturas teóricas académicas. Sin embargo, en la práctica de los movimientos es, por lo general, sumamente valorada.

Existen ejemplos elocuentes. Uno de ellos lo enuncia el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, Brasil) cuando afirma: “reforma agraria da certo”. Esta es una expresión que ya tiene más de 20 años y que da cuenta del impacto social, económico y ecológico de la propuesta de cooperación agrícola de los campesinos “sin tierra aun a pesar del predominio de políticas monopólicas y de concentración de tierras y rentas. Son miles de familias que recrean su vida campesina y que, de no existir el movimiento social, estarían probablemente disputando puestos de trabajo precarizados en el mundo urbano y ensanchando la franja de “excluidos” sociales¹.

Cuando un movimiento está factualizando alternativas está poniendo en juego una experiencia nueva, en la que los sujetos están mostrando y mostrándose la posibilidad de construir realidades, y estas están permeadas de los valores y del proyecto colectivo. En tal sentido, la “factualización” es desafiante de la mirada hegemónica que piensa el estado de cosas como el único posible o deseable.

Al mismo tiempo, cuando factualizan construyen realidades que representan desafíos de conocimiento, en tanto lo nuevo, lo que está siendo construido, pone a los sujetos frente a preguntas que no siempre son factibles de responderse con la experiencia y los saberes desarrollados hasta el momento.

Así como los protagonistas de esos procesos están investigando y creando conocimiento a la par de que crean realidades, los investigadores del mundo académico encontramos en esos procesos infinidad de preguntas y saberes en desarrollo. Desde la perspectiva de los profesionales universitarios, la factualización representa desafíos intelectuales en múltiples dimensiones. Permite poner los saberes profesionales, a menudo especializados, a menudo proclives a indicar y prescribir, a jugar alrededor de problemas complejos, en creación, inéditos, en torno a los cuales dialogan distintos sujetos que asumen protagonismo, sujetos con saberes; saberes conformados de manera distinta a los saberes académicos, validados de otras maneras, articulados a esquemas de valores que muchas veces no alcanzamos a reconocer, saberes situados, saberes anclados en memorias históricas; sujetos diversos, sujetos que se formulan preguntas y que están lejos de confiar plenamente en las respuestas académicas, sujetos que protagonizan procesos, sujetos que deben construir acuerdos con otros antes de hacer, sujetos cuya vida se articula con eso que factualizan.

2.3 Cuando lo que forma es la praxis

La acción en el marco de organizaciones populares supone la posibilidad de que las reflexiones y aprendizajes sobre la realidad se articulen con prácticas; la actividad reflexiva está orientada a crear nuevas prácticas o recrear las existentes. En ese sentido, los efectos de la acción educativa pueden superar el alcance de “la subjetividad” de los sujetos “destinatarios” de la acción, para encarnarse en acciones sobre el mundo, de sujetos que ejercitan una práctica colectiva. Y esto vale tanto para quienes participan de las organizaciones y movimientos como de los docentes y estudiantes que participan de procesos de extensión. No se trata solamente de “sensibilizar”, “concientizar”, “construir subjetividad”: el marco de las organizaciones y movimientos permite que los esfuerzos en el plano subjetivo e intelectual se expresen en el mundo de la práctica y asuman la complejidad que esta tiene.

Al mismo tiempo, la práctica se constituye en motivo de curiosidad, la práctica incita a conocer. Dice Freire, rememorando la alfabetización en el nordeste de Brasil próxima a 1960:

Fue la experiencia de los campesinos, desde el momento en que se asociaron inicialmente para la solución de problemas vitales —entre ellos el del propio acto de sepultar a sus muertos—, lo que los llevó a una práctica más y más política. Esta práctica que se fue haciendo cada vez más política, y que los comprometió, más tarde, en la lucha por la reivindicación de la tierra y de la mejora de los salarios, fue la que acabó por dar sentido a la alfabetización. La alfabetización se nos muestra, así, como algo necesario para su lucha,² (Freire, 2011: 149).

Cuando los sujetos “escriben el mundo” necesitan conocerlo. Nuevas relaciones sociales abiertas por la participación política y por la lucha abren, por su parte, preguntas y hacen que ciertos saberes se tornen necesarios³.

Tuvimos la posibilidad de conocer y trabajar con mujeres, hombres, niños, que vivieron procesos de formación que marcaron sus vidas por el hecho de transitar experiencias de organización popular o por vivir situaciones que rompieron la cotidianidad y provocaron la rebeldía y la autoafirmación. Sabemos de la mujer que cuenta cómo poner en común lo poco que hay para comer y organizar una olla colectiva, sostenerla en el tiempo, salir a la calle a pelear recursos; o de aquella que se para frente a las “topadoras” que pretenden derrumbar su casa y desalojar a su comunidad; o de quien corta un puente de acceso a la ciudad en reclamos de respuestas a la falta de empleo o quien construye una alternativa laboral colectivamente. Ellas y ellos suelen ser pedagogos reflexivos⁴, y apoyan sus argumentos en la propia experiencia vital.

Esa articulación entre pensamiento y acción, entre conciencia y construcción de realidades resulta una oportunidad crucial para la formación de quienes se están construyendo como profesionales. Nos pone en situación de provocar y provocarnos reflexión acerca de la complejidad de los procesos sociales, de la comunicación y de la intersubjetividad, la complejidad de la relación entre saberes y formas de saber diversas, y acerca de la responsabilidad frente a las acciones que desarrollamos, entre otras dimensiones de la acción profesional. Nos pone además frente a la posibilidad de pensar cómo los conocimientos pueden ser pensados como respuestas construidas frente a preguntas de la experiencia y

cómo sujetos que portamos un saber por lo general aprendido en ámbitos separados de la experiencia podemos reconocer los recorridos prácticos y vitales que hacen otros sujetos, a quienes queremos aportar algo de nuestros propios aprendizajes.

2.4. ¿Dónde suceden la educación y la formación?

Como universitarios en diálogo con organizaciones populares, es probable que nos situemos en el lugar de educadores y educadoras. Existen en las organizaciones prácticas y espacios habitualmente denominados como “de formación”. Se trata de procesos educativos intencionales, que suelen contar con dispositivos participativos, con formas de estructuración más flexibles que los procesos educativos escolarizados. En Argentina suelen designarse como “talleres”, haciendo referencia en (aun en un marco bastante polisémico) a la existencia de una actividad orientada a producir un aprendizaje colectivo⁵.

Para su comprensión y para pensar acciones no debe perderse de vista cómo esos espacios se articulan con la praxis política más general que es su trasfondo. Contrariamente, una visión que identifica lo educativo con lo escolar, con procesos separados, aislados de la práctica social, tiende a mirar las prácticas en organizaciones dando por sentada esa separación.

Resulta interesante pensar e indagar el carácter formativo de la cotidianidad. Esto incluye la experiencia de movilización, los espacios de autogobierno y los de intercambio (momentos de la praxis colectiva en donde priman la reflexión y el diálogo) así como la tendencia de los movimientos y organizaciones a provocar ciertas realidades.

Los espacios donde se destaca la actividad reflexiva y deliberativa son por supuesto formativos, lo que en general es afirmado por quienes de ellos participan. En el siguiente fragmento de entrevista, un militante campesino, apoyándose en su propia experiencia (en ocasión en que su comunidad estaba siendo amenazada de desalojo), nos acerca a una dimensión de la praxis social:

“Cuando uno llega está una hora, estoy con mi problema y me voy. Traigo un problema y que me lo solucionen. Así empezamos. Pero después cuando vas conociendo y vas viendo que no es tu problema, vas viendo otros problemas (...) Nosotros armamos la organización y ‘tienen que venir’. Bueno, que comenten qué es lo que pasa, cuál es el problema (...) Y empieza a contar uno el problema y parece que después de contar un problema... “estoy desocupado”, eso era lo que uno sentía. Porque uno cuenta y a lo mejor hay otras discusiones más, pero eso lo íbamos sabiendo con el correr del tiempo (...) me delegaron de la comunidad ‘tenés que ir a la reunión, porque ahí se juntamos, ver qué hacemos, cuáles son los pasos a seguir’, porque uno va entrando de a poco, va conociendo la historia, el trabajo o el pensamiento que hacemos entre todos y cuál es la salida que le podemos dar. (...) Cuando comenté todo esto me han dicho ‘tienes que participar, tienes que andar, aquí hacemos la participación. Aquí nadie... nadie sabe cómo resolver el problema sino que los problemas hay que seguirlos, hay que caminar, hay que juntarse, pensar estrategias’. No sabíamos nada qué son estrategias...” (Paulo Aranda).

Paulo nos contaba cómo, inmersos en los procesos sociales dominantes, estamos propensos a pensar que algún otro tiene respuestas para nuestros problemas y cómo la organización le devolvió en ese momento la propuesta de sumarse a construir salidas a esos problemas, salidas colectivas que invitan a otra posición de sujeto (Zemelman, 2006). Ese tipo de vivencias suceden, y muchas veces, movimientos y organizaciones dan forma a sus prácticas para facilitar que sucedan.

Lo mismo ocurre con los procesos de movilización: allí la criticidad del momento, el carácter disruptivo de la experiencia, el protagonismo que hace falta asumir, se convierten en elementos significativos. En distintas coyunturas amplios sectores de nuestro pueblo debieron y a la vez optaron por movilizarse colectivamente. En muchos casos esas movilizaciones significaban también procesos de movilización de la subjetividad, especialmente cuando la criticidad del momento hacía jugar elementos muy preciados: la vida propia, los alimentos de los hijos, la identidad, la tierra donde se habita y trabaja. Roque Acuña destacaba la dimensión formativa de estas experiencias:

...la reacción de compañeros y compañeras que hemos vivido en el medio de los montes y siempre nos hemos sentido subestimados, como si fuese que los que vienen de afuera son los que tienen que pensar por nosotros, que nosotros no somos capaces de pensar. Y eso lo hemos descubierto, a través de las topadoras que teníamos ahí... se jugaba la vida de nuestros niños de nuestras familias, la vida propia del ser humano, entonces es como que nuestra capacidad, de golpe ha explotado y hemos demostrado que sí podemos, el poder de poder, el poder pensar y actuar. Eso ha hecho también que los poderosos (...) entendieran el mensaje de que el pueblo estaba firme y dispuesto a morir de pie y no de rodillas o callado la boca” (Roque Acuña).

Indagar en los modos en que se construye conocimiento y subjetividad, en la praxis colectiva, es indispensable para la formación de quienes pretendemos colaborar con ella.

2.5. La posibilidad de intervenir en la realidad junto a una organización social

Un criterio de trabajo que creemos que es interesante de revisar es la posibilidad de enmarcar la actividad universitaria en una experiencia de organización popular. “La comunidad” (o “el territorio”) no es un ente transparente ni armónico, sino más bien complejo y conflictivo. En ese sentido, hemos optado por “pararnos” en alguna parte y apoyar las acciones universitarias en algún punto de esa conflictividad.

En ese sentido, un criterio que puede resultar interesante es trabajar junto a una organización popular y con ella abordar las problemáticas que se desean tratar desde la actividad universitaria, estableciendo acuerdos de diverso alcance. En nuestro caso, eso nos llevó a trabajar con quienes acordamos en valores y líneas estratégicas, que propician la participación de sus bases sociales, que propugnan la ampliación de derechos y la construcción de mejores condiciones de vida, que se proponen proyectos micro y macro sociales superadores de las condiciones injustas que nos afectan.

Dando por hecho la complejidad del mundo organizativo de los sectores populares, nos propusimos situarnos en algún lugar del territorio, trabajar junto a determinadas organizaciones en particular, acordar con ella las acciones e inscribirlas en su estrategia y no

tomar decisiones significativas sin acuerdo con la organización con la que se articula. El sentido de la acción consistió en propiciar que las prácticas incidieran directa o indirectamente en su fortalecimiento.

Las tareas articuladas con organizaciones surgen de acuerdos, que pueden ser renovables, que a veces adquieren permanencia. Requieren la continua tarea de evaluar y re-acordar. Se trata de un proceso de conocimiento mutuo, donde se van construyendo demandas más ajustadas, donde las organizaciones entienden más claramente qué pueden esperar de nosotros, qué sabemos, qué podemos hacer. La madurez del vínculo de los equipos con los movimientos se alcanza con la sumatoria de procesos desarrollados con respeto, con diálogo honesto, con el necesario esfuerzo de corrernos de los razonamientos subestimadores que abundan en el campo académico.

3. Cómo hacer: algunos aportes en clave de educación popular

La Corriente Latinoamericana de Educación Popular (EP) representa un conjunto de prácticas, instituciones y organizaciones a lo largo del continente así como esfuerzos de conceptualización de las mismas (Michi, Di Matteo, y Vila, 2019).

Si bien los debates en EP han incluido la problemática de la escuela y las posibilidades de que en ellas se aniden prácticas transformadoras, el trasfondo de experiencias que nutre esos debates son marcos sociales más autónomos, como organizaciones, movimientos, sindicatos, donde las prácticas educativas se despliegan cercanas a la praxis colectiva. La EP es el cuerpo de saberes más cercano a la intersección entre movimientos y formación. Desde ese lugar es posible proponer algunos ejes que pueden ser útiles para pensar lo que ocurre y lo que podemos aportar.

3.1. Diálogo de saberes

Existe una afirmación histórica en EP: los saberes y subjetividades populares deben ser punto de partida de los procesos de reflexión que se pretenden democratizadores; en ese sentido, partir, respetar y construir desde el saber popular ha sido una constante en la propuesta pedagógica de la EP (Di Matteo, 2019). Significa reconocer que los sujetos vienen actuando en el mundo, son portadores de experiencia y de saber, cuestión que choca de lleno con la matriz pedagógica eurocéntrica, iluminista, partidaria de una jerarquización de saberes. Negar el saber popular es considerado como idéntico a negar al sujeto y su subjetividad (Freire, 2008).

Al mismo tiempo, construir nuevo saber sin partir de la experiencia popular supone un desarraigo de esos saberes y de esos sujetos, cuyos efectos políticos son adversos a las posibilidades de autonomía social, es decir, de cualquier proyecto sustancialmente democratizador. No es posible una práctica educativa coherente con un horizonte democratizador, anclado en el protagonismo de las clases populares⁶, que no tenga como punto de partida la lectura popular del mundo.

No hay otro camino sino partir de la realidad en la cual la clase trabajadora se encuentra. Partir del punto de vista de su percepción del mundo, de su historia, de su propio papel en la historia, partir de lo que sabe para poder saber mejor y no partir de lo que sabemos o pensamos que sabemos. Si el punto de partida está en nosotros los llamados intelectuales, no hay otro camino sino el del autoritarismo (Freire en Freire, Gadotti y Guimaraes, 1987: 126 y 127)

Poner en juego las lecturas del mundo populares para luego indagar en ellas, provocar reflexión y crítica y cuando es necesario proponer aportes desde nuestros razonamientos y proyectos, es indispensable. También pensar que las luchas sociales y los procesos organizativos enseñan, que lo que juzgamos valioso de aportar, construido en el mundo académico, debe ser pensado en relación con la experiencia colectiva. No hay ningún cuerpo de conocimiento válido en sí; su valor se construye en tanto respuesta a una pregunta. Dicho de otro modo, es necesario propiciar aprendizajes que se vinculen con la praxis social de los sujetos que la protagonizan. Si aquello que entendemos podría nutrir la experiencia (se trate de un concepto, un hecho histórico, un proceso social, una alternativa tecnológica, etc.) es distante de la subjetividad popular, es alejado de tal experiencia, se torna imperativo proponerse dialogar, con los grupos populares, acerca de la importancia de disponer tiempos y energías en su conocimiento.

Desde hace algunos años, distintos discursos en Ciencias Sociales afirman la necesidad de producir “diálogos de saberes”, lo que en principio representa un reconocimiento de la existencia de otros saberes, distintos a los generados en el mundo académico, producidos y validados de modo específico. Se rechaza la idea de que en el mundo popular encontramos menos saber o saberes de calidad inferior.

Aquello a lo que Freire se oponía muy tempranamente y designaba como la “absolutización de la ignorancia” de acuerdo a la cual la ignorancia siempre está puesta en el otro, obviando que hay saber y “no-saber”, que hay lucidez y alienación en todos nosotros, pareciera haber sido aceptada en buena parte de la academia, especialmente en Ciencias Sociales a partir de lecturas como las de Boaventura de Sousa Santos y su crítica a la razón indolente, negadora y descalificadora de saberes subalternizados (de Sousa Santos, 2006). Aun así, esa aceptación no es de ningún modo generalizable y donde existe tiene el riesgo de no pasar del mundo de la enunciación de principios.

La propuesta de ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos resulta interesante por su esfuerzo de dilucidar los mecanismos de negación de la experiencia y el saber popular bajo su calificación como atrasado, local, inferior, improductivo. Pero además, porque ubica el desafío en la interacción entre saberes de cara a construir alternativas sociales.

Consideramos dos modos de pensar el diálogo que son complementarios. Por un lado, está la posibilidad de recuperar saberes negados; por otro, dialogar acerca de la relación entre los saberes y las significaciones sociales dominantes.

En el primer sentido, distintas iniciativas se orientan a recuperar saberes populares, relativamente autónomos, y potenciarlos a partir de sus límites frente a nuevos desafíos: buen ejemplo es el caso del saber indígena, afectado por los cambios sociales y ambientales del desarrollo depredador del capitalismo extractivista. Sus prácticas técnico productivas pero también las necesidades de organización y disputa política reclaman que los saberes propios se fortalezcan en el diálogo con otras formas de saber. En la indagación memoriosa del saber popular e indígena se encuentran valores y formas de regulación colectiva, así como criterios de relación entre sí y con la naturaleza, prácticas productivas y económicas negadas, interdictas o secundarizadas por las relaciones prevalecientes a partir del avance hegemónico, que Segato ha conceptualizado como “frente colonial/estatal, empresarial, mediático, cristiano” (Segato, 2014). La reconstrucción de esas memorias dispersas, su

apropiación por los colectivos, su revisión y recreación para escenarios actuales es parte de una tarea demandada. Roque Acuña, del MOCASE VC, sostenía con claridad ese criterio, construido en el marco del movimiento campesino-indígena:

*...rescatar esas costumbres, que no se han formado de lo académico sino que vienen desde siglos, desde que existen los pueblos originarios...
 (...) hay cosas que por historia y por rescatar nuestra historia, por rescatar nuestra identidad, nos viene bien para... sustentarnos en lo que han hecho nuestros antepasados. Pero hoy vivimos una realidad distinta, (...) yo preguntaría a nuestras comunidades originarias cómo reaccionarían ante la llegada de la soja. Hoy estamos en otro proceso, entonces hay cosas que estas generaciones, las que están y las que vienen, vivamos descubriendo nuevas cosas, nuevas formas de pensar, nuevas formas de mirar con estrategias distintas y eso es el desafío que tenemos, el cambio continuo y permanente, el escenario es otro, los actores son otros, la naturaleza es otra, juega un papel preponderante. Entonces ahí hay un desafío también, (...) tenemos que pensar que nuestros compañeros tienen que capacitarse en el tema de agroecología, y saber exactamente qué tipo de perjuicio nos trae la soja, cuál es el efecto que están haciendo las fumigaciones con glifosato, tenemos que ver las nuevas alternativas con las temperaturas que hay, qué cultivo vamos a tener que dejar de hacer...”*

Y aportaba una perspectiva de complementariedad:

...aquello que se logra en la parte científica, complementando con la sabiduría de los científicos nuestros, que serían los changos y las chinitas que están en permanente contacto con la naturaleza. Porque hay una cuestión que uno puede estudiar por libros, donde se hace investigación y donde decimos y le ponemos un nombre científico a una planta y decimos “bueno... esto se llama la mora” y estudiamos todo el proceso... Eso es una forma donde hay una investigación de por medio. Y está lo otro, que es el que ha sembrado la mora, se ha criado junto con la mora, ha mateado con la mora, ha conocido el olor de la mora y va adquiriendo conocimiento y se transforma en una íntima amiga, esa mora. La conoce tanto, tanto, a esa mora, que va descubriendo por cuestiones naturales, la capacidad de esa planta. Entonces... complementar esos conocimientos y ahí crear la idea que decimos, que el cambio lo vamos a producir en conjunto, pero sin subestimar... O sea, tratar de no ser clasistas... de ponernos a construir desde lo humano, desde los valores humanos. Está bien, “vos tenés tu universidad, yo tengo mi universidad en el monte”... (Roque Acuña, MOCASE, año 2008).

El diálogo de saberes suele reconocerse además como búsqueda de respuestas “otras” a problemas que acostumbramos a pensar con lógica colonial y eurocéntrica. De ese modo, el diálogo de saberes se presenta como oportunidad para construir conocimiento de manera consensuada, donde los actores del mundo popular ejercen la voz y la capacidad de decisión sobre qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, contra qué y contra quién conocer. Incluye reconocer que hay actores activos, construyendo realidades y que son ellas y ellos quienes tienen una palabra decisiva en materia de producción de conocimientos. Supone para el mundo académico tanto otra actitud intelectual como la revisión de las normas, prácticas (y hábitos) institucionales.

Por otro lado, el diálogo de saberes incluye el problema de la articulación entre las formas de saber y los procesos de significación que se relacionan con procesos de dominación social, lo que Gramsci llamó hegemonía, esto es, la posibilidad de que las significaciones dominantes permeen de sentidos el mundo de vida. Esas significaciones dominantes orientan nuestra vida, lo que incluye nuestras prácticas políticas, nuestros modos de organizarnos, nuestros razonamientos económicos y acerca de la actividad productiva. La apatía y el conformismo, la indolencia y la desensibilización, las dificultades para escuchar y reconocer alternativas de lecturas del mundo, el individualismo y la mercantilización de nuestros espacios vitales y laborales estructuran nuestras subjetividades, con la variabilidad de las experiencias, pero atravesando a distintos grupos sociales de distintos modos.

En ese sentido, no se trata solamente de “deconstruir” o “problematizar” lo dominante en lo popular, sino de deconstruir y problematizar lo dominante en todos los saberes en juego, incluyendo los de procedencia académica y científico técnica, que aún siguen, en algún caso, afirmando su carácter neutro y superior.

3.2 La imposible neutralidad de la acción y sus consecuencias para una práctica educativa democrática

Diálogo no significa ausencia de intencionalidad. Diálogo significa justamente el intercambio de perspectivas entre sujetos, provistos de proyectos, voluntades, deseos, lecturas del mundo. La interacción humana debe reconocer la existencia de esta politicidad, antes que negarla. Es político: estamos escuchando o haciendo una propuesta, estamos desafiando, estamos provocando, estamos generando efectos con nuestras palabras y acciones.

El reconocimiento de ese carácter político de la acción se encuentra también en Castoriadis (1990, 1999), quien sostiene que el ocultamiento de esta dimensión intencional de la praxis social esconde un criterio determinista o teleológico sobre el sentido de las prácticas. Cualquier sujeto que pretende que su práctica es neutra está afirmando que su accionar está adecuado perfectamente a alguna ley social o histórica que está más allá de los seres humanos. En el entorno universitario una cierta idea de “progreso” de insistente arraigo y una afirmación sobre la jerarquización de saberes de acuerdo a la cual los más encumbrados son motor de futuros prometedores, configuran la posibilidad de intervenciones humanas que no requieren ni crítica ni acuerdos, porque de por sí son valiosas, no son debatibles, son neutras, objetivas.

Por el contrario, la praxis requiere asumir que la neutralidad es imposible. Queremos ir en una dirección en tanto estamos amenazados por fuerzas sociales (el fascismo, el imperialismo, el autoritarismo, el belicismo, el desprecio de la vida humana, el machismo, la homofobia, son datos de un realidad que se debe transformar). Tenemos un proyecto político aunque no tenga la forma de un programa cerrado: los zapatistas decían en un momento “por la vida y contra el neoliberalismo”, sintetizando de ese modo una dimensión de valores y otra de problemas de coyuntura.

Entendemos que el reconocimiento del carácter político y no neutro de la acción es lo que habilita a pensar cómo construir un diálogo democrático y no manipulador. En ese sentido, Freire sostenía que la manipulación era una posibilidad de la práctica, especialmente cuando se ponen en juego demarcaciones simbólicas y relaciones de poder

prevalcientes. Quien considera neutra su práctica, quien la considera un aporte al “desarrollo” o al “progreso”, como si estas fueran metas a-sociales, o como donación de un saber superior a alguien que no los dispone (un altruismo que se piensa a sí mismo como incuestionable), asume su a-politicidad y por tanto no debe preocuparse por el riesgo de ejercer la manipulación.

En clave de educación popular, la acción educativa debe ser proyectada provocando lo más posible la autonomía de los sujetos, en cuanto construir con ellos el sentido de las tareas, propiciando formas de protagonismo tanto en las decisiones que se toman como en los procesos de reflexión y de acción. Su protagonismo supone el protagonismo de sus saberes y de su actividad intelectual. Por eso la actividad educativa debe ser pensada explorando todas las posibilidades de desarrollo del pensamiento autónomo de los sujetos.

En buena medida esos aportes, contruidos por la EP a partir de una experiencia de construcción junto a los sectores populares del continente, son valiosos para pensar la extensión y, quién sabe, también para pensar la formación universitaria en general.

Bibliografía

- Bringel, Breno y Falero, Alfredo (2016). “Movimientos sociales, gobiernos progresistas y Estado en América Latina en Cuadernos CRH, Salvador, V 29, n SPE p. 27-45.
- Castoriadis, Cornelius (1990). El Mundo fragmentado. Montevideo, Editorial Nordan Comunidad.
- Castoriadis, Cornelius (1999). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 y 2. Tusquets editores, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria, Fondo Editorial de las Ciencias Sociales, UNMSM, Lima.
- Di Matteo, Álvaro Javier (2019). Una propuesta para debate sobre el conocimiento popular y su lugar en las prácticas de educación popular, texto en proceso de edición.
- EZLN, 2016 ¿Y en las comunidades zapatistas? disponible en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/23/y-en-las-comunidades-zapatistas/>
- Freire, Paulo (2008). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2011). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, (1998). Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, Gadotti, Moacir y Sergio Guimaraes (1987 [1985]). Pedagogía diálogo y conflicto, ediciones 5, Buenos Aires.
- González Casanova, Pablo (2015). “La dialéctica de las alternativas [primer edición de 2002] en De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI “/ Pablo González Casanova; antología y presentación, Marcos Roitman Rosenmann. — México, D. F.: Siglo XXI Editores ; Buenos Aires : CLACSO.
- Michi, Norma (2010). Movimientos Campesinos y educación, estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC, Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- Michi, Norma, Di Matteo Álvaro Javier, Vila Diana (2019). Apuntes para una historia de la Educación Popular mirada desde Argentina, texto en proceso de edición.
- Michi, Norma (2019). Movimientos populares y educación, un campo de estudio

y de acción, texto en proceso de edición.

- Michi, Norma y Di Matteo, Javier (2019). Los movimientos como espacios de democracia sustantiva y de construcción de subjetividades, texto en proceso de edición.
- Retamozo, Martín (2012). “Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina”, en Polis [En línea], 28 | 2011, Puesto en línea el 13 abril 2012, consultado el 19 octubre 2012. URL: <http://polis.revues.org/1249> ; DOI : 10.4000/polis.1249
- Retamozo, Martín (2018). Cambios estructurales y prácticas de movilización política en Argentina. Dos ciclos políticos en perspectiva (1989-2002 y 2003-2015)*, Papel político, Vol. 23 número 2.
- Segato, Rita Laura (2014). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad, Revista Estudios Feministas, Florianópolis, 22(2): 304, mayo -agosto/2014
- Tapia, Luis ((2008). “Movimientos sociales, movimientos societales, los no lugares de la política” en Tapia, Luis (2008) Política Salvaje CLACSO Coediciones La Paz CLACSO, Muela del Diablo, Comunas, La Paz. Selección de fragmentos.
- Zemelman, Hugo, (2006). El conocimiento como desafío posible, México: IPECAL.
- Zemelman, Hugo (2009). Desafíos de la actual coyuntura política de América Latina, IPECAL México.
- Zemelman, Hugo, (2010). Desafíos de lectura de América Latina, Serie Seminarios y Conferencias, México: Cerezo Editores.

Notas al pie

1. En los últimos años el movimiento zapatista afirmó los avances en calidad de vida, alimentación, acceso a salud y educación que resultan del proceso de autoorganización de las comunidades, que decidieron tiempo atrás dar cumplimiento “unilateral” a sus derechos como comunidades indígenas. Esto ocurre aun sin contar con los abundantes recursos de políticas de contención disponibles en otras comunidades rurales, influenciadas por las políticas asistencialistas del Estado mexicano y controladas por las fuerzas políticas oficiales. Los zapatistas sostienen que sus indicadores de bienestar son muy superiores a partir del desarrollo de procesos de autonomía política y económica. Dicen, de ese modo, que en los hechos se demuestra otro modo posible y mejor de organizar las cosas. (EZLN, 2016)

2. La cita está tomada de su trabajo “Cartas a Guinea Bissau” publicado hacia finales de la década de los 70 y es parte de la argumentación de Freire, en diálogo con las autoridades revolucionarias de ese país, acerca de poner los esfuerzos educativos a la par de los procesos de transformación, donde la vida social está cambiando y donde los sujetos se están haciendo protagonistas, y con menor prioridad allí donde la realidad se mantiene sin cambios sustanciales.

3. La actitud política del sujeto que enfrenta la realidad, se rebela y se moviliza y a la vez se pregunta más por el mundo en el que actúa es puesta de relieve por Luis Tapia Mealla, cuando nos dice: “Al moverse conflictivamente, los sujetos sociales acaban conociendo el resto de su sociedad o país. La capacidad de reflexión sobre esa experiencia de la acción e interacción define la madurez y el desarrollo del movimiento. La primera ola de

movilización y constitución es, a la vez, la del planteamiento de la querrela más allá de las instituciones existentes, así como del conocimiento de la condición política de la sociedad en la que empiezan a moverse políticamente.” (Tapia, 2008: 60)

4. Este texto incluye algunas citas de entrevistas a dos militantes-educadores del MOCASE Vía Campesina que murieron muy recientemente y que son expresión de esa construcción intelectual tan profunda que emerge de las luchas populares: Roque Acuña y Paulo Aranda.

5. Paulo Aranda explica cómo la acción política del movimiento es formativa, y que además se complementa con instancias de formación sistemática: “Siempre decimos ¿no? un partido de fútbol, los espectadores, ¿ha visto cómo están? que 22 juegan y hay miles que están esperando, así. Es algo de sentido más colectivo que también cuesta en las familias, mover, hacer ese paso, porque siempre aparece, por humillación, por discriminación, que no sabemos leer, que somos campesinos o que somos negros, que nunca podemos. Y nosotros dentro del movimiento hemos alcanzado a descubrir que sí podemos... como a veces decían en esos talleres de formación, hacer un clic dentro de uno y empezar a salir, porque siempre está como algo cerrado adentro, siempre tirando hacia atrás. Y uno puede descubrir que muchos compañeros han hecho ese proceso, a través de la formación política.” (Paulo Aranda. MOCASE VC).

6. Estamos hablando de procesos de transformación de la realidad en que los sujetos del mundo popular no son vistos como beneficiarios o destinatarios de las políticas democráticas sino como protagonistas de la construcción de la sociedad en su conjunto. Es lo que suele llamarse radicalidad o sustantividad democrática.

Confluencias teóricas entre extensión, aprendizaje-servicio y responsabilidad social. Buenas prácticas universitarias

Theoretical confluences between extension, service-learning- and social responsibility.
Good university practices.

María Victoria González Peña, Leonor Escalante Plá, Leoncio Soares
Universidad de Camagüey-Cuba,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México y
Universidad Federal de Minas Gerais-Brasil.

Palabras clave: universidad - extensión - cultura - sociedad - responsabilidad social.
Keywords: university - extension - culture - society - social responsibility.

Para citación de este artículo: González Peña M.V.; Escalante Plá, L.; Soares, L.; (2021). Confluencias teóricas entre extensión, aprendizaje-servicio y responsabilidad social. Buenas prácticas universitarias. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/10/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

La extensión universitaria, el aprendizaje-servicio y la responsabilidad social universitaria son términos que si bien establecen distinciones teóricas desde diferentes perspectivas se dirigen hacia fines comunes. En tal sentido, el trabajo que se presenta tiene como objetivo reflexionar en torno a la teoría de estos procesos y la confluencia entre ellos. Se ejemplifican prácticas en las universidades Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México, Universidad de Camagüey, Cuba y la Universidad Federal de Minas Gerais en Brasil. La metodología empleada se concentra fundamentalmente en la revisión bibliográfica y, como parte de la etnografía educativa, se recogen algunas experiencias de acciones emprendidas en las instituciones mencionadas. Los principales resultados intencionan el vínculo entre lo social y lo pedagógico desde los saberes disciplinares y evidencian la participación de estudiantes y docentes de estas universidades con segmentos poblacionales

en situación de vulnerabilidad social. Se enfatiza en la necesidad de continuar la atención y tratamiento en la interconexión de los contenidos curriculares con las demandas comunitarias y sociales además de fomentar la cultura y el compromiso de la responsabilidad social universitaria como parte de la formación integral de los estudiantes. Los procesos estudiados advierten desde la teoría y la práctica, la necesidad de relación permanente entre las instituciones educativas con la sociedad.

Abstract

University extension, service-learning and university social responsibility are terms that, although they establish theoretical distinctions from different perspectives, are directed towards common ends. In this sense, the work presented is intended to reflect on the theory of these processes and the confluence between them. Practices are exemplified at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla in Mexico, the University of Camagüey, Cuba and the Federal University of Minas Gerais in Brazil. The methodology used is mainly concentrated on the bibliographic review and as part of the educational ethnography some experiences of actions undertaken in the mentioned institutions are collected. The main results intend the link between the social and the pedagogical from the disciplinary knowledge and show the participation of students and teachers of these universities with population segments in a situation of social vulnerability. It emphasizes the need to continue the attention and treatment in the interconnection of the curricular contents with the community and social demands, in addition to promoting the culture and commitment of university social responsibility as part of the comprehensive training of students. The processes studied warn from theory and practice, the need for a permanent relationship between educational institutions with society.

Introducción

Las universidades tienen como misión preparar a los ciudadanos de un país para satisfacer las demandas que la sociedad necesita mediante la conservación, el desarrollo y la promoción de la cultura. En este sentido, la labor extensionista, el aprendizaje-servicio y la responsabilidad social universitaria constituyen procesos que tienen puntos de contacto y se distinguen entre sí en función del cumplimiento de dicha misión, abarcando diversos escenarios y enfoques al expresar los vínculos de la universidad con la sociedad.

El presente artículo aborda, fundamentalmente desde la teoría pedagógica, algunas reflexiones en torno a los procesos de extensión universitaria y expone luego un breve análisis acerca del aprendizaje-servicio y la responsabilidad social universitaria. Las prácticas ejemplificadas a través de proyectos y experiencias que se llevan a cabo en la Licenciatura de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México, en la Universidad de Camagüey (UC) –Cuba- y en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) –Brasil-, intentan expresar cómo es posible llevar a cabo experiencias que ilustran el compromiso y la responsabilidad de las universidades con determinados segmentos poblacionales en situación de vulnerabilidad social y generar respuestas desde lo interno en torno a la comprensión de diferentes fenómenos sociales, ecológicos, éticos y su posible tratamiento.

La extensión universitaria. Apuntes teóricos.

En la teoría se revela que el estudio de la extensión universitaria y su concepción como proceso formativo y cultural en las Instituciones de Educación Superior (IES), cuenta con múltiples aportes, entre ellos se destacan en los últimos años Zulueta (2010), Betto (2012), González-Peña (2012), Jara (2014), Cano (2014), Freire (2013), Tommasino y Cano (2016), Mato (2019), Ezcurra, Girado y Migueltoarena (2020) y Erreguerena, (2020).

Todos estos presupuestos teóricos consideran que la extensión, como proceso formativo, constituye un elemento clave para contribuir a garantizar el encargo social y cultural en la universidad. Apuntan, en lo fundamental, a la incorporación de las tareas de extensión y difusión al quehacer de la universidad y su proyección a la comunidad con el objetivo de lograr mayor participación de diferentes sectores en la cultura universitaria. Refieren la necesaria integración entre los procesos de extensión, docencia e investigación, el tratamiento a la diversidad cultural y el enfoque intercultural así como la influencia de este proceso en la descolonización del pensamiento latinoamericano. Advierten, además, la necesaria influencia de los contenidos culturales de los procesos formativos en la formación cultural de los sujetos y la relación entre el hecho educativo y el hecho social. Asimismo, se identifican características de las prácticas sociales educativas como estrategia pedagógica que articula los procesos sustantivos universitarios. Sin embargo, en el presente no se ha sistematizado desde la investigación científica la respuesta pedagógica que desde la visión de la universidad responda a las insuficiencias en el tratamiento a la formación cultural de estudiantes universitarios desde la interconexión de la teoría que reciben y las prácticas reales que desarrollan en función de las demandas sociales. Lo cual queda reforzado desde la función que a la universidad le corresponde en calidad de institución cultural más importante de cualquier sociedad.

Para el cumplimiento de la misión de las universidades, el proceso extensionista adquiere un papel significativo porque abarca diversos escenarios y enfoques al expresar los vínculos de la universidad con la sociedad, por lo que el debate académico y público es amplio desde el movimiento reformista de Córdoba (1918) hasta la actualidad. (González-Peña, 2012).

Entre los conceptos analizados se destaca el aportado por González (1996), con el cual se llega a una concepción más integral de la extensión universitaria al definirla como:

Proceso que, como parte del sistema de interacciones universidad-sociedad, tiene el propósito de promover la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria para, interrelacionado con los demás procesos principales de la Educación Superior: la docencia y la investigación, contribuir a su desarrollo cultural. (p.73)

En tal sentido y en estrecho vínculo con lo anterior, Betto (2012) explica que la extensión universitaria en los tiempos actuales debe seguir varios puntos fundamentales como vincular la casa de estudios al contexto popular, no para enseñar, no para hacer cosas, sino para involucrarse en los procesos del pueblo y permitir que lleve sus experiencias, sus luchas, incluir al pueblo dentro de la universidad, a la gente con sus vivencias, sus prácticas, en definitiva con su cultura, y entonces pensar en hacer intención universitaria.

Por su parte Horruitiner (2008) le atribuye especial importancia a la extensión universitaria en interrelación con los demás procesos universitarios para el desarrollo territorial.

Al decir de la investigadora González-Peña (2012), “las universidades generan su propia cultura y en la medida que asuman su compromiso social podrán dar respuesta a las nuevas exigencias, según las condiciones, necesidades y cambios que se produzcan en los contextos en los que se enmarcan” (p.30).

Este referente que relaciona la cultura con el contexto, espera que los sujetos se apropien desde los procesos formativos de la riqueza cultural heredada y que a su vez sean capaces de transformarla en su relación y vínculo directo con el medio social donde se desarrollan.

Reflexiones sobre el aprendizaje-servicio como metodología.

A partir del análisis anterior es necesario retomar algunos estudios realizados por Tapia (2004), al expresar que la metodología pedagógica conocida como aprendizaje-servicio ha sido definida como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes”(p.1).

Al respecto se explica que esta metodología se caracteriza por el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, aunque genera poca o ninguna integración con el aprendizaje formal. Se desarrolla de forma asistemática y no implica compromiso personal de los estudiantes en la solución de problemas sociales. Por otra parte, en cuanto al servicio comunitario destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, está sostenido en el tiempo y su articulación con el proyecto institucional, con lo cual resulta una estrategia efectiva de formación en valores y desarrollo de actitudes pro-sociales; sin embargo no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra transversalmente con lo curricular. De todas maneras, está planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes, entonces se define al aprendizaje-servicio por una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social (Tapia, 2004).

Así este aprendizaje-servicio con la doble intencionalidad establece una relación directa de lo social con lo pedagógico e implica participación protagónica de los estudiantes, liderazgo docente, educar para la ciudadanía, generar acciones institucionales que superen lo académico y vinculen la teoría con la práctica, y formar a los estudiantes para el compromiso en función del bien común.

Desde lo social se requiere de un diagnóstico participativo de necesidades comunitarias, sentidas y pensadas desde prácticas reales, identificar las prioridades y evaluar cuáles de esas necesidades puede ser atendidas por los estudiantes y la institución educativa.

Por su parte, desde lo pedagógico se trata de superar el antagonismo existente entre lo académico y lo extensionista, de planificar acciones con los estudiantes en las que logren aprender más contenidos científicos, culturales y comunicacionales desde vías menos tradicionales. De simultanear con metodologías más participativas, que formen ciudadanos más participativos y solidarios que apliquen los conocimientos adquiridos en el aula y desarrollen nuevos conocimientos y competencias. Es decir, que permita aplicar contenidos, conceptos y procedimientos en contextos reales.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento existente de algunos de estos presupuestos teóricos analizados y acciones prácticas emprendidas, es insuficiente la interconexión existente entre lo que se necesita intencionar social y pedagógicamente.

Por eso consideramos que es necesario referir algunas pautas teóricas relacionadas con la responsabilidad social universitaria como proceso que tiene puntos de contacto con los analizados anteriormente (extensión universitaria y aprendizaje-servicio) y otros aspectos que la hacen distintiva.

La responsabilidad social universitaria (RSU). Pautas teóricas.

La RSU en América Latina mantiene un fuerte movimiento en instituciones del sur del continente. Vallaey, De la Cruz y Sasia (2009) consideran que la responsabilidad social es “la intención, capacidad y obligación de responder ante la sociedad, por acciones u omisiones, además profesionales, que impactan en el bien común y que se ejercen, cuando corresponde, desde algunas personas hacia todas las otras” (p. 29).

Para los fines de esta investigación se significa lo aportado por Ortiz de Montellano (2000) y De la Calle (2010), quienes conciben la responsabilidad social de los universitarios como rasgo central de los profesionales del siglo XXI, a la que sintetizan como “la adquisición de un compromiso social, hoy como universitarios, mañana como profesionales” (p. 65) y enfatizan que la formación universitaria no puede quedar reducida a la mera preparación técnica orientada al desempeño de una profesión, sino que, por el contrario, debe ir mucho más allá, para lograr un desarrollo integral de la persona.

Por su parte Calderón (2011) se refiere a la responsabilidad social como el impacto que generan las actividades, acciones y decisiones personales y profesionales en el contexto social. A su vez implica identificar y comprender los impactos generados, tanto en el entorno cercano como en el medio social, con un marcado compromiso, que a su vez resultan dialógicos y confiables, y proveen resultados factibles y necesarios, beneficiosos para todos.

Se considera, de acuerdo a Davidovich et.al. (2005), que un profesional ejerce su responsabilidad social cuando se preocupa de su propia salud, desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar al desarrollo y satisfacción de necesidades de otros; proporciona un servicio profesional de excelencia, tanto por gratificación personal como por dar un servicio adecuado a las necesidades de los demás y lo hace en los servicios o instituciones públicas y privadas; se prepara y perfecciona constantemente para desempeñar bien su profesión y la entiende como un servicio; da respuesta profesional a las necesidades de los destinatarios, sin discriminación por raza, sexo, religión, solvencia económica, etc.; participa en equipos de trabajo cooperativo e interdisciplinarios para dar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad; participa activamente en la búsqueda de alternativas para disminuir inequidades y contribuir a la equidad social, en lo que compete a su profesión; genera y desarrolla proyectos que contemplan la rentabilidad social, además de la económica; considera las necesidades de la comunidad en el diseño y aplicación de sus proyectos profesionales; investiga en temas de relevancia social, que contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población; cuida los recursos naturales, económicos y personales, considerando las necesidades del presente y del futuro, realiza acciones profesionales que tienden a fomentar el desarrollo integral y calidad de vida de los seres humanos y actúa con y por la verdad.

Las características descritas anteriormente permiten agrupar en categorías, el análisis de la RSU a saber: la responsabilidad académica, actividades de voluntariado, ayuda social, convivencia social, actividades religiosas, responsabilidad cívico-universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medioambiente y respeto por los espacios compartidos (Navarro, et al., 2010).

Se concuerda con lo expresado por estos colectivos de autores, por los puntos en común con los procesos referidos anteriormente relacionados con la extensión universitaria y el aprendizaje-servicio, siendo distintiva la responsabilidad social universitaria al ser contentiva de lo personal, profesional, grupal, colectivo y social sin estar al margen de lo estrictamente académico. De lo que se infiere la necesidad de continuar interconectando lo disciplinar y lo educativo con lo social, en función del bien común, donde primen comportamientos de cooperación, participación, autocontrol y de compromiso ciudadano.

A partir de lo sustentado teóricamente se infiere la necesidad de continuar el aporte desde la teoría pedagógica a la interconexión entre lo disciplinar y lo social, lo que implica cubrir carencias epistémicas en la formación de la cultura de la responsabilidad social del estudiante universitario.

A tono con lo anterior, se reflexiona sobre:

La universidad en tanto agente social, actúa con una orientación determinada y nunca podrá ser escéptica en ese sentido, lo cual merece una reflexión concienzuda acerca de su formación para la cultura de la responsabilidad social, así como para su propia identidad universitaria. En este sentido, la responsabilidad social nos permite visualizar el hecho de que el hombre puede responder por sus actos, frente a los demás, y responder no sólo por sus actos presentes sino por el futuro en general. Esta capacidad es la de un ser que tiene la facultad de hacer promesas y cumplirlas, es decir, de un ser que puede “disponer por anticipación del futuro” (Vallaey, 2012, citado por Escalante, Pinto y González-Peña, 2018, p.129).

Al respecto se asume que:

La responsabilidad social como cultura aparece cuando una organización desarrolla una toma de conciencia compleja y holista de sí misma, su entorno, y el modo en el que impacta sobre él. Esto permite visualizar claramente una brecha objetiva que se manifiesta a través de la necesidad de articular un sistema de gestión universitaria que tome en cuenta las diversas partes de la institución en un proyecto social con principios éticos, fundamentado en una idea clara de desarrollo social equitativo y sostenible para la producción y transmisión de saberes responsables; así como en la formación de profesionales y ciudadanos igualmente comprometidos con el bienestar de su entorno y de su comunidad. (Escalante, Pinto y González-Peña, 2018, p.128)

Ejemplos de prácticas universitarias. Proyectos en la BUAP- México.

Proyecto Filosofía Verde.

Tiene como antecedentes programas implementados tales como Habitat, Rescate de espacios públicos y Desde lo local, todos implementados desde 2008 hasta 2012. Filosofía Verde se implementa desde 2017 hasta la actualidad y surge como proyecto para la sustentabilidad ambiental a partir de las limitaciones prácticas para el cuidado del medio ambiente y la necesidad de una comunidad de preservarlo, concretamente en el uso del agua y la contaminación en las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Los estudiantes en unión con los docentes diagnosticaron la situación ambiental de la comunidad. Determinaron el uso del cuidado del recurso hídrico y las causantes de la contaminación existente en la zona seleccionada. En tal sentido, se han generado acciones educativas, de investigación y desarrollo de soluciones para el aprovechamiento racional del agua, asimismo para la eliminación de vertederos de basura y otras causales relacionadas con el cuidado del medio ambiente comunitario.

Todo lo diseñado e implementado parte de lo establecido en la asignatura Proyectos Educativos Comunitarios y se ha sumado a ella Innovación Educativa, ambas incluidas en el currículo. Por lo que se intenciona la responsabilidad social universitaria hacia esta dimensión del trabajo con la comunidad, a partir de las demandas y se vincula con lo estrictamente curricular.

Proyecto EJIDO.

Surge a partir de un convenio entre la Licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y el Ejido Santa Rita Tlahuapan, dando inicio a tareas académicas y de interés social. Constituye un resultado de tesis de un estudiante de la licenciatura referida. Como parte de sus resultados se obtuvo una estrategia de intervención educativa.

Para la comunidad del Colegio de Procesos Educativos, el proyecto resultó ser un desafío, pues era la primera vez que participaban educativamente, en un contexto diferente; significó conocer y comprender su realidad, su gobierno, su geografía, tanto humana como física, y sus relaciones económicas, sociales, culturales, ambientales, educativas y deportivas.

A través del trabajo colaborativo, la discusión, el análisis y la apertura al cambio, se lograron implementar diversas acciones educativas. Una de ellas fue la contribución a la formación de guías y promotores turísticos del Santuario de la Luciérnaga por medio de sesiones formativas bajo temáticas de educación, medicina y representación artística. La segunda acción educativa permitió el desarrollo de un festival cultural llamado 1er Gran Festival de la Muerte, ofreciendo a turistas, tanto regionales como nacionales, senderismo interpretativo, desfile de catrinas y catrines, exposición de una ofrenda tradicional, participación de orquestas infantiles y juveniles, así como la presentación de un grupo de danza folclórico del Instituto Tecnológico Superior de San Martín Texmelucan (ITSSMT) y un recorrido nocturno por el bosque llamado Entre leyendas. Finalmente, la última acción educativa permitió el desarrollo de una Feria Navideña, permitiendo a productores locales de árboles de navidad, artesanos y comerciantes, vender artesanías y productos de temporada a turistas regionales y nacionales, sin menospreciar las actividades ecoturísticas en el bosque.

La experiencia, si bien no responde a una exigencia de una disciplina concreta, sí vincula conocimientos, habilidades y valores adquiridos durante el desarrollo de la carrera. Lo que deja declarada la intencionalidad social y pedagógica.

Proyecto Tiflusión

Su origen parte de la articulación entre los aprendizajes curriculares y las actividades solidarias que se desarrollan desde la asignatura de Innovación Educativa y permiten ofrecer un acercamiento más profundo con respecto al estado actual de la inclusión de

personas con discapacidad visual dentro de la BUAP. La difusión de la “Tifloteca BUAP” busca crear y reforzar el programa ya existente, con una participación activa de la comunidad estudiantil y docente que promueva el acceso a los materiales y recursos que facilitan el aprendizaje participativo de las personas con discapacidad visual y asimismo brindar una mayor conciencia de sus implicaciones e impacto.

Se pretende como objetivos del proyecto contribuir a la difusión de la sala tiflotécnica de la Biblioteca Central de la BUAP y promover una cultura de responsabilidad social universitaria en favor de la inclusión y concientización de los diferentes sectores sociales de los espacios ya existentes en la universidad.

Para el logro de lo anterior se aplicó un diagnóstico, el cual describe que la principal actividad de la sala tiflotécnica es adaptar los materiales con diferente tecnología, además de brindar asesorías personalizadas dependiendo de las necesidades que presenten (manipular información, lenguaje braille, uso de redes sociales). Se evidenció que este espacio se encontraba desaprovechado por la poca difusión dentro de la comunidad estudiantil, generando que los distintos servicios que ofrece no puedan causar un impacto positivo tanto en el sector estudiantil como en el público en general.

Las acciones emprendidas permitieron la socialización del proyecto en desarrollo, lo que reforzó la importancia de la RSU en torno al tema de la inclusión como parte de las tantas dimensiones que debe atender la universidad y la promoción de una cultura que genere una mayor participación con base en el aprendizaje de servicio solidario.

Experiencia extensionista de formación en Educación Popular (EP), UC-Cuba.

En la Universidad de Camagüey, Cuba, se desarrolla hace cinco años una experiencia de práctica extensionista que consiste en la impartición de un curso de formación en Educación Popular (EP). El mismo tiene como propósito esencial formar y/o capacitar a coordinadores, líderes, responsables y colaboradores para emprender proyectos de prácticas sociales y trabajo sociocultural concreto, encaminados a la identificación y auto-transformación de conductas, concepciones y valores en las que están presentes prácticas autoritarias, dominadoras y verticalistas, propias de relaciones de opresión, patriarcales y colonizadoras relacionados con temáticas de género, sexo, medio ambiente, relaciones étnico/raciales, comunicación popular, ecología política, trabajo grupal y comunitario.

Este curso pretende el acercamiento responsable de la universidad en vínculo con la sociedad, como vía de retroalimentación sistemática de los saberes populares con los saberes académicos y la armonía necesaria en función del saber científico que se genera de ambas partes.

Antes de iniciar el curso, se realiza un diagnóstico de las personas matriculadas que facilita tener en cuenta su diversidad. Se organizan comisiones de trabajo para compartir las tareas del grupo (organización, logística, observación, evaluación y comunicación). “Es importante aclarar que durante todo el proceso formativo, la comisión de observación es la encargada de apuntar aspectos que contribuyen a estimular el crecimiento grupal e individual así como lo que puede estar entorpeciendo” (González-Peña; Soares, 2020, p. 692).

La metodología es eminentemente participativa y desarrolla una lógica inductiva: el grupo, a partir del análisis de prácticas concretas cotidianas, tiene que llegar a un análisis más general de la sociedad, de los procesos que en ella tienen lugar. Se aplica el triple diagnóstico: partir de la práctica, teorizar sobre la práctica y regresar a la práctica enriquecida, teniendo en cuenta el contenido a tratar: qué se entiende o se sabe, qué se hace y qué se siente sobre el tema en cuestión. Otras lógicas que se siguen consisten en ir del aporte individual al grupal. Así como también ir de lo más cercano y conocido por los participantes, a lo que más desconocen; de lo sencillo a lo complejo. Se incorpora lo lúdico en dependencia de las características de los participantes. Cada sesión de encuentro se inicia con una mística que vincule con lo temático y que permita que afloren los sentimientos y emociones de los participantes, creando un buen clima para el debate. Se utilizan varios recursos didácticos tales como: música, materiales audiovisuales, filmes, libros y revistas, entre otros.

También se realizan evaluaciones parciales a través de técnicas que miden apropiación de contenido, cumplimiento de objetivos, coordinación del curso, proceso grupal e individual vivido, entre otros aspectos. La evaluación final consiste en presentar un diseño de una propuesta de trabajo social concreto, en dependencia de las características y objetivos de los participantes, en el que se tome en cuenta lo temático y lo dinámico del curso a la hora de su posible aplicación práctica. Para con terminar se hace una relatoría que recorre todo lo acontecido durante el curso, que se realiza según la creatividad de los responsables.

Una vez concluido el curso, se definen las continuidades, por lo que se solicita a los participantes la incorporación, a la Red de EP o a la Red Fé por Cuba, en dependencia de sus necesidades y objetivos de vida, laborales o profesionales. Redes que agrupan a parte de la sociedad civil cubana en defensa del modelo social que se construye y que constituye una práctica de gestión extensionista desde algunas universidades, como parte de la RSU y la cultura en torno a ello.

Experiencia extensionista y de pesquisa, “GRUPEJA”, UFMG-Brasil.

Constituye una práctica que se desarrolla hace más de cinco años en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en Belo Horizonte, Brasil. “GRUPEJA” es un grupo con registro formal institucionalizado, a través del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico (CNPq), que realiza tareas y actividades que responden a objetivos de trabajo con la sociedad, como parte de los vínculos universitarios y con la educación. Está integrado por docentes de diferentes universidades nacionales y extranjeras, de redes de enseñanza pública y privada, gestores escolares, investigadores y estudiantes de la postgraduación. Tiene en común el estudio de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), bajo la orientación de un mismo coordinador-profesor-investigador.

Como misión el grupo pretende compartir conocimientos en torno a la EJA, promover la formación de sus integrantes y articular acciones dentro y fuera, reflexionando sobre la práctica, desde una relación de afecto, trabajo colaborativo y en vinculación y diálogo con otras instancias, estructuras, organizaciones, organismos e instituciones.

Este grupo realiza prácticas de educación no formal que fomentan la cultura universitaria en el campo de estudio de la EJA unida a la responsabilidad social de continuar

aportando, una vez concluyen los estudios de la postgraduación. Dichas prácticas están basadas en el pensamiento de Freire y en el legado de la EP como concepción político-pedagógica, ética y ciudadana. En las relaciones que establecen se comparten experiencias y pesquisas de la EJA, unidas por lazos afectivos y con una perspectiva de crecimiento profesional y personal, sin formalidad rígida.

Entre las principales actividades que desarrolla están las reuniones del grupo, organizar y preparar la participación en eventos, divulgar y reconocer publicaciones individuales y compartidas, celebrar aniversarios y otras confraternizaciones en fechas significativas para el grupo, acompañar y ayudar solidariamente a miembros que lo necesiten, participar en actividades académicas como defensas de tesis de maestría y doctorado como parte de la formación de sus integrantes, visitas a escuelas y acompañamiento a disciplinas de la EJA que se imparten en los grupos de Pedagogía, compartir con investigadores de prestigio, encuentros con otros grupos de pesquisa con objetivos académicos similares y participación en manifestaciones a favor de la educación.

Actualmente el grupo trabaja en la construcción de su historia a través de la recolección de información, contenida en relatos, memorias, materiales audiovisuales, fotos, cuadernos, entrevistas y testimonios. La experiencia construida a través de varios años avizora un alcance mayor y demuestra la responsabilidad social de la universidad con la sociedad, en este caso con una población identificada como una de las más vulnerables, la EJA, no siempre atendida y reconocida debidamente en las políticas educativas de Brasil.

Consideraciones finales.

Se reconoce que hay teoría sistematizada que permite fundamentar desde la ciencia procesos universitarios como los abordados, a saber extensión universitaria, aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria. Se puntualizan elementos teóricos comunes en los cuales confluyen estos procesos así como los aspectos que los distinguen. Las prácticas emprendidas demuestran la intencionalidad del vínculo pedagógico con lo social y develan la necesidad de continuar investigando para cubrir carencias teórico-metodológicas en la interconexión curricular con las demandas sociales como parte de la formación cultural del estudiante universitario. Los ejemplos evidencian cuánto se puede hacer desde la universidad en vínculo con la sociedad y cuánto queda por hacer como parte de esa RSU. Las buenas prácticas ilustran la participación, compromiso y responsabilidad social en universidades de México, Cuba y Brasil con grupos y colectivos vulnerables que requieren de atención y tratamiento por docentes y estudiantes universitarios. Los procesos estudiados advierten desde la teoría y la práctica la necesidad de relación permanente entre las instituciones educativas con la sociedad.

Referencias bibliográficas

Betto, F. (2012). La extensión universitaria. Conferencia especial. Congreso Internacional. Universidad, 2012, La Habana, Cuba.

Calderón, S. M. (2011). La responsabilidad social: conceptos, experiencias, antecedentes y fundamentos. (Tesis de pregrado). Universidad Industrial de Santander, España.

Cano, A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad

latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. CLACSO.

Davidovich, M. P. et al. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 125-139.

De la Calle, C (2010). La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/10187/1/T31406> Acceso en: septiembre, 2015.

Escalante, L., Pinto, L y González-Peña, MV (2018). Caminos para la formación de una cultura de la responsabilidad social universitaria: el ejemplo de la BUAP. *Graffylia*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Año 16, n.26, enero-junio. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 128-129.

Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. En *Revista Masquedós* N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Ezcurra, D.; Girado, A. y Migueltoarena, A. (2020). Territorializar la extensión universitaria: diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento. En *Revista Masquedós* N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Freire, P. (2013) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo, Siglo XXI Editores.

González, G. (1996). Un modelo de extensión universitaria para la Educación Superior cubana. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

González, Peña, MV. (2012). Gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural en condiciones de universalización. (Tesis doctoral). Universidad de Camagüey, Cuba.

González-Peña, M.V y Soares, L (2020). Contribución de la educación popular al pensamiento descolonizador: prácticas pedagógicas universitarias en Cuba y Brasil. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, Brasil, 20(65), 670-695.

Horruitiner, P. (2008). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana. Cuba: Editorial MES, Félix Varela.

Jara Holliday, O. (2014). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Lima: Ed. CEP Alforja, CEAAL, OXFAM.

Navarro, G. et al. Universitarios y responsabilidad social. (2010). *Revista Calidad en la educación*, 33, 101-121. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/68/cse_articulo958.pdf

Ortiz de Montellano, S. (2000). Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Tapia, M. (2004) Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Centro Latinoamericano de Aprendizaje-servicio Solidario, CLAYSS. Buenos Aires. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_serviciosolidario_M.Nieves_Tapia.pdf.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. En: *Universidades*, Año LXVI, N° 67.

Vallaes, F. (2012). Definir la Responsabilidad Social: una urgencia filosófica. Venezuela. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Vallaes, F., Dela Cruz, C y Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. Banco Interamericano de Desarrollo, México: Ed McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.

Zulueta, E. (2010). Visión y misión de la extensión universitaria frente a la dinámica transculturizadora de la globalización.

Consideraciones acerca de la producción audiovisual en la investigación compartida junto con movimientos populares

Álvaro Javier Di Matteo, Mercedes Palumbo, Befina Laura Plaza, Aimé Almada
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Palabras clave: registro audiovisual - co-producción de conocimiento - movimientos populares.
Keywords: audio-visual record, knowledge co-production, popular movements

Para citación de este artículo: Di Matteo, A.J; Palumbo, M.; Plaza, B.L; Almada, A., (2020). Consideraciones acerca de la producción audiovisual en la investigación compartida junto con movimientos populares. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 30/10/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

El artículo se propone sistematizar un conjunto de reflexiones suscitadas en torno a la producción y proyección de la serie documental “Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo” como parte de un proceso de co-producción de conocimiento entre un equipo de investigación-extensión y docencia de la Universidad Nacional de Luján y la Rama Rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos. El relevamiento del material audiovisual, su edición y proyección tanto como su puesta a consideración al MTE generaron preguntas y debates en el equipo que se nutrieron, a su vez, de las repercusiones de su proyección. Aquí nos interesa explicitar nuestra mirada sobre la co-producción de conocimiento, en diálogo con la perspectiva de la extensión crítica, que enmarca la serie

documental. Asimismo, seleccionamos cuatro ejes de análisis para dar cuenta de la experiencia transitada. Los mismos se centran en los objetivos que motorizaron la producción del registro audiovisual, sus usos internos y locales las redefiniciones de sus destinatarios/as y la dinámica de trabajo en términos de la construcción de acuerdos y el cuidado de las organizaciones.

Abstract

This article is aimed at systematizing a set of reflections arisen on the production and projection of the documentary series called “Land for those who work it, food for the people” as part of a process of knowledge co-production between a research-extension and teaching team from the University of Luján and the Rural Sector of the Movement of Excluded Workers (MTE). The recollection of the audio-visual material, its editing and projection as well as its submission to the MTE triggered questions and debates within the team that were potentiated, in turn, by the impact of the projection. We are interested in explaining our approach to knowledge co-production, in dialogue with critical extension perspective, that frames the documentary series. Moreover, we choose four analysis axes to give an account of the experience. They focused on the objectives that motorise the production of an audio-visual record, the internal and local uses of it, the redefinitions about its audience and the work dynamic in terms of the construction of agreements and the caring for the organizations.

Introducción

El presente artículo sistematiza un conjunto de reflexiones suscitadas en torno a la producción y proyección de la serie documental “Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo”¹. La serie refleja la realidad de los productores y productoras de la economía popular rural en distintas regiones del país, que luchan por un modelo de soberanía alimentaria, con alimentos sanos y accesibles para la población. La primera temporada consta de cuatro capítulos, cada uno de los cuales muestra un sujeto singular dentro de la heterogeneidad que caracteriza a la economía popular rural: los/as productores de frutas y verduras de la provincia de Buenos Aires (Gran La Plata y Luján y alrededores), las familias crianceras del oeste pampeano, las comunidades mapuche y las experiencias productivas del sur neuquino.

La serie documental es el resultado de una experiencia que articula investigación y extensión universitaria desarrollada por el programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”², radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en vinculación con la Rama Rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos durante los años 2019-2020. El equipo docente cuenta con una historia de trabajo junto a organizaciones populares incluyendo algunas que hoy son parte del MTE (Di Matteo, Michi y Vila, 2018). El acuerdo de trabajo entre el equipo de investigación-extensión y el MTE consistió en recuperar las distintas experiencias que componen la rama rural considerando el gran crecimiento desde su creación en el año 2016 y la marcada heterogeneidad en su composición.

La idea compartida fue generar, en principio, dos tipos de producciones: por un lado, materiales de naturaleza escrita (cartillas) y audiovisual, para la formación de las/os integrantes del MTE y para el trabajo de base (hacia sujetos no organizados); por otro lado, textos académicos (ponencias, artículos) que contribuyan al debate en el campo universitario, sobre este sector de trabajadores/as no asalariados.

El trabajo de relevamiento se desarrolló durante 2019 y principios de 2020 y se suspendió por la pandemia. Se buscó contar las situaciones que los/as productores atraviesan en su trabajo cotidiano, las luchas que se vienen sosteniendo y las iniciativas que se van gestando para la mejora de las condiciones de vida, trabajo y organización. Con este fin, se combinaron los primeros planos a los/as protagonistas con imágenes más generales que permitieran situar a los sujetos en los territorios. La edición fue producto del diálogo interdisciplinario entre los distintos integrantes del equipo, muchos de los cuales carecían de participaciones previas en realizaciones audiovisuales. Adicionalmente, los capítulos fueron previsualizados por los/as productores que conforman las experiencias relevadas y sus comentarios fueron considerados a la hora de la edición. La circulación del documental se dio a través de la televisación en el circuito de medios de comunicación alternativos³ y luego se diversificó a través de medios electrónicos por iniciativa de la organización y cada experiencia local, y por la de personas que decidieron difundirlo.

Este proceso de relevamiento del material, edición y circulación tanto como su puesta a consideración por parte del MTE generó preguntas y debates internos al equipo de investigación-extensión, nutrido al mismo tiempo por las repercusiones de su proyección que se expresaron en comentarios y apreciaciones de colegas. A los fines de este artículo, nos interesa detenernos en una serie de ejes de análisis que interrogan la co-producción del conocimiento en el marco de la experiencia de investigación-extensión universitaria de la que participamos.

Sobre nuestra mirada de la extensión y la co-producción de conocimiento

El equipo universitario que llevó adelante la experiencia aquí sistematizada se posiciona desde el paradigma crítico y disputa las formas hegemónicas de pensar y hacer la universidad centradas en la enseñanza y desconectando las funciones universitarias de docencia, extensión e investigación. Su mirada parte de la educación popular (Freire, 1971; Di Matteo, Michi, Vila, 2012) y recupera los aportes de la extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016), la investigación militante (Bringel y Maldonado, 2016; Michi, 2020) y la investigación acción participativa (Fals Borda, 2012; Brandão, 2013; Brandão y Fals Borda, 1985). En lo que refiere a la producción de conocimiento, las perspectivas mencionadas la vinculan con los problemas que emergen de una realidad que se presenta como indisciplinada, cuya resolución es compleja y es por esto que la transformación de la misma necesita de una intervención interdisciplinaria y dialogada entre el conocimiento académico y los saberes populares (Tommasino y Rodríguez, 2010). Dichas prácticas buscan atender la demanda social, pero no transfiriendo innovaciones desarrolladas en el ámbito institucional sino a través de diálogos de saberes con los sectores populares y de su participación protagónica en todo el proceso.

Nuestra mirada parte de que la producción de conocimientos en la universidad debe estar vinculada a las problemáticas de nuestra realidad, en particular en las que los sectores populares se encuentran involucrados. En base a los aportes de la corriente de extensión crítica, colocamos a la extensión en un lugar prioritario para el desarrollo científico, pudiendo emerger qué investigar en la praxis extensionista frente a desafíos significativos, revirtiendo aquella concepción que la entiende como actividad marginal y periférica (Tommasino y Cano, 2016). En esta línea, nuestro equipo comprende articuladamente la investigación-extensión, cuestionando las fronteras entre ambas y al mismo tiempo nutriéndose mutuamente. La integralidad de las funciones implica un desafío por transformar las relaciones instituidas en el modelo educativo universitario y generar un nuevo entramado de vinculaciones entre docentes, estudiantes y actores sociales, que parte de la búsqueda y solución conjunta de problemas. El desafío que conlleva la integralidad es la articulación de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes (Cano Menoni, 2014).

La extensión crítica nos lleva a preguntarnos con quién hacemos extensión. Desde el equipo priorizamos llevar adelante proyectos con los movimientos ya que sus acciones colectivas involucran a los sujetos desde sus necesidades más sentidas, los/as interpelan como protagonistas activos/as y lúcidos/as, recuperan y construyen derechos y ensayan alternativas sociales o, en términos de Tapia (2008), factualizan formas de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo. Consideramos que la extensión no es un trabajo hacia los movimientos sino un hacer en conjunto para la construcción de conocimiento en pos de transformar la realidad injusta.

Ese hacer conjunto no carece de contradicciones. En el caso de la serie documental, se expresa en algunos momentos destacables: la construcción del acuerdo, el armado de las preguntas que organizan el guión, el proceso de diálogo con el movimiento en las instancias locales, la visualización de los materiales por sus protagonistas para determinar el corte final. Entendemos todas estas instancias como parte de un proceso formativo.

Adicionalmente al componente pedagógico, resulta central resaltar el carácter político de estas prácticas. En este punto, aparece como necesario retomar los aportes que realiza la Investigación Acción Participativa, que apunta en un doble sentido: a la participación popular en la investigación y principalmente a la participación política de la investigación en los movimientos y luchas populares (Brandão, 1983). En esta línea, existe una apuesta compartida en la construcción de nuevas realidades que incluyan tanto a dimensiones políticas, como el afianzamiento y despliegue de las experiencias de organización, o la influencia sobre las políticas públicas; subjetivas, como la afirmación de identidades comunitarias o el desarrollo de mayor lucidez en las “lecturas del mundo” realizadas por los sujetos; y materiales inmediatas, por el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos.

Pensar la serie documental y el proceso de extensión/investigación que la enmarca

En este apartado nos interesa recorrer cuatro ejes de análisis que consideramos de relevancia para pensar la serie documental y el proceso de extensión e investigación del cual surgió en vinculación con la rama rural del MTE. Partimos de la consideración respecto

a la potencia educativa del audiovisual, situado en las interfases entre comunicación y educación, en su condición de herramienta para la construcción de saberes y socialización de valores tanto como de material educativo que apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje en procesos de formación (Almeida, Vilas-Boas-Barreto y Alves-Argollo, 2020). Estos ejes son: a) los objetivos de la producción de este material audiovisual; b) los usos internos y locales de la serie por parte del MTE Rural; c) los cambios que se sucedieron en la definición de los/as destinatarios/as de la serie; d) la dinámica de trabajo en relación a la construcción de acuerdos y el cuidado de las organizaciones. Para ello, se retomaron intercambios con militantes de la organización, discusiones internas del equipo de trabajo y apreciaciones que nos hicieron llegar quienes fueron accediendo a la serie (académicos/as, docentes, público en general).

1- Los objetivos de la producción del material audiovisual

El objetivo inicial de la serie, acordado entre el equipo de la UNLu y el MTE en abril de 2019, fue construir un material para su circulación interna al movimiento, frente a la heterogeneidad de sujetos integrantes de la rama rural y al desconocimiento de otras realidades del país por parte de los/as productores. La serie buscó mostrar los sujetos, contextos, problemáticas y modos de vida particulares y específicos que componen la economía popular rural, donde se entraman experiencias del mundo campesino, indígena y popular.

Cada capítulo de la serie da a conocer un sujeto singular del sector rural. La propuesta de acercamiento a cada una de las experiencias se estructuró en tres aspectos consensuados con la organización: las situaciones de opresión de distinto tipo que enfrentan los sujetos en cuanto a sus condiciones de vida y trabajo, el proceso organizativo que se activa en ciertos momentos y que se apoya en saberes y prácticas culturales para dar las peleas, y las respuestas concretas que construyen a través de iniciativas colectivas. Por razones tanto políticas como epistémicas, optamos por poner en el centro las voces de los/as protagonistas que surgen de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. Como sostiene un militante de General Pico, La Pampa: “Al interior de la misma cooperativa, fue la posibilidad para muchos compas de otras sedes de conocer con mayor profundidad y mediante testimonios de primera mano, la realidad de compas del oeste, teniendo en cuenta que la mayoría de las sedes están a más de 350 km de distancia de Santa Isabel, localidad donde se tomaron los testimonios [para el documental]”⁴.

En el diálogo sostenido con la rama rural nacional del MTE, en junio de 2020, el equipo le propuso el armado de una serie que se difundiera a nivel masivo, con el fin de intervenir en una coyuntura política específica, tal como se desarrollará en los apartados siguientes. Este grado de alcance de la serie resultó una sorpresa para los/as protagonistas. Un compañero de General Pico se comunicó con uno de los productores de La Plata, entrevistado en la serie, para contarle que estaba viéndolo en la TV de su casa. A continuación, reproducimos esa comunicación que nos hicieron llegar desde la organización que da cuenta de una expectativa inicial de una circulación local y más periférica de los materiales audiovisuales que transmuta en una reflexión sobre la utilidad de la participación en el documental frente a la sorpresa de su alcance nacional:

- *“Hola Victorino, ¡estás llegando a todo el país!”*
- *“¿Será tan así, que estoy llegando a todos lados? Bueno, si sirve de algo... A veces uno lo hace pero sin conciencia de hasta dónde puede llegar. La verdad, la verdad que no tenía entendido que iba a llegar así a todo el país, pensé que iba a ser local o en algún canal de cable y sé que está en youtube, pero esto de que esté a nivel nacional no me dijeron... que sirvamos de algo a nivel nacional hace que nos sintamos útiles”⁵.*

Una de las reflexiones que nos surgió como equipo de investigación refiere a la masividad que lograron alcanzar los materiales audiovisuales y el mayor espectro de usos y destinatarios/as en relación al registro textual escrito como soporte de las producciones, que se venían realizando hasta el momento. Damos por hecho que el impacto se relaciona con que la forma audiovisual es “más comunicativa”, de más fácil y asiduo acceso, más “amigable” que los libros, revistas y actas de eventos académicos, pero también de otros formatos utilizados en la educación y comunicación popular como las cartillas⁶. Como sostienen Careno, Fernández Álvarez, Castronovo y Gigliarelli (2019), el registro escrito limita el uso práctico de estos materiales más allá de los ámbitos universitarios -de investigación y docencia- donde se originaron, siendo necesario correrse de los formatos preestablecidos y explorar interfaces novedosas. Aún así queda pendiente analizar su potencialidad en momentos presenciales y colectivos de visualización, acompañados por iniciativas pedagógicas para el diálogo posterior, incluyendo recursos escritos.

Por otra parte, encontramos otra diferencia entre el registro audiovisual y el escrito en términos de la percepción de una menor mediación del equipo de investigación-extensión sobre el producto final. Si bien la producción de un documental implica la construcción de un guión y un consecuente proceso de edición y de jerarquización de información e intervenciones del material registrado, la organización nos transmite como un aspecto valioso que en la serie documental se reflejan “las voces de nuestros compañeros” y que “recibieron de primera mano” las voces de los/as productores en sus propios territorios.

Aunque pueda ser una interesante discusión el fenómeno de borramiento de las marcas de construcción del discurso, es cierto que el material audiovisual permite acercarnos al medio social, a los sujetos, a sus prácticas, al tono de voz y al énfasis con que cuentan sus realidades, entre otras dimensiones que el sonido y la imagen habilitan.

2- Los usos internos y locales de la serie documental

El objetivo inicial de los documentales, la visibilización interna de la heterogeneidad de los sujetos que componen la rama rural, es notoriamente pedagógico. Específicamente, se lo pensaba para la formación de trabajadores/as de la economía popular de la rama, en el marco de la Escuela Nacional de Organización Comunitaria de la Economía Popular (ENOCEP) de la CTEP, hoy UTEP. Más allá de su proyección orientada al público en general, desde julio de 2020, el MTE sigue proponiendo su utilización en diversas instancias de formación. Actualmente, los documentales están siendo pensados como insumo para que los/as trabajadores/as de las otras ramas de la economía popular, de fuerte anclaje urbano, conozcan la rama rural⁷. En palabras de una de sus referentes a nivel nacional: “El documental tuvo un montón de repercusión entre nuestros compañeros, son infinitos los

usos y políticamente lo que significó para nosotros (...) pensábamos trabajarlo grupo por grupo en los territorios, pero la pandemia no lo permitió”⁸.

Más allá del uso pedagógico acordado entre el equipo de investigación-extensión y el MTE, observamos un proceso de apropiación de los documentales por parte de la organización a nivel nacional y local a medida que se fue desarrollando el registro audiovisual, por medio de las idas a los territorios de las cuatro experiencias que componen la serie, y con más fuerza luego de su proyección. Esta apropiación se vinculó a la ausencia de este tipo de productos audiovisuales de creación interna tanto como a ciertas urgencias por contar con ellos para acompañar procesos organizativos, como herramienta de lucha ante determinadas coyunturas e incluso para gestionar recursos. En consecuencia, fueron surgiendo de modo espontáneo otros usos no intencionalmente pedagógicos de la serie documental acompañados de una demanda al equipo de investigación-extensión de armado de subproductos (spot, cortes breves) que se adaptaran a la duración requerida y la experiencia del sujeto rural en el cual se quería focalizar. En conversación con una referente nacional ante la demanda de un subproducto, nos comentaba: “Esto es parte de lo que pensamos para este proyecto [por la vinculación MTE-UNLu] cuando nos juntamos, que sirviera para lo concreto y me parece que está yendo mucho más lejos de lo que lo imaginamos al principio”⁹.

A este respecto, cabe destacar tres usos que identificamos asociados a “lo concreto” de la dinámica organizativa del movimiento: a) la proyección de una versión preliminar del documental sobre la experiencia de La Pampa¹⁰ en la apertura de la Asamblea de Familias Rurales del Oeste Pampeano que congregó a más de cien crianceros/as. La posibilidad de reconocerse en esas imágenes y en esas palabras otorgó relevancia a la tarea que tenían por delante; b) el armado y difusión de un spot que se realiza de manera “urgente” ante la inminencia de una orden de desalojo de la sede que la Cooperativa La Comunitaria del MTE tiene en la localidad de América, Provincia de Bs As, en conflicto con el municipio. El spot tuvo una amplia difusión y alcance, llegando a quien en ese entonces era el presidente del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES); c) la inclusión de una compilación de 15 minutos de los cuatro documentales, demandada por el MTE a nivel nacional, en calidad de soporte audiovisual para un documento de pedido de financiamiento a la Unión Europea. Este video que compila las experiencias de los cuatro capítulos de la serie documental fue pensado como una forma de presentación resumida de la organización en términos del proceso que vienen sosteniendo y las acciones a futuro.

3- El cambio en los/as destinatarios/as: el salto a la masividad

La circulación interna, que ubicaba a los/as militantes de base en proceso de formación como destinatarios/as y que suponía su visualización en espacios colectivos de formación, tuvo mucho peso en la definición del contenido de la serie en el momento de registro de las imágenes y testimonios. Se entendía que en dichos espacios colectivos se iban a proyectar, hacer análisis y críticas a las realidades registradas, tanto como a comparar situaciones propias con las narradas en los materiales.

La quiebra y las discusiones sobre la intervención de la empresa agroexportadora Vicentín, en junio de 2020, operaron como una oportunidad para ser parte del debate público en torno a la soberanía alimentaria a partir de la conversión de los materiales en una serie y la reorientación de sus destinatarios/as. Si bien no está explicitado en los documen-

tales, el momento de su proyección se vincula a una apuesta política del equipo, acordada con el MTE, por reforzar la instalación de un tema en la agenda pública que se encuentra directamente relacionado con los/as sujetos protagonistas de la serie.

El cambio en los/as destinatarios/as nos llevó a reflexionar al interior del equipo sobre el modo en que los materiales audiovisuales modifican sus formas de contar en función de a quiénes van dirigidos, especialmente en cuanto a la circulación interna o externa. En este sentido, la decisión sobre un público destinatario tiene consecuencias en la estética del registro audiovisual, pero sobre todo en el relato que se cuenta, su estructuración y la transparentación de ciertas contradicciones propias de las experiencias. El salto al público masivo nos hizo hacernos preguntas relativas a quiénes interpretarían lo dicho en el documental, qué interpretarían, cómo eso que ven y escuchan sería resignificado según su mirada y experiencias previas. Estas preguntas se responden, por lo general, anticipando a quién está dirigido el material que se produce y con qué objetivo, pero en este caso se ha dado un proceso dinámico donde los/as destinatarios/as imaginados/as en la etapa de registro y edición no fueron los/as mismos/as de la etapa de circulación. Cuando pensamos inicialmente en construir los documentales como un recurso pedagógico de formación para militantes y productores/as, los aspectos vinculados al quiénes, qué y cómo se presentaban de un modo más controlado, enmarcado en una organización con cierta dinámica de funcionamiento y ciertos idearios que ya conocíamos. La circulación externa colocó al documental ante una variedad de destinatarios/as que estaba lejos de poder ser controlada: ¿Qué ve, escucha e interpreta un/a militante? ¿Qué ve, escucha e interpreta un/a académico/a? ¿Qué ve, escucha e interpreta una persona que prendió la TV de casualidad? De aquí en más, es probable que haya que pensar y diseñar los materiales dando por hecho su carácter polifónico y reflexionar, siguiendo la pauta de González Casanova: “sobre las ventajas de la precisión y sobre la riqueza de la ambigüedad” (2015: 391).

Cabe destacar que, conforme la serie documental se proyectó en instancias de circulación masiva, muchos/as docentes de los diferentes niveles educativos emergieron como destinatarios/as de la serie. Además de valorar la calidad del trabajo, comentaron los posibles usos de los materiales en los espacios de formación de los cuales son parte:

Vengo siguiendo los capítulos desde el principio, es un material interesantísimo, además de que sirve como referencia para trabajar el tema. (...) no sólo la cuestión de la tierra, sino la cuestión de los pueblos originarios, la historia, tan similar cuando uno escucha relatos como la Conquista del Desierto, la cuestión de los territorios y sobretodo las alternativas de la organización (...) La constante lucha y el constante conflicto entre la cantidad de personajes que interactúan dentro de la Patagonia: crianceros, pueblos originarios, terratenientes, políticos, punteros (...) Los otros capítulos desde la cuestión de los agroquímicos a la cuestión de la organización política (...) ¹¹.

En general, los cuatro videos me parecieron muy buenos, los que más me gustaron fueron el capítulo 1 y el 2. Respecto del número 2, me pareció muy interesante por la problemática que aborda, la del río Atuel, hace mucho que se viene trabajando en La Pampa y no ha tenido alcance suficiente en los medios de alcance nacional. Es un ejemplo bárbaro para trabajar con los profesores de secundaria, de geografía, sobre el cauce de los ríos, qué pasa con el agua (...) Se podría presentar a las inspectoras de la zona para que se trabaje en geografía ¹².

Esto abre una nueva perspectiva que no estaba considerada inicialmente en función de cómo estos materiales permiten acercar realidades y problemas propios de contextos específicos y que podrían articularse con contenidos del currículum escolar.

4- La dinámica de trabajo: acuerdos y cuidado de las organizaciones y sus sujetos

La dinámica de trabajo que el equipo de investigación-extensión viene sosteniendo se sustenta en la construcción de acuerdos con las organizaciones con las que se vincula en base a sus preocupaciones y necesidades, en respetar las acciones a seguir en el marco de dichos acuerdos y en no tomar decisiones como equipo sin acuerdo con la organización. En el caso particular del trabajo que dio origen a la serie, el MTE compartió su necesidad de registrar y socializar lo que estaba sucediendo con los distintos sujetos de la rama rural que no estaba siendo contado y, además, la importancia del registro audiovisual tomando en cuenta el tipo de sujeto que la integra con un bajo nivel de escolarización. Desde la universidad, por nuestra parte, consideramos valioso el proceso de conocimiento de la realidad rural buscando colaborar con los procesos de lucha y construir conocimiento junto con las organizaciones y movimientos populares.

Algunos de los acuerdos con el MTE ya fueron explicitados: los objetivos de la serie, sus destinatarios/as, el salto al público externo a la organización. Otro aspecto donde también los acuerdos se pusieron en juego fue en la edición de los documentales. La edición implicó un primer momento de trabajo por parte del equipo universitario que luego fue puesto a consideración de los sujetos con los que habíamos interactuado en cada territorio y con la interlocución de los/as referentes nacionales para que pudieran hacer una previusualización de los materiales y hacernos llegar su parecer. Así, la serie se armó en estrecha relación con militantes de base de las comunidades rurales y con referentes del MTE Rural a nivel nacional.

La producción conjunta de los documentales resultó valorada por la organización en cuanto a la construcción de “un piso de acuerdo” que permitió generar confianza para futuras demandas y productos fruto de la articulación. ¿Qué camino realizamos como investigadores/as para ir a buscar la palabra de los/as protagonistas y comunicarla? ¿Qué preguntas llevamos a ese encuentro? ¿Cómo se construyó ese guión polifónico? ¿Qué implicancias tiene este piso de acuerdo? Desde hace años nuestro equipo de investigación-extensión afirma la idea de no ser quien represente a las organizaciones con quienes trabaja, ya que ellos/as asumen su propia representación. El hecho de que en los videos no aparezcan académicos/as especialistas o un/a narrador/a es una decisión que no tiene que ver con lo estético sino con una forma de construir conocimiento que se traduce, a su vez, en una forma de contar. Una manera de hacer lugar para que los sujetos asuman su propia representación. Este proceso se realiza en diálogo con el equipo de la universidad que pone a disposición un cierto conocimiento sobre los sujetos y su situación, más el conocimiento técnico de la edición, instancia que conlleva varios intercambios, pruebas, idas y vueltas entre los sujetos y el equipo, hasta que se construye el guión donde los sujetos pueden reconocerse en eso que se relata.

El armado del trailer para la difusión de la proyección de la serie conforma un interesante analizador de este modo de trabajo. El final de la primera versión del trailer

propuesta terminaba con una mención de un productor hortícola sobre la reforma agraria a la que se refería como algo deseable, pero difícil de ser alcanzado. Al compartir el trailer, la mirada del movimiento señalaba que, siendo la reforma agraria uno de los idearios del MTE, ese final no convocaba a la acción, no se reconocían en esa incerteza sino más bien en la afirmación de un ideario que motoriza la lucha y organización cotidiana. La decisión fue entonces revisar la edición para acortar el trailer y omitir ese final, respetando la mirada del MTE, aunque la versión original ya estuviera en circulación. No obstante, esta situación interpeló al equipo respecto a la co-producción de conocimiento, en cuanto a la posibilidad de mostrar los aspectos contradictorios y no clausurados que caracterizan los procesos de organización popular. Y, a su vez, también comprendía nuestro rol; esto es, la articulación de miradas y voces entre los sujetos que se entrevistaron, la organización y nosotros/as como equipo de investigación-extensión. ¿Es el documental el espacio para visibilizar estas contradicciones? ¿Cómo y quién lo determina? ¿No hacerlo vuelve a la serie propaganda institucional de una organización? ¿Puede la ausencia de contradicciones generar una pérdida de la potencia discursiva de la producción audiovisual? ¿Puede ocurrir que la ausencia de contradicciones desacredite el discurso de los sujetos y del colectivo? Y, por otra parte, ¿qué lecturas de esas contradicciones pueden hacer públicos que desconocen la complejidad de los procesos de organización populares?

A partir de estos interrogantes, reafirmamos la centralidad del cuidado de las organizaciones para no dañarlas y de actuar con organicidad a la hora de la circulación masiva de un material, a riesgo de que pueda leerse como ausencia de crítica. Entendemos que la serie conforma un material militante en cuanto que no es imparcial, que existe un posicionamiento y una intencionalidad que apuesta a incidir directa o indirectamente en el fortalecimiento de las prácticas organizativas y productivas de los sujetos protagonistas del documental. Como equipo asumimos entonces “el desafío de situarnos en un lugar complejo, inestable, ajeno a la imparcialidad, que es el de ser parte de las luchas sociales y de la construcción de otras realidades posibles” (Michi, Di Matteo y Vila, 2019:3).

Este respeto y cuidado de la organización también se pusieron en juego en otras situaciones donde el registro audiovisual operaba como un producto abierto a las distintas voces y perspectivas que se iba nutriendo de las previsualizaciones. En el caso del documental sobre el Oeste Pampeano, una compañera transmitió el pedido de que se tapara “la basura” de la imagen del fondo de la casa donde se filmó una de las entrevistas. Si bien desde el criterio estético y de relato no había motivos para interpretar esa acumulación de objetos como basura, se entendió que la protagonista no quería verse con ese fondo ante la mirada de los/as destinatarios/as potenciales. En igual sentido, la devolución de la previsualización del capítulo referido a los/as horticultores/as de Buenos Aires nos situó en la ausencia de la inclusión de la voz de las mujeres en la selección realizada, siendo el género un aspecto importante del trabajo que se encuentra llevando adelante la rama rural del MTE. Aquí también se revisó el material bruto con el que se contaba en el que predominaban las voces masculinas, ante la imposibilidad de nuevos registros por la situación de pandemia, con el fin de recuperar las entrevistas realizadas a mujeres. Se decidió incorporarlas al inicio del capítulo, dándole fuerza a estos testimonios.

Reflexiones finales

Este artículo buscó sistematizar de manera preliminar la experiencia de relevamiento, registro, edición y proyección de un producto audiovisual como parte de la experiencia de vinculación entre un equipo universitario y un movimiento popular. Entendemos que la serie documental “Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo” expresa y condensa una forma de trabajo en clave de co-producción de conocimiento. Nos interesa recuperar a modo de reflexiones de cierre algunos aspectos transversales a los ejes de análisis elegidos para estructurar la sistematización que abren a nuevas líneas de indagación y trabajo.

Por un lado, hallamos una potencialidad en la elección del registro audiovisual en tanto amplifica sujetos destinatarios, ámbitos de circulación y usos de los materiales. En este sentido, consideramos que la producción audiovisual explica el impacto que tuvo la serie documental medido en función de la cantidad de reproducciones de los distintos capítulos y de las sus repercusiones. Un aspecto que pudo haber intervenido en este impacto se vincula al contexto de pandemia: de una parte, puso en suspenso los espacios de formación colectivos presenciales y erigió la socialización del documental por los canales de comunicación internos al MTE como una herramienta de formación; de otra parte, el aislamiento aumentó la influencia de los medios masivos de comunicación, pudiendo haber propiciado las visualizaciones en el público externo a la organización. De lo anterior se desprende también una inquietud respecto al registro textual, de uso tan extendido en el ámbito universitario, al tomar en consideración no sólo la masividad de ciertos consumos culturales audiovisuales sino también el tipo de sujeto que conforma la economía popular rural.

Por otro lado, insistimos en la importancia de dotar de flexibilidad a los acuerdos construidos con los movimientos populares para ser capaces como equipo de investigación-extensión de intervenir en ciertas coyunturas que se abren y que no estaban previstas; coyunturas que se erigen en oportunidades para dar disputas de sentido a través del discurso audiovisual u otras intervenciones. Más allá de los cambios que generó en los objetivos y los/as destinatarios de la serie documental, el salto a la masividad da cuenta del dinamismo de la realidad social en la cual se inscriben los movimientos populares y nosotros/as como investigadores/as, extensionistas y docentes. Adicionalmente, muestra que en los procesos de co-producción de conocimiento las organizaciones populares intervienen en la definición del problema, la metodología de trabajo y la evaluación.

Finalmente, consideramos que la co-producción contribuye a legitimar conocimientos vinculados a las necesidades y demandas populares, problematizando y repensando el lugar de la universidad como única productora de conocimiento legítimo. A la par de la disputa epistémica, avanzar en propuestas de co-producción tiene el objetivo de fortalecer los procesos organizativos que se vienen desarrollando. Solo si esta tarea se realiza en conjunto con los/as protagonistas de esas prácticas, los conocimientos en juego podrán tener incidencia en la praxis cotidiana de esos sujetos.

Referencias bibliográficas

- Almeida, V.; Vilas-Boas-Barreto, B. y Alves-Argollo, R. (2020). Comunicación y Educación: La potencia dialógica del audiovisual. *Revista Episteme Koinonía*, 3 (5).
- Brandão, C. (2013). *A pesquisa participante e a participação da pesquisa*. Escritos da Rosa dos Ventos.
- Brandão, C. y Fals Borda, O. (1985). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre.
- Brandão, C. (1983). La participación de la investigación en los trabajos de educación popular. En Vejarano, G. (comp.) *La investigación participativa en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Bringel, B. y Maldonado E. (2016). Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. *Dereito & Praxis*, 7 (13): 389-413.
- Cano Menoni, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Carenzo, S.; Fernández Álvarez, M.I.; Castronovo, A. y Gigliarelli, E. (2019). Extensión en Colabor: producción de prácticas autogestionadas de formación para la gestión colectiva del trabajo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 151-170.
- Di Matteo, A. J.; Michi, N. y Vila, D. (2018). ¿Educación popular y universidad? En Cucciuffo, E., Di Matteo, A.J. y Colombo, M. *Abriendo caminos. Experiencias y reflexiones sobre la extensión en la Universidad Nacional de Luján*. Luján: EDUNLu.
- Di Matteo, A. J.; Michi, N. y Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la educación popular. *Revista debate público. Reflexión de trabajo social*, 3, 83-96.
- Fals Borda, O. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- González Casanova, P. (2015). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI. Antología y presentación*, Marcos Roitman Rosenmann. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires, CLACSO.
- Michi, N. (2020). Reflexiones sobre la producción de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. *Investigación Militante*. En Melgarejo, P. (coord) *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Michi, N.; Di Matteo, A.J.; Vila, D. (2019). *Universidad, Movimientos y Educación Popular: Entre senderos y bordes*. EdUNLu (en prensa)
- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En *Política salvaje*. La Paz: CLACSO, Muela Del Diablo, Comunas.
- Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67: 7-24.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos. Publicado en Comisión sectorial de extensión y actividades en el medio. *Integralidad, tensiones y perspectivas*. Cuaderno de extensión, 1.

Notas al pié

1. La serie se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCx2JadjM7MsZyTLoDWXDfSw>

2. El programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos” nuclea al proyecto de investigación “Procesos de producción de subjetividades en la praxis organizativa, política y pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) y al proyecto de extensión “Sistematización de experiencias organizativas y productivas de la CTEP”.

3. La primera transmisión fue el 3 de julio en el canal Barricada TV (Canal 32.1 de TDA) y luego se transmitió en PAREStv (Canal 32 de TDA) y GIRAMUNDO TV (Canal 34.1 de la TDA). En la TV cooperativa de General Pico, La Pampa (TVCo), se transmitió durante agosto y septiembre de 2020 en el espacio Docus, dedicado a documentales. Fue replicado en las redes sociales y en el canal de Youtube del Departamento de Educación de la UNLu.

4. Intercambio por whatsapp entre una integrante del equipo de investigación y un militante de General Pico, La Pampa. Septiembre 2020.

5. Audios de whatsapp intercambiados entre un referente del MTE de General Pico, La Pampa y un referente del MTE de La Plata, Buenos Aires. Septiembre 2020.

6. A este respecto, resulta interesante continuar indagando en las diferencias que encontramos entre el ejercicio de co-producción de la serie documental y el de cartillas para la formación surgidos del mismo proceso de vinculación con el MTE.

7. Reunión del equipo de investigación-extensión con referente nacional de la rama rural del MTE para revisar el trabajo conjunto, 10/9/2020

8. Reunión del equipo de investigación-extensión con referente nacional de la rama rural del MTE para revisar el trabajo conjunto, 10/9/2020.

9. Intercambio vía whatsapp con referente nacional de la rama rural del MTE, julio 2020.

10. Ese video preliminar cuenta con un número muy significativo de visualizaciones en relación a los demás. Tomando los tres enlaces a través de los cuales circuló en su versión preliminar y final como parte de la serie suma un total de 21.158 visualizaciones hasta la escritura de este artículo. Los múltiples usos locales del capítulo podrían explicar el alto número de visualizaciones en la web, por encima de lo que ocurrió con los demás capítulos de la serie.

11. Intercambio por whatsapp con docente de un bachillerato popular del Barrio Ameghino, Luján provincia de Buenos Aires, en el cual enumera contenidos curriculares que se desprenden a partir de la serie y posibilitan el trabajo docente.

12. Intercambio por whatsapp con una docente de la Universidad Nacional de Luján.

Cuenta la marea . Extensión y arte como expresión emancipatoria en contextos de conflicto socioambiental marítimo-costero (Sudoeste bonaerense)

Tale of the tide. Extension and art as an emancipatory expression in contexts of maritime-coastal socio-environmental conflicts (Southwest of Buenos Aires Province)

Maria Belen Noceti, Daniela Truchet, Jesús Sebastián Cuéllar Jamillo
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Palabras clave: Arte emancipatorio, pesca artesanal, maritimidad, identidad, conflicto socioambiental.
Keywords: Emancipatory art, artisanal fishing, "maritimity", identity, socio-environmental conflict.

Para citación de este artículo: Noceti, M.B.; Truchet, D.; Cuéllar, J.S. (2020). Cuenta La Marea. Extensión y arte como expresión emancipatoria en contextos de conflicto socioambiental marítimo-costero (Sudoeste bonaerense). En Revista Masqedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/08/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

El proyecto de extensión de la Universidad Nacional del Sur "Memorias e identidades rescatadas: percepciones y conocimientos culturales sobre la naturaleza de los pescadores artesanales en el estuario y la costa marítima de Bahía Blanca" surgió a partir de una investigación sobre el conflicto socioambiental entre pescadores artesanales, Estado y empresas (petroquímicas, portuarias y agroindustriales) desarrollado durante el periodo 2010-2015 en el estuario de Bahía Blanca, sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El objetivo general del proyecto de extensión fue acompañar a la comunidad de pescadores artesanales en su reclamo por el saneamiento de la ría y la continuidad de la actividad pesquera en la región, afectada por los procesos de maritimización dada la ausencia de controles estatales en lo que respecta a la actividad de empresas petroquímicas instaladas

en la costa del estuario. Se identificaron además elementos propios de la maritimidad (identidad gestada en el vínculo comunidad-ambiente marino-costero) de las familias que viven o vivieron de la pesquería artesanal. Como producto final se gestaron diversas acciones extensionistas mediante las cuales se pusieron en diálogo saberes científicos y saberes populares respecto del mar y la pesca artesanal. De esta manera se puso de manifiesto que en la región los procesos de maritimización (traslado de fábricas a zonas costeras para abaratar costos de transporte) se han privilegiado estatalmente por sobre los procesos de maritimidad que constituyeron topofilia durante casi dos siglos en la región.

Abstract

The extension project of Universidad Nacional del Sur called “Maritimacy, identity and cultural heritage of artisanal fishermen from the southwest of Buenos Aires” emerged from research on the socio-environmental conflict between artisanal fishers, the state governments and companies (petrochemical, port and agro-industrial) that were developed during the period 2010-2015 in the estuary of Bahía Blanca, southwest of Buenos Aires Province, Argentina. The main objective of the project was to attend the claim of the artisanal fishers for the health status of the estuary that would allow them to continue fishing in the region. Their activity was severely affected by maritimization, a process generated because of the absence of state controls of the activities of petrochemical companies located on the coasts of the estuary. Besides, we identified elements of the “maritimity” (identity build by the link of the coastal marine communities with the environment) of the families that live or lived from the artisanal fishery. As a final product, various extension actions were created through the dialogue of scientific and popular knowledge regarding the knowledge of the sea and artisanal fishing. We conclude that in the region, the maritimization processes (transfer of factories to coastal areas to lower transport costs) have been favored by the state over the “maritimity” processes that favored topophilia for almost two centuries in the region.

La Universidad Nacional del Sur (UNS) desarrolló un proyecto de extensión universitaria en el contexto de la Convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación titulado “Maritimidad, identidad y patrimonio cultural de pescadores artesanales del sudoeste bonaerense”. El mismo fue financiado mediante la convocatoria a concurso de la SPU del 2017, denominada Cultura y Sociedad. Este proyecto surgió a partir de una investigación sobre el conflicto socioambiental entre pescadores artesanales, Estado y empresas (petroquímicas, portuarias y agroindustriales) desarrollado durante el periodo 2010-2015 en el estuario de Bahía Blanca, sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El objetivo general fue acompañar a la comunidad de pescadores artesanales en su reclamo por el saneamiento de la ría y la continuidad de la actividad pesquera en la región, afectada por la contaminación dada la ausencia de controles estatales en lo que respecta a la actividad de empresas petroquímicas instaladas en la costa del estuario. Se identificaron elementos propios de la maritimidad (identidad gestada en el vínculo comunidad-ambiente marino-costero) de las familias que viven o vivieron de la pesquería artesanal. Como producto final se gestaron diversas acciones extensionistas mediante las cuales se pusieron en diálogo saberes científicos y saberes

populares respecto del mar y la pesca artesanal. Fue así como se desarrollaron clases prácticas y workshops en torno a la pesca artesanal dictados por pescadores artesanales en el marco del Departamento de Economía de la UNS, desde las cátedras de Economía pesquera, Antropología económica y Sociología. Estas actividades estuvieron orientadas a profesores y estudiantes de las carreras de licenciaturas de Economía, Biología, Medio Ambiente y a la carrera de Derecho. Se filmaron además cortos documentales respecto de artes de pesca en el estuario local, y por último se montó una muestra artística, titulada “Cuenta la marea”, integrada por fotos, sonidos, objetos utilizados en la práctica de pesca y piezas de arte realizadas con barro del estuario, con la intención de invitar a la población en general a conocer el estuario a partir de estos fragmentos de maritimidad. Esta presentación versa sobre esta muestra que fue construida mediante el trabajo mancomunado de fotógrafos profesionales, pescadores artesanales, técnicos audiovisuales, biólogos, antropólogos, politólogos, sonidistas y comunicadores sociales, y se funda en la consideración de la maritimidad como patrimonio intangible local. Esta muestra es itinerante en la región del sudoeste y apunta a tomar conciencia respecto de la presencia en la zona de pescadores artesanales desde 1828 a la actualidad; reconocer su lucha como habitantes de un territorio que desaparece como tal en manos de políticas neoliberales de extranjerización de recursos naturales y privatización de espacios públicos. Dichas políticas se legitimaron por normas impulsadas por sectores hegemónicos que delinearon una falsa imagen mediática de Bahía Blanca como “ciudad de espaldas al mar”. De esta manera se pone de manifiesto que en la región los procesos de maritimización (traslado de fábricas a zonas costeras para abaratar costos de transporte) se han privilegiado estatalmente por sobre los procesos de maritimidad que constituyeron topofilia durante casi dos siglos en la región.

Introducción

El siguiente artículo describe uno de los productos que resultaron de la labor extensionista en el marco de un Proyecto de Extensión desarrollado en la Universidad Nacional del Sur (UNS), en Bahía Blanca, Argentina: titulado “Maritimidad, identidad y patrimonio cultural de pescadores artesanales en el sudoeste bonaerense (2017 – 2018 prórroga 2019)”. El mismo fue financiado mediante la convocatoria a concurso de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU) del 2017, denominada Cultura y Sociedad. El objetivo de este proyecto fue el de identificar formas en que pescadores artesanales caracterizan las relaciones humanos-no humanos en el ámbito marítimo-costero en el estuario de Bahía Blanca bajo una mirada diacrónica y cómo tales relaciones conforman una ontología denominada ría; este modo de ser identitario lo denominamos maritimidad. En segunda instancia nos propusimos dar a conocer dicha maritimidad como forma de visibilización de la pesca artesanal en la región y como estrategia de reivindicación y resistencia ante la negación de su existencia frente al discurso hegemónico del Consorcio de Gestión de Puertos de Bahía Blanca y del Estado en sus diversos niveles. La actividad petroquímica no regulada por este último ha generado una creciente contaminación en el estuario; la privatización de las costas y el consecuente vaciamiento social de la región, desapareciendo así los siete balnearios existentes en el lugar, impidiendo la reproducción social y las sociabilidades en relación al mar gestadas desde 1828 cuando se fundó el primer muelle.

En torno a la idea de extensión, recuperamos los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2006) para quien en la tradición de la extensión crítica y la educación popular latinoamericana los procesos de extensión deben concebirse como contribución a procesos más amplios de transformación social, en un sentido emancipatorio y democratizante, profundizando la condición pública de la universidad al convocar a los sectores de la sociedad que se encuentran excluidos de la posibilidad de acceder a la educación superior. De este modo, la extensión se aleja de las posiciones que postulan la neutralidad del quehacer científico y universitario, al tiempo que tampoco se confunde con actividades de tipo político-militante desligadas de una preocupación sistemática por la rigurosidad en los procesos de investigación científica y creación cultural. Así, la extensión debe procurar abrir nuevos modos de la relación universidad-sociedad que operen también, por su parte, transformaciones en la propia institución universitaria, las cuales pueden abarcar diferentes planos, desde la apertura y/o re-orientación de agendas de investigación; las ya mencionadas transformaciones a nivel del currículo, de las concepciones, estrategias y metodologías de evaluación y acreditación, del modelo pedagógico y el rol docente, así como de la estructura académico-organizativa de la universidad, incluyendo los modelos de gestión (ensayando modalidades de gestión participativa con organizaciones).

En sintonía con estos aportes, a través de diversas acciones el equipo extensionista acompañó las demandas de los sectores pesqueros en el proceso de conflicto en el estuario, dando a conocer la existencia de la pesca artesanal en el territorio desde hace un siglo. Se caracterizó el proceso de transformación del estuario en coordenadas ontológicas (Tola, 2016), dando lugar a la identificación de diversos territorios en constante disputa por el uso de recursos marino-costeros. Se observó que en un mismo espacio convivían antagónicamente distintos territorios: el estuario, el puerto, el polo petroquímico, la reserva natural y la ría de los pescadores. Tales territorios respondían a diversas composiciones ontológicas que se sustentaban en sistemas ideológicos, valorativos, éticos, estéticos, cognitivos y sociopolíticos determinados, a través de los cuales se gestaban procesos topofílicos diversos (Noceti, 2017). Las nociones de maritimidad y maritimización resultaron operativas para comprender cómo ciertos territorios fueron desplazados en nombre del desarrollo regional. Mientras la maritimidad remite a aquellos territorios surgidos en la referencia de continuidad entre ser y habitar (Rubio Ardanaz, 2014), la maritimización refiere a aquellos territorios erigidos durante desarrollos extractivistas fundados en discursos que escinden argumentativamente a la naturaleza de la cultura, y que erigen la alteridad en coordenadas bélicas (Noceti, 2014). Se propone desde aquí que el estuario resultó ser un espacio socioambientalmente sacrificable (Svampa, 2011) a partir de la puesta en marcha de políticas públicas diversas. Las maritimidades se han visto desplazadas en pos de los procesos de maritimización, y en este devenir el discurso ambientalista que inicialmente apareció como defensor de la maritimidad paradójicamente se constituyó en un nuevo protagonista en el proceso de alienación de la sociedad civil del espacio público marítimo-costero (Noceti, 2017), ya que al instalar las reservas se prohibió la pesca en varios sectores desplazando nuevamente a los pescadores hacia mar abierto lo que generó la imposibilidad de seguir pescando dadas las distancias y los costes para el esfuerzo pesquero. Nuestro proyecto no solo trató de desenmascarar estos desarrollos de enajenación del territorio, sino de acompañar a los sectores desposeídos mediante la ejecución de propuestas de visibilización del conflicto y de resistencia cultural (Rubio Ardanaz, 2014).

En esta ocasión presentamos una de esas estrategias que se consolidó en torno a la noción de patrimonio intangible y la materialización del mismo en una propuesta artística interpelativa, en doble sentido. Por un lado, expresa un conflicto existente y por otro cuestiona a quien la recorre dada su dinámica de interacción. En el armado surgen espacios donde se precisa que el visitante conecte luces, accione dispositivos para escuchar sonidos, voces, toque texturas, observe a través de dispositivos de aumento de imagen. Siguiendo a Rubio Ardanaz (2014) diremos que el arte tiene un componente emancipatorio en el punto que constituye una herramienta mediante la cual sedimenta la memoria colectiva y reinterpreta los procesos identitarios que se renuevan a nivel generacional, de allí que la memoria ancestral de una práctica como la pesca artesanal sea restituida por poblaciones más jóvenes. En el caso de nuestras comunidades de pescadores, si bien rescatamos la voz de los ancianos, es en la propuesta de los descendientes de estos sabios del mar donde se instala el proceso de resistencia. La mirada antropológica aporta en este sentido teórico-metodológico al considerar que el patrimonio intangible es el producto de

“...una selección simbólica, subjetiva, procesual y reflexiva de elementos culturales [del pasado] que, mediante mecanismos de mediación, conflicto, diálogo y negociación donde participan diversos agentes sociales, son reciclados, adaptados, refuncionalizados, redituados, revitalizados, reconstruidos o reinventados en contexto de modernidad. De este modo, el patrimonio cultural se transforma en una representación reflexiva y selectiva, que se concreta o fija en forma de bien cultural valioso y que expresa la identidad histórico-cultural de una comunidad” (Hernández, Santamarina, Moncusí, Albert, 2005: 13).

En este sentido, el patrimonio intangible se diferencia del patrimonio cultural en tanto requiere de una manifestación actualizada de ciertos significados y sentidos respecto de la identidad de una población que se asume heredera de los mismos (Mejías López, 2012). Esta actualización presupone diálogos, tensiones, negociaciones, reinscripciones y reconfiguraciones contextuadas al presente de tales herencias. Por tanto, son las comunidades las protagonistas, sin ellas resulta imposible gestar este tipo de patrimonio. En cambio, en el caso del patrimonio histórico el reconocimiento del mismo se puede realizar en ausencia de tales comunidades identitarias pero entendidas como procesos de cambio continuo, con componentes.

“Cuenta la marea” se instrumentó como muestra fotográfica, filmación, objetos, texturas y sonidos, con la intención de dar cuenta de la maritimidad de las comunidades de pescadores artesanales, de la historia de conformación del territorio denominado ría y de las formas en que fue borrado de los mapas de quienes escribieron la historia del puerto industrial erigido en procesos de maritimización y extractivismo. La exposición es en sí misma reivindicativa de una existencia que ha sido políticamente negada a los fines de gestar un espacio desnudo de historia, emulando el mismo proceso de negación de historia precedente que se desarrolló en la Patagonia en torno a la conquista del desierto en el siglo XIX. El proyecto de extensión se orientó a mostrar la existencia de esa historia y de un territorio aún vivo llamado ría donde hoy se intenta imponer un nodo extractivo que llamamos “Puerto-Polo”.

Materiales y métodos

Durante dos años se registraron entrevistas y se desarrollaron observaciones sistemáticas en torno a la pesca artesanal en las tres localidades que lideran la actividad en el estuario: Ingeniero White, Villa del Mar y General Daniel Cerri. Se identificaron procesos de constitución territorial basados en la noción de topofilia enunciada por el geógrafo Yi Fu Tuan (1974), a través del cual se percibe como unidad de análisis el espacio habitado y en sí mismo el ser habitante. El espacio se constituye no sólo por la descripción que del mismo pueda dar el actor que lo enuncia, sino también, por las referencias afectivas, perceptivas, por la capacidad de ser modificado por tal actor, por su referencia histórica y por su proyección futura. El habitante gesta topofilia en su capacidad creadora del entorno que habita, pero a la vez es habitado por este espacio que lo constituye, soy en tanto habito, y habito lo que soy, en este sentido acontece un proceso ontológico en ambas direcciones, donde la dicotomía naturaleza/cultura se ve trascendida. El equipo extensionista estuvo conformado por pescadores artesanales, artistas locales (ceramistas, fotógrafos, sonidistas, cineastas), comunicadores/as sociales, investigadores/as biólogos/as, economistas, antropólogos/as y sociólogos/as. La muestra se conformó bajo el fundamento de Museo Vivo, esto implica que la comunidad lo constituye, es la salvaguarda y además es quien lo transforma y dinamiza. El producto quedó bajo la órbita de la comunidad de pescadores de Villa del Mar, a los fines que sean ellos quienes vayan decidiendo dónde, cómo y cuándo llevar la muestra, sean quienes gestionen su agenda de recorridos. La intención del equipo fue constituirse como espacio artístico de orden democrático, de manera tal que la producción deviene del debate respecto de qué decir, por qué decimos, para qué decimos, dónde decimos, cuándo es oportuno decir y de qué manera decimos. Cada espacio de intervención artística fue producto del colectivo de artistas, pescadores e investigadores.

En este sentido, proponemos desde aquí que las expresiones culturales resultan espacios de reproducción democrática en la medida que quienes intervienen lo hacen con la misma capacidad de toma de decisión respecto de la utilización de los recursos económicos, la generación del producto, su diseño, su montaje y su itinerancia. Apostamos a democratizar los procesos de construcción de lo cultural, en este caso como materializaciones coyunturales, singulares del patrimonio intangible de la ría. Nuestro dispositivo no agota, ni sintetiza tal patrimonio, sino que hace visible cierta porción del mismo en este momento, en estas condiciones y bajo unas circunstancias específicas, con cierto propósito en el contexto del conflicto socioambiental con el CGPBB, y con un fin específico, demostrar que Bahía Blanca es una región que desde su fundación tuvo relación con el mar y que existieron muchos tipos de sociabilidades que pueden reunirse bajo la noción de maritimidad.

La muestra

La muestra “Cuenta la marea” se organizó con un formato itinerante, de manera tal que tiene la capacidad de armarse y desarmarse fácilmente bajo una agenda que decide el colectivo extensionista. Fue colocada en exposición en la Universidad Nacional del Sur en el mes de noviembre y de allí, su agenda siguió organizada en relación a la Fiesta Provincial de los Humedales en Villa del Mar, la Fiesta Nacional del camarón y el langostino en Ingeniero White, esta última suspendida dada la pandemia mundial de COVID-19.

La colección de fotografías que constituye la muestra corresponde a imágenes de las tres localidades pesqueras por excelencia en la región Villa del Mar, Ingeniero White y General Daniel Cerri, tanto de sus paisajes como de sus gentes de mar. Bajo este último concepto se seleccionaron aquellas postales que daban cuenta de las distintas sociabilidades marítimas que aún y a pesar de la restricción al sector marítimo-costero impuesta por el Consorcio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca (CGPBB) se sigue dando. De esta manera se retrató a los pescadores, pero también a sus vecinos, a sus niños en las costas esperando las barcas, a los talleres de aprendizaje de refacción artesanal de redes de pesca, las instancias de ventas de pescado, la referencia ineludible al frigorífico. Cabe destacar que la familia dueña de uno de los frigoríficos que funcionó durante tres décadas en el sector donó maquetas, documentos e instrumentos de pesca antiguos para el montaje de la muestra y se sumó al equipo extensionista.

Los sonidos que integraron la exposición resultaron de una combinación artística entre los de la naturaleza recopilados por un biólogo y artista sonidista, que los mezcló con aquellos de las grabaciones de entrevistas a pescadores recogidas por antropólogas durante su trabajo de campo etnográfico. Esta mezcla dio por producto final una serie de piezas de sonido que al escucharlas sugieren indicios de la presencia de seres humanos y no humanos que habitan la ría, resultando huellas de existencias diversas para quienes transitan por la muestra. Así, esta representación artística que une esa presencia de humanos y no humanos sigue el postulado de Ingold (en Galleti, 2015) que busca aprender mucho acerca del arte y por medio de un ejercicio antropológico “despertar nuestros sentidos y permitir el conocimiento, para crecer desde el interior del ser en el desarrollo de la vida” (Ingold en Galleti, 2015: 108). Por eso en la muestra se instalaron dispositivos de audio diversos bajo las composiciones de fotografía para escuchar las mezclas a medida que se aprecian esas imágenes. Por otro lado, se agregaron al armado epígrafes con extractos de frases de los pescadores alusivas a las relaciones con los no humanos de la ría: la luna, la marea, el lobo marino, el camarón, el lenguado, el viento, la draga y las gaviotas.

Destacamos las siguientes frases como constituyentes del territorio ría y que de alguna manera estructuraron el esqueleto sobre el que se montaron sonidos, imágenes y texturas:

“La luna es la que manda”, “la marea es todo, la que te da, la que te niega”, “el pescador tiene suerte cuando el viento da de facia”, “hay que entender a la marea, aprovechar su fuerza”, “encontrás la avenida del lenguado, o la calle del camarón, ahí tenés que colocar la red”, “hay que ganarle al lobo, el pescador sabe cómo: con astucia, el que sólo pesca y lo baja a fuerza de fusil, ese no es pescador”.

En paredes enfrentadas, las referencias de relaciones con los humanos en la ría, los guardaparques municipales, los funcionarios del CGPBB y los otros pescadores. Resultó de sumo interés que igualmente conllevaban un vínculo con el ambiente natural, pero de contexto foráneo. En el caso de los guardaparques eran referidos como loros barranqueros, “hablan mucho, hacen ruido, pero no entienden nada”, refieren a una especie presente en las barrancas tierra adentro de la región, pero alejadas del espacio marítimo-costero. En el caso de los funcionarios de GPBB, la alteridad se representaba con otra ave, pero esta vez extremadamente ajena, “los buitres del consorcio, te llevan todo, destrozan lo que pueden y no dejan nada”. Y en referencia a los pescadores que se compiten los sitios de pesca: “los pescadores son como el lobo, tenés que andar engañándolo para que no te robe el botín”. Muchas de las estrategias para engañar al lobo marino son similares a aquellas utilizadas para engañar a los pescadores que buscan la misma presa.

Las imágenes filmicas fueron una composición organizada, por un lado, de filmaciones de actividades en el mar durante temporadas de pesca de camarón y langostino, y de pejerrey aportadas por los pescadores que las fueron grabando durante dos años; y por otro, de filmaciones tomadas desde la costa por un extensionista cineasta que acompañó la propuesta. Estas imágenes se proyectaban sobre una red de pesca de camarón y langostino que fue colocada como soporte para tal fin. Los sonidos que acompañan estas imágenes son mezclas referidas al entorno de la ría en el mar, y al relato de los sabios pescadores respecto de mitos, leyendas locales, nombres de los lugares de pesca, anécdotas y explicaciones respecto de los espacios de postura para redes diversas en canales y riachos.

Maquetas, objetos de pesca, fotografías antiguas y documentos de navegación fueron dispuestos en vitrinas con la intención de referir el mundo de la pesca artesanal local. Este instrumental fue donado por pescadores, vecinos de las localidades, familia dueña de frigorífico y se dispuso de manera tal de conformar el relato que la comunidad refiere como historia a qué es la pesca artesanal, cómo se origina en este estuario, por qué se da de esta manera y no de otra. La comunidad se auto reconoce como originaria de la inmigración ultramarina de principios de siglo XX proveniente de la Isla de Ponza (Italia) y de Alemania. El vínculo con Italia se mantiene no sólo en las artes de pesca mediante redes que traccionan con las fuerzas de las mareas, sino en las creencias religiosas en devoción a San Dionisio, el patrono de los pescadores artesanales de aquella isla, cuyas referencias fueron incorporadas también en las vitrinas montadas. Las palabras que son utilizadas por los vecinos para referir a los implementos de pesca, y los topónimos suelen ser palabras italianas españolizadas.

Las piezas de cerámica que fueron expuestas en el contexto de la muestra fueron aportadas por Elvira Román, una artista local que las construye utilizando arcillas y barro provenientes del estuario. Seleccionó estatuillas alusivas a pescadores, sirenas, aves marinas, peces y se dispusieron dentro de cajones y cestos usados durante la actividad pesquera.

Dentro de la muestra también se destaca una maqueta realizada con boyas, restos de redes, cuerdas, y trozos de madera de botes que fueron dispuestos de forma tal de graficar la forma del estuario, las rutas de pesca y las islas que suelen ser refugio de los pescadores durante tormentas. Esta maqueta se dispuso sobre un paredón dando la bienvenida al recorrido para los visitantes. Se integra de topónimos que son propios de la comunidad pesquera y que no están presentes en las cartas de navegación de prefectura naval. Estos topónimos se erigen de acuerdo a leyendas, anécdotas y resultan de mojones para quienes se adentran al mar, como hitos para no perderse, por ejemplo, La pajarera, El palito, El hundido.

Arte que interpela. La extensión como espacio emancipatorio

La necesidad de recurrir al arte como proceso emancipatorio en la extensión universitaria surge del agotamiento del compromiso social de la universidad, del ideal universitario, identificado entonces con la búsqueda de la verdad y su interpelación crítica a través del cultivo de la cultura, las ciencias y las artes (Cano Menoni, 2014). En tal sentido y en consonancia con Bejarano (2011) consideramos que la forma de vinculación entre distintas universidades es un espacio colectivo donde se podrán apreciar la función de extensión con respecto a que la inclusión social también es posible alcanzarla no solo desde los

saberes académicos y quehaceres específicos sino también a través de las disciplinas relacionadas con el arte y la cultura.

El arte como dispositivo de interpelación constituye una forma de espacio emancipatorio en contextos neoliberales extractivistas. Esta muestra surge del conflicto pesquero, así denominado por los medios gráficos locales, de una manera sintética y desconociendo todas las sociabilidades relacionadas con el territorio ría. El vínculo entre investigadores y pescadores se fue gestando desde el año 2009 con las primeras manifestaciones del conflicto y ante la ausencia de peces en la región. Ciertos investigadores tanto de la UNS como del CONICET se fueron integrando como actores participantes en las asambleas vecinales acompañando en los diversos reclamos socioambientales a los vecinos, entre ellos a los pescadores. Ya sea por acciones de salubridad ambiental de las aguas del estuario, ya sea por daños en la propiedad inmueble por el movimiento de suelos que ocasiona la draga del CGPBB, ya sea por los escapes de cloro al aire del año 2000 de las empresas petroquímicas. En cada afrenta a las empresas los investigadores fueron apoyando mediante informes técnicos las demandas vecinales contra el CGPBB. En esta ocasión la protesta social adquirió otro formato, no fue por los pasillos judiciales, ni por notas periodísticas, ni por informes de resultados en revistas científicas. La apuesta que se realizó desde el proyecto de extensión adquirió otra dimensión, que se enlaza con la iniciativa de Gilberto Gil en Brasil denominada Cultura viva y puntos de cultura y que lleva a un movimiento de reinención de las políticas culturales que movilizó cambios en toda Latinoamérica. Cuenta la marea se erige como espacio democrático en la constitución de derecho ciudadano a la conformación de la producción cultural y esta producción específicamente gira en relación al conflicto socioambiental.

Desde nuestro proyecto proponemos en sintonía con la propuesta de Cultura Viva que es la comunidad la que dispone qué es cultura, cómo se va a gestionar la producción y el consumo del producto cultural. Y es el Estado el que garantiza que este proceso acontezca derivando los recursos económicos para ello, pero no decide respecto de su uso. En esta actividad radica la democratización de los procesos culturales. Es la comunidad la que conforma el argumento, elige los dispositivos a través de los que interpela la realidad, produce sentido y dinamiza su resignificación, lo que Gilberto Gil (2013) denomina ciudadanía cultural. Esto difiere del concepto de democratización de la cultura donde la cultura es definida por una elite artística que el Estado selecciona y se garantiza el acceso al consumo de esta producción. Desde nuestra mirada y en acuerdo con Danilo Júnior de Oliveira (2018) el Estado no ha de intervenir ideológicamente en los procesos culturales, sino en el marco exclusivo de facilitador y dinamizador de lo cultural, auxiliar en la gestión de la producción, circulación y consumo de bienes y servicios culturales, así como contenidos simbólicos. Esto es lo que podríamos llamar las limitaciones lógicas del poder; de otro modo, la proyección sería la anulación de las personas y sus colectivos sociales para convertirlos (manipularlos) en objetos de las tendencias. En este sentido, el proyecto de extensión organizó su mirada y su acción en torno a la constitución democrática de la muestra en cuestión, siendo la expresión artística un medio de conformación de ciudadanía.

Palabras finales

El proyecto extensionista tuvo como objetivo visibilizar un territorio que viene siendo negado por el poder hegemónico estatal-mediático y empresarial en el devenir del conflicto socioambiental dado el contexto de disputa por el acceso y control de los recursos marítimo-costeros en el estuario de Bahía Blanca. El objetivo fue construir un dispositivo artístico que accionara a fin de visibilizar procesos de maritimidad negados y por otro lado constituir al propio dispositivo como espacio de reproducción ciudadana. La producción artística logró no solo poner en diálogo distintos saberes, visibilizarlos y además gestarlos como elementos de resistencia cultural ante el avance de los procesos extractivos. Claro está que es una lucha asimétrica, pero desde nuestro conocimiento gestionamos espacios de participación, encuentro, reinención y de sedimentación de la memoria colectiva. Decir hoy que Bahía Blanca es una región de espaldas al mar ya no es posible, pues la comunidad contra-argumenta tal certeza y brinda pruebas de la falsedad de tal proposición. Sacrificar ambientalmente la región entonces precisará de nuevos argumentos por parte de las elites gobernantes, porque al menos éste lo hemos podido refutar de forma colectiva.

Bibliografía

Bejarano, C. (2011). Los actores de la extensión universitaria. Un Saber Hacer para la construcción de un enfoque CTS. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Cano Menoni, J.A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Buenos Aires, CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2006). La universidad popular del siglo XXI. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.

Galleti, P. (2015). Lo humano en lo no humano. La configuración cultural de artista, objeto y público en la experiencia artística contemporánea. En *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 3, n. 1, pp. 95-111.

Gil, G (2013). Conferencia sobre Políticas Culturais no Brasil no Centro Acadêmico XI de Agosto. En: Almeida, A; Albernaz, M B; Siquiera, M (org.). *Cultura pela Palavra: Entrevistas e discursos dos ministros da Cultura 2003-2010*. Rio de Janeiro: Versal.

Guiddens, A (1993) *Consecuencias de la Modernidad*. Edit. Alianza Universidad, Madrid

Hernández, G, Santamarina, B, Moncusí, A, Albert, M (2005). *La memoria construida. Patrimonio cultural y modernidad*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Júnior de Oliveira, D (2018). O conceito ampliado de cultura e a concretização dos direitos culturais. En: Mariscal Orozco, J L; Canelas Rubim, A y Saltos Coloma, F comps. *La gestión cultural desde Latinoamérica: Análisis y experiencias en políticas culturales*. Tomo 2 /1a ed. Santiago: Ediciones Egac, pp 24-43.

Mejías López, J (2012). La perspectiva antropológica en el estudio del patrimonio intangible. En *Revista de Antropología Experimental* n° 12, pp 241-248.

Noceti, M (2014). “Antropología y medio ambiente, territorialidades y poblaciones costeras. Lecturas antropológicas en torno a la problemática ambiental en el humedal de Villa del Mar” XI CAAS, Rosario 23 al 26 de julio 2014, Universidad Nacional de Rosario.

Noceti, M (2017). “¿Reserva, puerto o ría? Conflicto medio ambiental en el estuario de Bahía Blanca, Argentina” en Revista Etnografías Contemporáneas, año 3, Nro 4 (abril 2017) UNSAM pp.64-91.

Rubio-Ardanaz, J (2014). “Maritimidad. Un concepto y un marco para la comprensión”. En Antropología y Maritimidad. Entramados y constructos patrimoniales. En el abra y ría de Bilbao. Museo marítimo Ría de Bilbao pp.27-42.

Svampa, M. (2011). Modelos de desarrollo, cuestión ambiental y giro eco-territorial. En H. Alimonda, La Naturaleza Colonizada. Ecología política y minería en América Latina. (pp. 181-215). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Tola, F. (2016). El “giro ontológico” y la relación naturaleza/cultura. Reflexiones desde el Gran Chaco. Apuntes de Investigación del CECYP (27), 128-139.

Yi Fu Tuan (1974), 2010. Topofilia edit Amorrortu.

La muestra hace parte del Proyecto de Extensión Nacional: SPU “Universidad y Cultura: Maritimidad, identidad y patrimonio cultural de pescadores artesanales en el sudoeste bonaerense (2017 – 2018 prórroga 2019) Subsidio \$80.000. Resolución 5135/17.

Desafíos actuales de la extensión en relación al ODS 10

Caso: UNMSM, Perú y UNCuyo, Argentina

Current challenges of extension in relation to SDG 10. Case: UNMSM, Peru and UNCuyo, Argentina

Lilly Elsa Huamanchumo Sánchez, Analía Valera
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Palabras clave: Inclusión –desigualdad – ODS –universidad - extensión
Keywords: Inclusion - Inequality – ODS – University - Extension

Para citación de este artículo: Huamanchumo, L.E; Valera, A., (2020). Desafíos actuales de la extensión al ODS 10. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/10/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

El artículo tiene como propósito reflexionar sobre los desafíos actuales de la extensión en América Latina en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, específicamente en torno al N°10 referido a la reducción de la desigualdad. La vigencia e importancia de los ODS, junto al reto de constituirse en metas comunes de desarrollo para el conjunto de los países hasta el 2030, conceden a esta perspectiva, pertinencia y legitimidad en su consideración y abordaje. El análisis de los resultados del estudio será asumido desde el paradigma de la extensión crítica y por tanto se tendrá en cuenta la vinculación estrecha de esta función sustantiva con sus pares: la investigación y la docencia. En cuanto a la metodología utilizada en la etapa inicial, se aplicará un sondeo de datos cuali-cuantitativo para luego realizar un análisis comparativo. Para el tratamiento de la

temática se ha tomado el período comprendido desde la declaración de los ODS en el 2015, hasta el 2019. Con este trabajo se pretende contribuir al conocimiento de la situación de la academia en función de las demandas sociales de igualdad e inclusión, sus logros y sus aspectos pendientes.

Abstract

The purpose of the article is to reflect on the current challenges of Extension in Latin America in relation to the 2030 Sustainable Development Goals (SDGs), specifically, around No. 10 referred to the reduction of inequality. The validity and importance of the SDGs, together with the challenge of becoming common development goals for all countries until 2030, give this perspective, relevance and legitimacy in their consideration and approach. The analysis of the results of the study will be approached from the paradigm of critical extension and, therefore, the close link of this substantive function with its peers: research and teaching will be taken into account. Regarding the methodology used, in the initial stage, a qualitative-quantitative data survey will be applied, and then a comparative analysis will be carried out. For the treatment of the subject, the period from the declaration of the SDGs in 2015 to 2019 has been taken. This work aims to contribute to the knowledge of the situation of the academy in terms of social demands for equality and inclusion, its achievements and pending aspects.

I. Introducción

¿Por qué hacemos nuestro el valor de la igualdad? Porque creemos interpretar un reclamo histórico largamente sostenido y postergado [...] una modernización hecha sobre la base de la peor distribución del ingreso del mundo. [...] Y sin embargo, cuanto más nos recorre la desigualdad, más intenso es el anhelo de igualdad [...].
Alicia Bárcena - Secretaria Ejecutiva de la CEPAL

Como actores sociales, se advierten dos tipos de postergaciones en Latinoamérica: por un lado, el tema de la desigualdad, deuda estructural e histórica, y por el otro, la extensión que, configurada como tercera función sustantiva, es resignificada en la Reforma del 18, pero sin alcanzar aún el estatus que le corresponde. Estos déficits nos han motivado a vincularlas y analizarlas en este artículo en el marco de los ODS 2030. El estudio es producto del trabajo colaborativo de dos universidades públicas comprometidas con el desarrollo sostenible de América Latina: la Universidad Nacional Mayor San Marcos (UNMSM) del Perú, y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) de Argentina. Las autoras pretenden coadyuvar en la reflexión en torno a la universidad y los compromisos sociales desde una preocupación compartida y sostenida en la experiencia recogida por ambas en actividades de extensión y de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). La exposición, descripción y análisis acerca del modo en que ambas universidades responden concretamente respecto a la desigualdad; permitirán conocer en qué lugar está posicionada cada una a nivel social, y qué necesitan reforzar e incluir con miras a consolidar nuevas rutas que

contribuyan a promover la igualdad, y por ende, la dignidad de la persona, base de los Derechos Humanos y Sociales, pilares esenciales para avanzar hacia un verdadero desarrollo sostenible. El trabajo se inicia contextualizando el surgimiento y relevancia de los ODS, para luego ingresar al tema de fondo, en el que se ha visto por conveniente referir primero breves apuntes de Perú y Argentina en torno al binomio social-económico, donde se anida cualquier esfuerzo a favor de concretar el Objetivo 10. Seguidamente, se analizan los aportes de San Marcos y la UNCuyo en ese ámbito, desde la extensión y Responsabilidad Social Universitaria, sin dejar de lado las otras funciones sustantivas de la universidad: la investigación y docencia.

II. Objetivos

El objetivo general del estudio es contribuir al conocimiento acerca de la situación actual de la academia en torno a las demandas sociales de igualdad e inclusión, identificando logros y aspectos pendientes; enfatizando además en la reflexión de los desafíos actuales de la extensión en América Latina, en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, específicamente en relación al N°10, referido a la reducción de la pobreza.

III. Marco de contextualización

La Agenda 2030 adoptada en la Asamblea de Naciones Unidas en septiembre de 2015 constituye un compromiso de 193 países para alcanzar de forma universal el imperativo ético de la justicia social a partir de una triple dimensión: social, económica y ambiental. Esta nueva hoja de ruta -continuación de los ODM- presenta una nueva oportunidad histórica para América Latina y el Caribe (Bárcena, 2015, p. 5) y se traduce en un llamado a la cooperación entre países para lo cual cada nación debe primero adecuarlos a su realidad local y priorizarlos en función de sus posibilidades y vulnerabilidades.

Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

La UNMSM, Universidad del Perú, fue fundada mediante Real Cédula el 12 de mayo de 1551, constituyéndose como la universidad más antigua del continente y la única que mantuvo continuidad ininterrumpida. Desde entonces a la fecha ha ofrecido importantes contribuciones para el Perú y el mundo en el campo de las ciencias y las letras. Es una universidad pública, comprometida con la educación de calidad y el desarrollo social y sostenible. En ese marco hace suyos los ODS 2030 (ONU), la Declaración CRES 2018 y el Plan de Acción 2018-2028 (IESALC-UNESCO). Actualmente está conformada por 20 facultades, 66 escuelas profesionales y 20 unidades de posgrado. Según el portal web del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (VRIP) cuenta con los siguientes recursos electrónicos: 11.700 tesis en el repositorio Cybertesis, 9.300 artículos en el repositorio de revistas, entre otros. San Marcos ha sido y es una universidad referente en materia académica, a nivel nacional y mundial. En el último ranking internacional de universidades aplicado por QS World University Ranking, la Decana se ubica en el puesto 801, entre las mil mejores universidades del mundo, y en el lugar 68, a nivel latinoamericano. En tanto, en el ámbito nacional, siempre está considerada entre las dos mejores universidades.

Argentina. Universidad Nacional de Cuyo

La UNCuyo está próxima a cumplir 81 años y representa el mayor centro de educación superior de la provincia de Mendoza, en la República Argentina. Desde su creación en 1939 orientó su actividad hacia el esclarecimiento de los grandes problemas humanos, con especial referencia a la vida nacional y regional. En la actualidad está constituida por 15 facultades e institutos con 136 carreras. Cuenta además con 624 proyectos de investigaciones y 91 posgrados, con un importantísimo recorrido -en las últimas décadas- en la asunción de los retos sociales a través de diversas prácticas, programas y proyectos de extensión y vinculación posicionándose en el puesto número 9 en Argentina, en el 60 en Latinoamérica, y dentro de las 700 mejores en el mundo, según ranking elaborado por la consultora QS Ranking Global. La UNCuyo asume la educación como bien público, como derecho humano y como obligación del Estado adhiriendo así a los postulados de la CRES 2008/18. Apunta a la construcción de la ciudadanía a través de la formación integral de artistas, docentes, científicos, profesionales y técnicos que contribuyan a una sociedad más justa. La responsabilidad y el compromiso social están presentes en sus marcos normativos e ideológicos.

IV. Aportes teóricos y metodológicos

“Entendemos que debemos profundizar coherentemente la construcción de relaciones de la universidad con la sociedad (...) que responda a las necesidades e intereses de las grandes mayorías de la sociedad”

H. Tommasino

En la academia contemporánea está cada vez más presente la idea social de universidad (Casanova, 2012). De allí, el surgimiento y desarrollo de la “responsabilidad social universitaria”, “el compromiso social”, “transferencia tecnológica”, “articulación” y “vinculación” que pugnan por dotar de sentido al vínculo universidad-sociedad, expresando el modo de concebir la extensión de cada una (Tommasino y Cano, 2016).

En la década del 90 Tommasino comienza a desandar el camino de la extensión. Como resultado de la revisión de dichas prácticas acuña los conceptos de extensión crítica y de prácticas integrales, definiendo a la “extensión crítica” como proceso pedagógico transformador integrado al currículo y a la enseñanza universitaria (Tommasino, 2011). En este sentido, podemos mencionar como uno de sus aspectos vertebradores, su integralidad y articulación con las restantes funciones sustantivas de la universidad (Cano, 2017). Así, comienza a instalarse la concepción de sistema integral en donde no se puede construir conocimientos sin investigar y no se pueden realizar estas dos acciones sin complementarse con la extensión (Tommasino, 2011). Por su parte, en alusión a las características de una universidad en contexto, Tommasino y Medina (2018) ponen de relieve otras dos cuestiones sustantivas de esta perspectiva, como lo son el trabajo en territorio junto a otros actores sociales; y la sistematización, en tanto método particular y pertinente de la extensión, caracterizado por la reflexión, la recuperación de experiencias y de sentidos, la revisión crítica de las prácticas y su puesta en valor, para luego generar nuevos cono-

cimientos y aplicarlos de forma mejorada, en un espiral continuo, vinculando de manera necesaria e interdependiente las instancias teóricas y prácticas. Así, uno de los fines de la extensión crítica se expresa en la formación de universitarios comprometidos con la realidad social y alejados de una visión meramente profesionalista. De esta manera, la extensión concebida como proceso crítico y dialógico propone trascender la idea de universidad como “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con la transformación de las sociedades latinoamericanas.

En lo que respecta a la metodología utilizada se aplicó el sondeo cuali-cuantitativo en la etapa inicial, para luego realizar el análisis comparativo. Es importante referir que para el tratamiento de la temática se toma el período comprendido desde la declaración de los ODS en 2015 hasta 2019. Para el desarrollo del trabajo se usaron como fuentes principales de consulta la normativa legal nacional e institucional, documentos de planeación estratégica y operativa, líneas de acción, programas y proyectos, estadísticas nacionales entre otros, para abordar con la pertinencia del caso, el real aporte de la extensión y de la responsabilidad social en ambas universidades a la sociedad, sin dejar de lado lo propio de la investigación y la formación académica.

V. Análisis y discusión. Perú, Argentina y la desigualdad

Entre 2014-2019 la economía de Perú -según informe del Banco Mundial se desaceleró en promedio de 3,1% anual, lo que trajo consigo efectos negativos en cuanto a la inversión privada, los ingresos fiscales y el consumo. Este escenario tuvo diferentes y hasta contradictorias interpretaciones entre los expertos. Mientras Lampadía (2019) precisaba que pese a la desaceleración se podía concretar una reducción en materia de desigualdad y pobreza, los resultados de la investigación publicada por OXFAM (2019) afirmaban lo contrario, al estimar que la desigualdad sería el doble de las estadísticas oficiales publicadas en el Perú (con un coeficiente de Gini alrededor del 0,70), pese a los números del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) -citado por el diario El Comercio (2019)- que mostraban que la desigualdad en el Perú se había reducido marginalmente de 2010 a 2017, comparada con años anteriores.

En relación con la Argentina en los años del período abordado, coincidente con la declaración de los ODS, contrariamente a lo esperado, no dejaron de aumentar los índices de desigualdad, de pobreza y de indigencia. Siendo que los indicadores de pobreza a fines de 2015 se ubicaban en torno del 29% de la población -según el Observatorio Económico-Social de la Universidad Católica Argentina-, la última medición del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censo) de 2019 arrojó que el 35,4% de la población vivía por debajo de la línea de pobreza. En lo que respecta a la desigualdad, el INDEC confirmó que en el segundo trimestre de 2019 el coeficiente de Gini creció, lo que implica una ampliación en la brecha que separa a los que más ingresos tienen con los más necesitados. Según el informe sobre la evolución de la distribución desde la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) aumentó de 18 a 20 veces la brecha que separa los ingresos familiares del decil más rico del más pobre.

A modo de síntesis, el análisis cuantitativo muestra que las numerosas deudas sociales pendientes han crecido en el período analizado, en ambos países.

Análisis de la UNMSM

En 2014 se implementa en el Perú la nueva Ley Universitaria 30220 consignando entre sus fines que debía promover el Desarrollo Humano y Sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial (Ley Universitaria 30220, 2014, art.6). En 2016, San Marcos, al adecuarse a la nueva Ley Universitaria, pone en marcha un nuevo Estatuto, precisando entre las funciones que debía cumplir la universidad lo siguiente: “Fomenta y desarrolla investigación científica y la creación tecnológica y cultural, con particular énfasis en los aspectos vinculados a la solución de los problemas de la sociedad peruana” (Estatuto UNMSM, 2016, art.6).

Análisis del ODS 10 en extensión universitaria-responsabilidad social

Una de las novedades de la actual Ley Universitaria 30220 fue dedicarle un capítulo entero a la RSU. Lamentablemente, la concepción que le otorga se torna insuficiente al reducirla a una “gestión de impactos” e incluso es contradictoria al precisar también que contribuye con los fines de desarrollo sostenible. La poca elucidación que le imprimió la Ley Universitaria a la RSU desde su partida de nacimiento, se extendió -como es lógico- al nuevo Estatuto de la UNMSM y, en esa línea, a su gestión. Sin embargo, es necesario resaltar que el Estatuto sanmarquino no solamente asume a la RSU como nuevo paradigma, sino que la concepción que le imprime, subsume a la extensión universitaria. Se observa además que mientras la extensión cultural y proyección social es considerada por la nueva Ley Universitaria como tercera función de la universidad, en el Estatuto de San Marcos es relegada al penúltimo lugar de un total de nueve funciones y la refiere así: “realiza proyección social y extensión universitaria” (Estatuto UNMSM, 2016, art. 6). A cuatro años de implementado el Estatuto de la UNMSM, no se observa camino claro por recorrer en materia de extensión y/o RSU. Es importante precisar que en el 2015 -luego de implementarse la nueva Ley Universitaria- se puso en marcha el Modelo de Responsabilidad Social Universitario 2015, importante propuesta, producto de un trabajo colaborativo de toda la comunidad académica sanmarquina que fue reemplazado luego por el Modelo de Responsabilidad Social 2018, sin efecto al interior de la Decana de América y en su acción concreta en la comunidad. Sin embargo, el interés de San Marcos por concretar lo que contempla en sus documentos estatutarios, de planificación estratégica y operativos, en torno al desarrollo social y sostenible, se ha evidenciado en el compromiso institucional que asumió con su valiosa participación y contribución en tres eventos académicos internacionales que recogerá la historia de la academia internacional y nacional: el V Foro de Responsabilidad Social Territorial (2017), organizado por ORSALC, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, y el IX Encuentro de Redes de Educación Superior y Consejo de Rectores (2019), organizados por IESALC- UNESCO, que sin duda marcan un antes y un después en las universidades al posibilitar el ingreso de la Responsabilidad Social Territorial (RST) en la agenda del debate académico de la región como vía para rehumanizar la academia y transformar el territorio vulnerable.

Análisis del ODS 10 en investigación científica

En 2018, como resultado de lo dispuesto en el nuevo Estatuto de San Marcos, el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado (VRIP) realizó un diagnóstico de los programas y líneas de investigación vigentes e hizo extensivo a los docentes investigadores un documento titulado “Sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible” en el que se solicitaba que los grupos de investigación -al ser unidades generadoras de conocimiento-, contribuyeran con propuestas que tuvieran como fin mejorar la situación del país y del mundo a través de los ODS 2030. En el período que nos convoca el presente estudio, se incluye una etapa en la que las investigaciones estaban circunscritas a programas y lineamientos de 2014 (que se extendieron hasta el 2018) es decir, a la gestión anterior del naciente VRIP. En ese marco, analizadas las líneas de investigación del año 2014 (RR N°00017-R-14) que suman un total de 667, distribuidas en cinco áreas: de Ciencias Básicas (58 líneas), de Ciencias de la Salud, (120 líneas), de Ingenierías (110 líneas), Económico-Empresarial (171 líneas) y Humanidades (208 líneas), se observó que 19 líneas están directamente relacionadas con el Objetivo N°10, mientras que otras 22 lo están indirectamente. Si bien es cierto las líneas de investigación analizadas sí contienen algunas orientaciones en torno al Objetivo N°10, el resultado no es tan alentador. De los 251 títulos de los proyectos ganadores del Concurso del Programa de Proyectos de Investigación para grupos de investigación 2019 de la UNMSM, se encontró que seis de ellos están directamente relacionadas al ODS 10, ocho lo están de manera indirecta, mientras que los 237 restantes proponen temáticas de corte disciplinar.

Análisis del ODS 10 en formación académica

Siempre en el marco del nuevo Estatuto, en 2016 el Vicerrectorado Académico de Pregrado (VRAP) consignó como políticas la excelencia académica, la creatividad e innovación educativa, calidad en los procesos académicos y de gestión administrativa. Incluyó también la responsabilidad social y el desarrollo sostenible, liderazgo y ética profesional, así como el acceso a la educación universitaria de calidad sin discriminación ni exclusión, procesos de admisión de postulantes con mejores aptitudes para el desarrollo exitoso de su formación profesional y formación de calidad a los estudiantes que aspiran a ingresar a la educación universitaria. Es importante observar que entre las políticas referidas previamente no existe la inclusión expresa de los ODS. Tampoco refiere nada sobre su abordaje en las diferentes carreras y/o asignaturas o en torno a categorías conceptuales sobre inclusión, desigualdad, ciudadanía y/o derechos humanos. En ese marco, resulta inquietante advertir que la concepción de la formación académica se torna un tanto frívola al referirse únicamente a la formación de profesionales y no de una formación integral del estudiante. Esta situación descrita es la expresión concreta de lo referido en el Estatuto cuando dice que “los estudios profesionales son los estudios de pregrado dirigidos a formar profesionalmente a los estudiantes y a lograr el perfil de egreso de la profesión correspondiente. Llevan a la obtención de certificaciones, el grado académico de bachiller y el título profesional o la licenciatura”. (Estatuto UNMSM, 2016, art. 111).

Análisis de la Universidad Nacional de Cuyo

El Plan Estratégico 2012-2021 fue aprobado en el año 2012 por el Consejo Superior (Ord. 75/2012 CS) como resultado de un proceso participativo en el que se establecieron la visión y la misión de la UNCuyo, tres objetivos estratégicos y un conjunto de líneas de acción para los diez años siguientes. Sus tres grandes objetivos están orientados a: vinculación con el medio, inclusión educativa con calidad y pertinencia, e innovación en la gestión institucional. Es importante destacar que el marco conceptual de la planificación estratégica de la UNCuyo se inspiró en las Conferencias Mundiales (1996) y Regionales (2008) de Educación Superior, las cuales invitan a reflexionar sobre la educación como derecho, sobre la pertinencia y sobre la responsabilidad del Estado en la Educación Superior.

Análisis del ODS 10 en el área de extensión

En la UNCuyo, al igual que en otras universidades públicas argentinas, no existe un solo modo de concebir hacia el interior de la academia, la extensión. Por eso hablamos de modelos en pugna o en disputa. El nombre con el que se designa a esta secretaría va a hacer mención a esta negociación de sentidos y a esta lucha simbólica que tiene su correspondencia en el tipo de prácticas, acciones, abordajes, programas e intervenciones en territorio. Importa mencionar que en el período 2002-2014 se gestan en esta casa de estudios los grandes cambios conceptuales de la extensión en cuanto a la perspectiva, dimensión, amplitud y desarrollo de la variable social, bajo la forma de compromiso social con los sectores más vulnerables, unido a la calidad académica y al necesario diálogo de saberes. En palabras de Erreguerena, secretario de esa área, expresadas como parte del discurso de apertura del IV Congreso Nacional de Extensión:

“Se ha producido un cambio en la agenda temática, una profunda transformación en los ejes, en las orientaciones, en los objetivos y en los fines de la extensión universitaria con énfasis en la excelencia pero con una especial mirada a la pertinencia y la inclusión social” (Erreguerena, 2010).

En la actualidad, el titular de la Secretaría de Extensión y Vinculación Guillermo Cruz, consultado sobre los ODS, afirma que su área “adhiera a los diecisiete objetivos del desarrollo sostenible (ODS) de Naciones Unidas”. La meta de la Secretaría es “promover el vínculo de la universidad con la sociedad (...) en el cual el conocimiento se recrea y modifica en la articulación con las necesidades sociales”.

La Secretaría está compuesta por numerosos equipos de especialistas como así también líneas, programas y servicios en torno a la innovación productiva, la innovación social, la extensión (artística-cultural), las áreas, los institutos multidisciplinarios, desarrollo territorial, financiamiento de proyectos y UNCULAB. Con una oferta amplísima en el ámbito productivo, cultural y social, cubre áreas muy diversas y complementarias entre sí. (2). Una mención especial merece el Programa de Prácticas Sociales Educativas, cuyas actividades están vinculadas al quehacer de los programas de inclusión social con base territorial, donde los distintos actores académicos (docente, no docentes, estudiantes y egresados)

colaboran en la resolución de problemas sociales, articulando acciones con organizaciones barriales y poniendo en juego los contenidos disciplinares, junto a la vinculación y la investigación. Como se dijo al principio de este apartado, el desarrollo de esta área es vastísima e impactante con una amplia y muy diversificada oferta tanto en lo socio-productivo, lo socio-cultural y lo territorial. Teniendo en cuenta que no existe evaluación de impacto en el área -por lo menos publicada en la página web- en lo relativo a la disminución de la desigualdad podríamos inferir en general que coadyuvaron las diferentes prácticas en este sentido con una especial atención a los sectores más postergados y vulnerados.

Análisis del ODS 10 en la investigación

La secretaria del área, Dra. Jimena Estrella, expresa en una entrevista publicada recientemente que de las agendas globales la más importante, que abarca a las universidades nacionales, “es la de los desarrollos sostenibles (ODS) que atañe a los países y a las universidades y da el marco de todas nuestras acciones de docencia, investigación y extensión” (Estrella, J. entrevistada por Edición U / Publicado el 14 de abril del 2019). Y agrega que los 17 ODS, entre ellos, pobreza, agua y saneamiento e instituciones firmes, son aspectos concretos pero amplios que permiten anclar los proyectos de investigación (op. cit). Más allá de esta declaración de interés, no se halla ninguna normativa ni disposiciones en torno a dichos lineamientos. (3) Dicho esto y a fin de conocer las investigaciones vinculadas al Obj. N° 10 de los ODS, sobre Reducción de las Desigualdades, se consulta el Catálogo de Investigaciones publicado en la página de la UNCuyo, correspondiente al período 2016, ya que son bienales y por tanto, las investigaciones aprobadas en el período previo resultan anteriores a la declaración de los ODS. Mientras que las correspondientes al período posterior, aún no se encuentran publicadas. La consulta se hizo introduciendo en el buscador conceptos específicos y vinculados a la desigualdad. De este modo se encontró que las temáticas más analizadas en este sentido son: Derechos e inclusión con ocho investigaciones cada una, donde los temas de inclusión son abordados principalmente por la Facultad de Educación. Siguen en importancia cuestiones vinculadas a la sustentabilidad, cuyas investigaciones fueron realizadas por unidades académicas diversas. Específicamente en temas de Desigualdad, se encontraron sólo cuatro investigaciones, tres en Vulnerabilidad, dos en Ciudadanía, para terminar con sólo una investigación en Pobreza llevada a cabo llamativamente por la Facultad de Arte y Diseño. Se halló también una investigación referida a demandas sociales y universidad realizada por la Facultad de Economía y vinculada a la función de docencia. Las unidades académicas con mayor protagonismo en las temáticas mencionadas son: Ciencias Políticas con ocho investigaciones, aunque resulta sugestivo que ninguna de ellas haga alusión a temáticas tales como sostenibilidad, pobreza y/o vulnerabilidad, y cuente sólo con una referida a inclusión. Le sigue la Facultad de Educación con siete investigaciones de las cuales cinco corresponden a inclusión. A continuación Filosofía y Letras con seis, sorprendiendo por su abundancia y protagonismo en temáticas socio-económicas y políticas. (4) Los desarrollos de las investigaciones analizadas en general se refieren a aspectos más globales, o por el contrario más puntuales, pero no en la relación directa que nos importa. A modo de síntesis se puede decir que de 550 investigaciones consultadas correspondientes al período 2016-2018, cuatro tienen relación directa con la desigualdad, 28 están conectadas a través de aspectos vinculados a la temática, mientras que ninguna hace alusión expresa a los ODS.

ODS 10: área docencia y formación académica

A nivel nacional, el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) conformado por los rectores de las universidades nacionales en 2015 trabajaron en la realización de un documento y se expidieron en relación a la implementación de los ODM denominado “Objetivos de Desarrollo del Milenio: Contribuciones de las universidades nacionales”. Incluyó un relevamiento de experiencias universitarias orientado a visibilizar las acciones de docencia, investigación y extensión que implementaron las casas de altos estudios en el marco de los mismos. Por su parte, en relación a la Declaración de los ODS, su filial argentina en diciembre de 2019 elaboró una encuesta para todo el territorio, a fin de evaluar la aplicación de éstos en las universidades. Las conclusiones señalan la inexistencia de los ODS en la agenda universitaria, la baja articulación institucional y su escasa difusión.(5) Si bien en párrafos anteriores se mencionó lo expresado por dos funcionarios de la UNCuyo -Guillermo Cruz y Jimena Estrella- del área de extensión e investigación, en referencia al paraguas que significa para el quehacer de la universidad en sus funciones sustantivas la Declaración de los ODS, no hay evidencia tampoco aquí de alguna disposición, normativa u ordenanza que legisle al respecto, quedando dentro de un ámbito de alta discrecionalidad y al arbitrio de las autoridades de cada unidad académica, de cada carrera y/o de cada cátedra. De manera indirecta, la investigación mencionada sobre Las demandas sociales y la respuesta de la universidad, realizada en la Facultad de Economía, se vincula con la función docente y la currícula de tres de sus carreras, constituyéndose además, en un caso testigo de la integralidad de las funciones y del enfoque crítico al que adherimos.(6) Por último y más allá de lo hallado y regulado, urge decir que existe un compromiso tácito y mayúsculo de las distintas carreras y unidades académicas de la UNCuyo en temáticas vinculadas a los derechos, la igualdad, la inclusión.

VI. Conclusiones

Al enmarcarse el trabajo según los lineamientos de la extensión crítica, el análisis realizado ha incluido las tres funciones académicas vinculadas a la disminución de las desigualdades (ODS, 10). Los documentos normativos tanto de la UNMSM en el Perú, como de la UNCuyo en Argentina, contemplan de manera tangible como fin y función de la universidad coadyuvar al desarrollo humano y sostenible, como también su participación en la resolución de problemas y demandas sociales. Sin embargo, los resultados contextualizados de ambas academias indicarían un largo camino pendiente por recorrer. En cuanto a la función de extensión, aparecen diferencias notorias y contrastantes en los centros de estudio analizados. En el caso de la UNCuyo, si bien existe una numerosa y variada oferta de programas, líneas, áreas y servicios, teniendo en cuenta que en el período analizado los índices de desigualdad han crecido a nivel nacional, es claro que el esfuerzo de la universidad no ha alcanzado para revertir la tendencia negativa. En este sentido, tampoco se dilucida su contribución específica al ODS 10, debido a la ausencia de mediciones sistemáticas (cuali y cuantitativas). En la UNMSM la nueva legislación sancionada junto al joven paradigma de la RSU que ha subsumido a la extensión y la ha relegado como penúltima función de un abanico amplio, deja en evidencia un accionar desordenado, sin aterrizaje teórico y exiguo en relación a la atención de demandas sociales, económicas y

ambientales. En cuanto a investigaciones llevadas a cabo en ambas academias, si bien se da por hecho que contribuyen al desarrollo de la sociedad en diferentes aspectos específicos y muy puntuales, poco y/o nada se vinculan a los ODS y menos aún a la disminución de las desigualdades, aspecto sustantivo relacionado estrechamente con la pobreza que la universidad no debería pasar por alto. Respecto a la función sustantiva de la docencia, íntimamente vinculada a los contenidos de los diferentes programas y currículos de carreras y de unidades académicas, es la menos reglada desde el gobierno de las universidades implicadas, en relación a la incorporación y desarrollo de los ODS según asignatura y/o carrera, prevaleciendo el principio de libertad de cátedra. Una mención especial requiere las Prácticas Sociales Educativa en la UNCuyo, donde por Ordenanza se deben incluir en sus planes de estudio, las que configuran un claro ejemplo de integración de las funciones sustantivas universitarias, con compromiso social a partir de prácticas interdisciplinarias e inter-claustros haciendo suyos los reclamos de los sectores más vulnerables y postergados. Con su doble finalidad expresada en la formación integral y política de los estudiantes junto a la transformación de la universidad en su interior, incluye la militancia y el compromiso de la academia en la transformación de las sociedades, superando así la dañina neutralidad científico-tecnicista y su consecuencia ineludible: la apatía y el distanciamiento social de los intelectuales. Son estas prácticas y su paradigma en los que la universidad toda expresa sus más nobles deseos, expectativas y esperanzas reformistas haciendo suyo el legado del movimiento estudiantil del 18. Por todo lo expuesto, es necesario resaltar que contribuir al desarrollo social, científico, cultural y tecnológico es la bandera común que alzan tanto la UNMSM como la UNCuyo, debido a los valiosos aportes que realizan los miembros de sus comunidades académicas, pero sin embargo, no es suficiente. Las demandas y desafíos sociales, económicos y ambientales, cada vez más complejos siguen a la espera de que la universidad asuma por fin su rol político concerniente a su ineludible función social, tal como lo concibe también la RSU, constituyendo el aporte irrenunciable y sustancial del quehacer específico de la academia.

En síntesis, las universidades analizadas aparecen comprometidas con las necesidades y problemas sociales desde una intencionalidad basada en un compromiso social universitario más general, a veces poco aterrizado y en algunos aspectos quedándose sólo en lo declamativo. Esto coloca a ambas casas de estudio en una posición incómoda que las interpela y desafía a la búsqueda concreta de acciones a escala, que conlleven abordajes específicos y pertinentes en poblaciones vulnerables y desiguales, según sus recursos y posibilidades, en función de las demandas sociales y de la mano de una historia enaltecida de protagonismo social y político.

Existe un claro consenso en las universidades públicas argentinas sobre el deber de transformarse definitivamente en protagonistas activos en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y con cohesión social. Néstor Cecchi

VI Bibliografía

Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) mayo de 2016.

Bárcena, A. y Prado, A. (2016). El imperativo de la igualdad: Por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina. Repositorio <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40120/1/ElImperativodelaIgualdad.pdf>

Castro, Jorge y Tommasino, Humberto (Compiladores) 2017. Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe. Santa Rosa, La Pampa. Argentina. Disponible en: <http://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>

Cinco universidades peruanas son consideradas entre las mejores en investigación a nivel latinoamericano. Publicado en diario Gestión y actualizado el 11 de abril de 2019 a las 11.35 hs. Recuperado el 21 de octubre de 2019. Disponible en: <https://gestion.pe/economia/cinco-universidades-peruanas-son-consideradas-mejores-investigacion-nivel-latinoamericano-263814-noticia/>

Decanato de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (19 de febrero del 2018) Aprobar los Programas y Líneas de Investigación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, RD N° 162-D-FLCH-18.

Declaración final y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior. Recuperado en: <http://grupomontevideo.org/sitio/noticias/declaracion-final-y-plan-de-accion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior/>

El Banco Mundial en Perú (Actualizado Abril 16, 2020) Perú panorama general. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/country/peru/overview>

Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (junio, 2016) Capítulo I. Disposiciones Generales. Artículo 5. Fines, Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). Crecimiento, pobreza y desigualdad. Recuperado de: <https://www.lampadia.com/analisis/economia/crecimiento-pobreza-y-desigualdad>

La gestión del presidente Macri aumentó la brecha entre ricos y pobres durante el 2018. Publicado en Infocielo.com el 05 de abril de 2019 · 06:50 hs. Disponible en; <https://infocielo.com/nota/103404/la-gestion-del-presidente-macri-aumento-la-brecha-entre-ricos-y-pobres-durante-el-2018>

La UNER frente al desafío del Desarrollo Sostenible en UNER-noticias. Disponible en: <https://noticias.uner.edu.ar/notas/9351/la-uner-frente-al-desafio-del-desarrollo-sostenible>

La UNCuyo aumentó más del 200 por ciento el presupuesto en investigación. Publicado el 8 de noviembre del 2018. Recuperado: <http://www.uncuyo.edu.ar/prensa/la-uncuyo-aumento-mas-del-200-por-ciento-el-presupuesto-en-investigacion>

Medina, Juan y Tommasino, Humberto (2018). Reseña / Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio

de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. UNR Editora. ISBN 978-987.702-254-4. Ebook: https://drive.google.com/file/d/1l3Q_5BhnBhV1m9hLREV1w3YA3SRL2VwJ/view

Medina, J.M.; Tommasino, H.(2018). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Ministerio de Educación de Perú. Ley Universitaria 30220. (2020) Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

Mientras en el mundo la pobreza disminuye en Argentina aumenta. En ambito.com. 30 Septiembre 2019. Disponible en: <https://www.ambito.com/mientras-el-mundo-la-pobreza-disminuye-argentina-aumenta-n5057423>

Objetivos de Desarrollo del Milenio. Contribuciones de las universidades e institutos universitarios que conforman el Consejo Interuniversitario Nacional. Relevamiento 2012. Recuperado en https://www.odsargentina.gob.ar/public/documentos/seccion_publicaciones/odm/odm_y_universidades_2012.pdf

ODS Argentina. Disponible en <https://www.odsargentina.gob.ar/>

ODS, la sigla que obliga a un porvenir novedoso. En EDICIÓN U #34 - Innovación sin vencimiento / por Edición U / Publicado el 14 de abril 2019. Disponible en: <http://www.universidad.com.ar/ods-la-sigla-que-obliga-a-un-futuro-novedoso>

Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2012-2021 Plan San Marcos al Bicentenario del Perú (agosto, 2012) Introducción. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Proyecto: Universidades argentinas y los ODS posicionando la agenda 2030. Informe Final 1º Etapa. Diciembre 2019. Encuesta Universidades y Agenda 2030. Recuperado de: <https://www.forodelsectorsocial.org.ar/wp-content/uploads/2020/02/Universidades-y-ODS-Informe-Final-y-Anexos-12-2019.pdf>

Rectorado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (7 de enero del 2014) Programas y Líneas de Investigación 2014 de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, RR N° 00017-R-14

Ricos cada vez más ricos y pobres cada vez más pobres: se profundiza la desigualdad en Argentina. Publicado en Minutouno.com el 25 de septiembre de 2019. Disponible en: <https://www.minutouno.com/notas/5056574-ricos-cada-vez-mas-ricos-y-pobres-cada-vez-mas-pobres-se-profundiza-la-desigualdad-argentina>

Rochabrún, G. La retórica de la desigualdad. En Ideele Revista N° 229. : <https://revistaideele.com/ideele/content/la-ret%C3%B3rica-de-la-desigualdad>

Tommasino, Humberto; Cano, Agustín. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades, núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

Tommasino, H; González Márquez, M.N; Guedes, E; Prieto, M. (2006). Extensión Crítica: Los Aportes de Paulo Freire. En Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio rural. Tommasino, H. y Hegedus, P. Editores. Universidad de la República, Uruguay.

Universidades argentinas y los ODS posicionando la agenda 2030. Informe Final 1º Etapa. Encuesta Universidades y Agenda 2030. Diciembre 2019 Recuperado de: <https://www.forodelsectorsocial.org.ar/wp-content/uploads/2020/02/Universidades-y-ODS-Informe-Final-y-Anexos-12-2019.pdf>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2020). Dirección General de Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de <https://dgrs.unmsm.edu.pe/inicio/>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2020). Institucional. Recuperado de: <http://www.unmsm.edu.pe/>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2020). Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, Recuperado de: <https://sisbib.unmsm.edu.pe/>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.(2020) Vicerrectorado Académico de Pregrado Recuperado de: <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/>

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2019). Resultados del Concurso del Programa de Proyectos de Investigación para Grupos de Investigación- 2019- Grupos Ganadores.

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2019). Proyectos de Investigación con Recursos no Monetarios para Grupos de Investigación. Año 2019.

Notas bibliográficas

1. Es importante resaltar que entre las directamente relacionadas al Objetivo 10 figuran: Nutrición y desarrollo humano; Ciudadanía; Política social y pobreza; Empleo, desigualdad y derechos humanos; Capital humano y crecimiento económico; Desigualdad social y distribución de ingreso; Derecho de Personas; Derecho de Familia; Obligaciones; Derecho Laboral; Derechos Humanos; Derecho de la mujer; Derecho del niño y del adolescente; Derecho de familia y, Ética, derechos humanos y cultura de paz.

2. Desde la página web de la UNCuyo, se rescató información detallada de la secretaría que ha sido resumida y vertida a continuación. La Vinculación Tecnológica y Socio-Productiva dinamiza las relaciones entre la universidad, las comunidades y los gobiernos, y crea una real y mutua transferencia de conocimientos. Los institutos multidisciplinarios trabajan activamente en el desarrollo de políticas de promoción buscando dar respuestas a necesidades y problemáticas complejas, tales como: Género, Ambiente, Trabajo y Energía. Por su parte, la Innovación Social a través de la participación de actores de los diferentes claustros, desarrollan proyectos e iniciativas que atiendan las demandas de la comunidad con la participación de sus integrantes. Incluye los siguientes programas y líneas: Derechos Humanos, Economía social y ambiente, Protagonismo comunitario, Inclusión social e igualdad de oportunidades y Educación universitaria en contextos de encierro. Los proyectos Mauricio López y el Programa Padre Contreras están dirigidos a poblaciones vulnerables con base territorial; y por último, el Programa de Prácticas Sociales Educativas. El Desarrollo Territorial está vinculado a carreras, cursos y proyectos de la universidad que se imparten en diferentes puntos de la provincia. Por su parte, UNCU-LAB es el laboratorio que vincula a la universidad con diferentes ecosistemas a través de procesos de innovación.

Por último, la extensión en su dimensión cultural y desde los organismos artísticos contribuye al desarrollo de esta faceta fomentando el desenvolvimiento de las industrias creativas, entendiendo la cultura como derecho y herramienta de transformación social.

3. Se encontró una alusión especial a los ODS en las XXV Jornadas de Investigadores de la UNCuyo realizadas en noviembre de 2018 donde se presentaron más de 650 investigaciones a través de posters y de mesas de debate interdisciplinarias. Allí los espacios fueron planificados en base a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

4. La Facultad de Derecho con tres investigaciones vinculadas a la temática analizada sorprende por su escasa productividad al igual que Economía, siendo que los temas en cuestión incluyen aristas de ambas áreas. Arte cuenta casi con la misma cantidad de investigaciones referidas a estos temas, siendo que no es su experticia. También llama la atención que Agrarias tenga la misma cantidad de investigaciones en estas temáticas más sociales, que Derecho o Economía; como así también, que los temas de vulnerabilidad y sustentabilidad sean abordados por Filosofía y/o Arte. Por último, surgen diferencias muy notorias relacionadas a la productividad investigativa en general según las unidades académicas: por ejemplo, Filosofía tiene más de ochenta investigaciones, Políticas cuarenta, Educación y Economía veinte, contra Derecho que tiene sólo diez.

5. Una conclusión general a partir de los datos recolectados es la baja presencia de los ODS en la agenda de las universidades. Muchas acciones, programas y proyectos que ya realizan las universidades podrían enmarcarse en la Agenda 2030, pero no existe una declaración explícita ni tampoco evidencia de estrategias, que les dé coherencia, de que se trabaja con los ODS.

6. Aunque este ejemplo no tenga una relación directa con los ODS, muestra la clara intención de la academia de conocer y contactar con las necesidades sociales junto a su consecuente compromiso con la docencia expresado en la formación académica.

Educación popular para la post-pandemia: construyendo los inéditos-viables

Popular education for the post-pandemic: building the unprecedented-viable

Oscar Jara Holliday
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal), Costa Rica

Palabras clave: Covid-19; pandemia, educación popular, Latinoamérica, Paulo Freire
Keywords: Covid-19; pandemic, popular education, Latin America, Paulo Freire

Para citación de este artículo: Holliday, O.J.; (2020). Educación popular para la post-pandemia: construyendo los inéditos-viables. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 18/09/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

El artículo pretende abordar los desafíos que presenta para la educación la crisis producida por la avanzada neoliberal y la posterior pandemia del Covid-19, con consecuencias aún imprevisibles para el futuro de América Latina y el Caribe. En este contexto se ha hecho aún más necesario disputar desde una concepción y una práctica de Educación Popular el modelo de sociedad al que aspiramos, fundamentados en una ética del cuidado de la vida y en políticas en beneficio de las mayorías, el momento histórico nos presenta una oportunidad para construir otra matriz cultural hegemónica, inspirada en la propuesta de Paulo Freire de construir “inéditos-viables”.

Abstract

The article aims to address the challenges for education presented by the crisis produced by the advanced neoliberal movement and the subsequent Covid-19 pandemic, with consequences that are still unpredictable for the future of Latin America and the Caribbean. In this context, it has become even more necessary to dispute from a conception and a practice of Popular Education the model of society to which we aspire, based on an ethics of caring for life and policies for the benefit of the majority, the historical moment presents us an opportunity to build another hegemonic cultural matrix, inspired by Paulo Freire's proposal to build "unpublished-viable".

El contexto latinoamericano y caribeño desde antes de la crisis producida por la pandemia del COVID 19, estaba atravesado por una ofensiva neoliberal en distintas dimensiones (política, económica, socio ambiental, cultural) que se había extendido por toda nuestra región con una fuerza inusitada en los últimos dos años: el golpe de Estado de Bolivia, el viraje del gobierno en Ecuador, la agresividad del gobierno Brasileño, el creciente bloqueo a Cuba y Venezuela, el resultado de las elecciones en Uruguay, etc. reflejan unas dinámicas de polarización que incluyeron grandes movilizaciones populares en Haití, Ecuador, Chile y Colombia, la caravana de migrantes centroamericanos, o la derrota del partido Cambiemos en Argentina. Estos y otros factores como el creciente número de dirigentes sociales y ambientales asesinados especialmente en Colombia, México y Honduras, aunque también en otros países como Costa Rica, visibilizan la magnitud de esta ofensiva y la polarización que ella ha producido con respecto a propuestas y movimientos progresistas. Los primeros meses del 2020 muestran también un preocupante crecimiento de casos de agresiones contra las mujeres y de feminicidios, expresión de lo cruda y generalizada que es esta situación de múltiples violencias que vivimos.

En estas circunstancias, llega la crisis producida por la pandemia del Corona-virus, con consecuencias aún imprevisibles para el futuro de nuestra región y para nuestro planeta. El análisis de su impacto en las relaciones económicas, políticas, sociales, ambientales y culturales de nuestras sociedades, así como la formulación de propuestas de cómo enfrentar estos impactos, es objeto también de disputas entre sectores e intereses de clase que atraviesan todos los campos: la salud, condiciones de vida, rol del Estado, políticas económicas y sociales, y todo lo concerniente con lo educativo.

Por eso, en este contexto se ha hecho aún más necesario disputar desde una concepción y una práctica de Educación Popular el modelo de sociedad al que aspiramos, fundamentados en una ética del cuidado de la vida y en políticas en beneficio de las mayorías. Retomar, resignificar y recrear la dimensión profunda del sentido de nuestras prácticas y procesos organizativos en función de otro modelo civilizatorio que reemplace al actual modelo hegemónico cuya crisis se agudiza con esta pandemia. Ante este contexto y las circunstancias que vivimos actualmente en la región, podemos identificar algunos desafíos presentes para nuestros procesos:

- Comprender el impacto que tiene y tendrá la pandemia Covid-19 en todo el marco de relaciones de nuestras sociedades, identificando cómo las políticas de privatización (en especial de los servicios de salud, pero también de educación) afectan las capacidades de respuesta a una emergencia de esta magnitud, y la importancia del rol del Estado para garantizar igualdad de condiciones y atención para toda la población, más allá de los intereses particulares.

- Comprender críticamente al neoliberalismo, desnudado por la pandemia, en su dimensión simbólica y cultural como productor de subjetividades y en su capacidad colonizadora de sentidos a partir de una racionalidad individualista, competitiva y consumista, para construir otra visión del mundo, otra ética y otras subjetividades desde propuestas políticas y acciones solidarias y colectivas centradas en el bien común.

- Analizar críticamente los modelos de intervención ante la pandemia, utilizados por los distintos regímenes latinoamericanos y sus resultados. Identificar el papel de las políticas públicas ante estas situaciones de vulnerabilidad, así como los impactos diferenciados que esta situación provoca y las estrategias que pueden evitar una profundización de la desigualdad que ya afecta de manera más grave a sectores como las mujeres, personas trans, pueblos indígenas y comunidades campesinas, población negra, personas migrantes, personas en situación de calle, disidencias sexuales, trabajadoras y trabajadores informales, poblaciones que viven en condiciones habitacionales precarias, etc. (Santos, B. de S. 2020)

- Identificar, promover, sistematizar y visibilizar prácticas alternativas de solidaridad, intercambio desinteresado, ayuda mutua y participación social generadas durante esta crisis, para poder proyectarlas como prácticas democráticas y democratizadoras que se llevan a cabo desde otros paradigmas diferentes al actualmente hegemónico que está basado en el mercado, las salidas individuales, la privatización y el lucro.

- Caracterizar las distintas formas de otro ejercicio de poder que se enfrentan a las lógicas del neoliberalismo y del autoritarismo que utiliza solo las formalidades democráticas, reflexionando sobre las nuevas formas de construcción de procesos organizativos y participativos, de resistencia y de re-existencia con el surgimiento de nuevos liderazgos, iniciativas y nuevos actores sociales y políticos.

- Impulsar acciones y propuestas de descolonización y despatriarcalización de las formas de concebir y organizar las relaciones sociales y económicas, generando otros espacios y criterios de acción basados en la lógica del Buen Vivir, la Economía Social y Solidaria, el respeto a las diversidades y el cuidado mutuo y de la naturaleza de la que formamos parte.

- La necesidad de repensar y redefinir otras relaciones económicas, sociales, ambientales y culturales basadas en otra ética, en otro sentido de la vida (pensar en las sociedades post coronavirus que queremos y actuar desde ahora para conseguirlas).

Querámoslo o no, estamos viviendo un cambio de época que puede constituir una oportunidad para que –desde los procesos de educación y participación popular– impulsemos con mayor fuerza el desmonte de las lógicas y patrones culturales capitalistas, patriarcales, extractivistas, individualistas, racistas y coloniales y que desde las prácticas solidarias podamos construir espacios, propuestas, proyectos, programas que protagonizados por los sectores populares se constituyan en los nuevos referentes de otra manera de vivir.

Es importante comprender y resaltar que los procesos de educación popular no son solamente un método, no responden sólo a una metodología o al uso de algunas técnicas, sino que están basados en una filosofía, un paradigma emancipador ético, político y pedagógico. Este paradigma de la solidaridad, este paradigma de las personas como sujetos creadores de las sociedades, es un paradigma que se expresa desde el sentido ético de la vida en la construcción política de otras

relaciones de poder, lo cual fundamenta y orienta una pedagogía que – como proceso dialógico, crítico, horizontal y transformador – posibilita construir espacios y sujetos que edifiquen una sociedad democrática y relaciones democráticas en todos los campos y niveles de la vida social, como espacios pre-figurativos en los cuales podemos mostrar y mostrarnos que es posible vivir de otra manera que la que nos impone el sistema. Es una manera también de desaprender las relaciones de poder autoritarias, verticales y patriarcales en que nos hemos formado, explorando otras formas de ejercicio de poder, que sean solidarias, sinérgicas, constructoras de lo colectivo.

Los procesos de educación popular deben también constituirse en espacio de creación de afectos, de cuidado mutuo, de construcción de confianzas y complicidades, de valorización de las características de cada persona en su particularidad. Espacios donde no solo la mente, las ideas o los argumentos están presentes, sino donde transita todo nuestro cuerpo con nuestras emociones, sensibilidades, sensualidades, empeños y frustraciones. Espacios donde se manifiesta de forma viva la esperanza y los sueños compartidos. Espacios de creación y ejercicio de la creatividad, donde todos los lenguajes y forma de expresión tienen cabida para desplegarse libremente.

Por eso la inspiración freiriana de una educación liberadora que construye las capacidades de las personas como sujetos comprometidos con una transformación social de la historia (Freire, P. 1997), implica una formación integral en que los procesos pedagógicos puedan desarrollar todas nuestras capacidades: intelectuales, emocionales, imaginativas, comunicacionales, técnicas... Sería una contradicción llevar a cabo procesos educativos autoritarios, verticales o doctrinarios, para lograr procesos de convivencia realmente humana y de participación democrática. De ahí la crítica a la educación “bancaria”, por vertical y autoritaria. De ahí la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincula la práctica con la teoría, que desarrolla el pensamiento crítico, la ecología de saberes y la vocación de humanización, por lo tanto, desarrolla las capacidades humanas transformadoras para llegar a ser sujetos protagonistas de la historia.

Vuelve a hacerse presente aquí, con gran actualidad y fuerza aquella propuesta Freiriana que apareció por vez primera en su texto *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970), que es la de enfrentarse a las “situaciones límites” constituyendo “inéditos viables”. La categoría de lo “inédito-viable” es una de las categorías más potentes del pensamiento freiriano y también una

de las categorías que hoy tiene mayor actualidad en este momento de la historia en que la pandemia está creando en muchos campos “situaciones límites”, lo que nos obliga a pensar cómo es que podemos trascenderlas, superarlas.

Las situaciones límites según Freire, son aquellas en que la historia se nos presenta como predeterminada y frente a las que supuestamente no hay otra alternativa posible. Entonces lo que queda ante ellas sería adaptarse, resignarse pasivamente pues estamos ante algo imposible de cambiar. Pero precisamente la categoría de lo inédito-viable

significa la posibilidad de trascenderlas, de superarlas críticamente, problematizándolas, denunciándolas y resistiéndose a la tentación de resignarse ante ellas. Supone impulsar un doble movimiento que es epistemológico, ético, político y pedagógico: el primer movimiento es la indignación, la problematización, la denuncia; el segundo es el del anuncio de la posibilidad de su transformación y los pasos para hacerla. Y es en este doble movimiento que se coloca para nosotros el gran desafío de no ser objetos de una historia que otros nos imponen, sino de ser sujetos de la Historia, capaces de construir las posibilidades las opciones que hacen posible construir nuestros sueños.

Lo inédito-viable significa la creación de capacidades, de complicidades, de condiciones y disposiciones que nos permiten hacer que las utopías se puedan concretar en la historia (Freire,

P. 2000). No significa que puedan realizarse plenamente hoy y ahora, sino que podamos realizar hoy los cambios más profundos que sean posibles, gracias a los cuales crearemos condiciones para que otros cambios que ahora no podemos hacer, sí puedan ser posibles. No es una visión gradualista de ir “poquito a poco” cambiando las cosas, sino que podamos hacer el cambio más radical –inédito- que sea posible hoy, para que se generen así las posibilidades de realizar luego cambios y transformaciones que ahora no podemos hacer. Se trata, en definitiva, como tituló Nita Freire una compilación de textos inéditos de Paulo Freire, de una “Pedagogía de los sueños posibles” (Freire, P. 2001).

Esta pandemia no es solo una crisis sanitaria. Ella expresa una crisis de todo el modelo civilizatorio dominante actual que no tiene ya posibilidades de continuar expandiéndose en su lógica capitalista, de dominación patriarcal, colonial, racista, extractivista y excluyente. Tenemos que aprovechar este momento para problematizarla críticamente, radicalmente, como una situación límite a superar, no buscando volver a la “normalidad” que existía antes, la cual no tiene futuro.

Para enfrentar esta situación límite, no basta sólo problematizarla y denunciarla, tenemos que movilizarnos y hacer también cambios, propuestas, acciones efectivas, iniciar procesos... pero no se trata de cualquier tipo de cambios, sino de aquellos que contengan en sí la fuerza de la afirmación utópica, de la democracia radical y el cuidado de la vida. Por eso este momento histórico es un momento clave para la inspiración, para la creatividad, para la articulación de muchas y distintas iniciativas que tal vez por sí solas no puedan cambiar el sistema, pero articuladas puedan generar movimientos y sinergias poderosas, creando condiciones que posibiliten transformaciones más profundas, inspiradas por una dinámica ética, política, pedagógica que prefigure y dé bases para una sociedad del futuro.

Una educación liberadora, crítica, participativa, puede crear espacios de libertad, espacios horizontales de diálogo, de encuentro, de inspiración creadora. Espacios democráticos que democratizen el conocimiento y democratizen las relaciones de poder, modificando la matriz cultural hegemónica que actualmente nos domina. Salir del aislamiento, el individualismo y la competitividad, para encontrar posibilidades conjuntas y solidarias que irán más allá de la suma de nuestros esfuerzos particulares. Vincular como parte de un solo proceso los esfuerzos de investigación, enseñanza-aprendizaje, comunicación, movilización y acción social. Crear en este momento de crisis estos espacios, superando los moldes tradicionales caducos, son la mejor posibilidad que tenemos para construir las bases de otras relaciones económicas, sociales, políticas y culturales.

Por eso, la “nueva normalidad”, la educación de la pos-pandemia, no deberá ser la que nos impongan, desde la instauración de modelos y estructuras tecnológicas que contribuyan a su privatización y apropiación por las transnacionales de la telecomunicación y la informática, sino la que podamos construir desde procesos de educación popular, impulsando el pensamiento crítico, el cuestionamiento radical, la visión holística, el respeto a las diversidades, el desarrollo de capacidades de aprendizaje, de investigación y comunicación, el sentido solidario y el cuidado de la vida para la transformación de la realidad actual. Por eso no tiene sentido preguntarse “cómo serán las cosas cuando termine la pandemia”, sino “cómo queremos que sean las cosas cuando termine la pandemia”, y trabajar cada día en conseguirlo. Este momento histórico, en realidad, es una gran oportunidad para cambiar lo que debe de cambiar, construyendo inéditos-viables.

Referencias bibliográficas:

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. S.XXI ed. México. Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. Unesp, São Paulo.

Freire, P. (2001) *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, (org. Ana María Araujo Freire), Unesp, São Paulo. Santos, B. de S. (2020) *La cruel pedagogia del virus*, Clacso, Buenos Aires. Pdf.

Freire, P. (2001) *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, (org. Ana María Araujo Freire), Unesp, São Paulo.

Santos, B. de S. (2020) *La cruel pedagogia del virus*, Clacso, Buenos Aires. Pdf.

Estrategias educativas entre arte, educación y extensión universitaria

El caso del Taller de Artes en Barrio Alegre

Educational strategies between art, education and university extension.
The case of the Arts Workshop in Barrio Alegre

Zaira Sabrina Allaltuni.
Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Palabras clave: Arte - educación - extensión universitaria.
Keywords: Art - Education - University Extension.

Para citación de este artículo: Allaltuni, Z.S.; (2020). Estrategias educativas entre arte, educación y extensión universitaria. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/10/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre las estrategias educativas implementadas en el proyecto de extensión universitaria “Construyendo lazos sociales”, a partir del caso del Taller de Artes para niñas y niños realizado en Barrio Alegre (La Plata, Buenos Aires) en el año 2016. “Construyendo lazos sociales” desarrolla talleres entendidos como espacios de enseñanza-aprendizaje que involucran recursos del arte desde una mirada situada y relacional. En esta línea estas prácticas constituyen acciones significativas debido a que, por una parte, se redimensionan los saberes de la comunidad afirmando las identidades individuales y colectivas; y por otra, se promueven actividades que producen experiencias artísticas colectivas en contextos de vulnerabilidad social.

Abstract:

This paper reflects on the educational strategies implemented in the University Extension Project “Building Social Links”, based on the case of the Arts Workshop for children held in Barrio Alegre (La Plata, Buenos Aires) in 2016. “Building Social Links” develops workshops understood as teaching-learning spaces that involve art resources from a situated and relational perspective. Along these lines, these practices constitute significant actions because, on the one hand, the knowledge of the community is re-dimensioned, affirming individual and collective identities; and on the other, activities are promoted so that they produce collective artistic experiences in contexts of social vulnerability.

Extensión

Este trabajo plantea reflexionar sobre las estrategias educativas implementadas en el proyecto de extensión universitaria “Construyendo lazos sociales”, a partir del caso del Taller de Artes para niñas y niños realizado en Barrio Alegre (La Plata, Buenos Aires), en el año 2016. A través de la línea de investigación-acción se pretende sistematizar, desde lo conceptual y desde la experiencia en campo, las metodologías desarrolladas en contextos de mayor vulnerabilidad social. Este análisis se inscribe en el marco de una educación artística que colabora en la construcción de herramientas que posibilitan diferentes interpretaciones del mundo, y estimulan un pensamiento crítico frente a la realidad.

Desde una mirada que considera la extensión universitaria como un ámbito de experiencias situadas se retoman los aportes teóricos desarrollados por Milagros Rafaghelli (2013) según los cuales estas prácticas sociales compartidas y colaborativas constituyen otras formas de hacer en el contexto de entornos complejos. En palabras de la autora:

Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales (p. 23)

“Construyendo lazos sociales” desarrolla actividades bajo el formato de talleres artísticos entendidos como espacios de enseñanza-aprendizaje que involucran acciones particulares para cada contexto. Según Ruth Harf (2003) las estrategias educativas contemplan:

(...) un amplio campo de posibilidades donde justamente la creatividad del docente consiste en hacer un buen análisis del grupo, de los contenidos, del contexto y seleccionar aquellas estrategias que, para ese momento y ese grupo, son las más adecuadas (s. p.)

Harf no reflexiona específicamente sobre el ámbito de la extensión universitaria. Pero nos parece propicio recuperar sus reflexiones para pensar las estrategias educativas como prácticas que implican un hacer pedagógico contextualizado. Asimismo, la autora señala que si bien resulta significativo el hecho de que las estrategias indican cómo enseñar

determinado contenido, no debemos dejar de contemplarlas como un contenido en sí mismo. De esta forma habilita un campo para el pensamiento sobre qué estrategias se desarrollan y cómo se implementan comprendiendo que estas no se limitan meramente a una cuestión técnica, ya que abarcan sentidos ético-ideológicos que se despliegan de diferentes modos y maneras.

“Construyendo lazos sociales”. Relaciones entre arte, educación y extensión universitaria

El proyecto de extensión universitaria “Construyendo lazos sociales” se inició en el año 2011 y se ha realizado de manera continua hasta la actualidad. Se caracteriza por abordar centralmente los siguientes ejes: educación, extensión, inclusión social e inclusión laboral. Se enfoca en los sectores de la población con mayor vulnerabilidad social en el partido de La Plata (Buenos Aires) y genera talleres relacionados con el ámbito de la educación artística. Se trata de propuestas formativas de acción, producción y construcción conjunta del conocimiento que se hacen en contextos determinados por sus condiciones sociales, históricas y geográficas. Entre estos contextos se encuentran: unidades penitenciarias de hombres y mujeres, instituciones de salud mental y barrios populares.

Los talleres se proponen como experiencias fundadas en el vínculo entre la producción artística y la construcción de sentidos identitarios desde una perspectiva de derechos humanos. A su vez, son planteados como espacios de enseñanza-aprendizaje que fomentan prácticas en las cuales podemos reconocer, como plantea Marta Souto (1993), el acto pedagógico que surge:

(...) en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social (s. p.)

En relación con ello Souto destaca que el hacer educativo no se reduce únicamente al aspecto cognitivo sino que es producto del cruce constante entre los distintos componentes humanos y materiales para lograr un proyecto común. En otras palabras, el acto pedagógico puede pensarse como un proceso que supone la construcción de vínculos entre los individuos donde indefectiblemente lo individual se encuentra asociado con lo social. De manera tal que esto impregna de significados los procesos educativos, y a su vez genera sentidos sociales que accionan mediante la manifestación de contradicciones y alternativas que permiten revisar las prácticas actuales y trazar otro tipo de experiencias. Esto se puede relacionar con lo manifestado por Milagros Rafaghelli (2013) en torno a que:

La extensión universitaria no se trata de cambiar ideas o conductas habituales de los sujetos por otras sino de visitar las actuales. Las relaciones intersubjetivas que se dan en la extensión universitaria, en tanto acción dialógica, posibilitan construir prácticas democráticas de comunicación y formación entre los sujetos y las instituciones (p. 23)

En este sentido se puede establecer un vínculo entre la extensión universitaria y la educación artística siguiendo los lineamientos de la Resolución n° 111/10 (CFE, 2010), en la cual se reconoce al arte como un campo de conocimiento con contenidos específicos que puede colaborar en la formación democrática. En dicha resolución se plantea que:

Se trata de pensar cómo educar a las nuevas generaciones y en particular cuál debe ser el papel formativo del arte en la educación para contribuir a una ciudadanía plena (p. 14)

Si bien la particularidad de la educación artística se relaciona con la construcción de saberes asociados con los lenguajes artísticos, también resulta relevante la producción de una mirada crítica capaz de abordar y reconocer diferentes interpretaciones de la realidad. Para lo que es necesario contemplar que:

La educación en la contemporaneidad globalizada necesita colocar el énfasis en el desarrollo autónomo del sujeto, favoreciendo oportunidades para que cada persona construya críticamente, interpelando la realidad y sus modos de sentir, pensar y actuar. Así entendida, ella supone un proceso de construcción personal y cultural (p. 15)

Por lo cual:

(...) resulta necesario reconocer los problemas sociales y educativos que devienen cuando los saberes se presentan escindidos de los valores culturales, de la realidad y del conocimiento cotidiano. Acercar la educación a la realidad vivida por cada uno, vinculando las experiencias concretas y locales con miradas de corte global, favorece el tránsito hacia otros saberes (p. 10)

De acuerdo con los marcos normativos vigentes la educación artística se concibe como una experiencia que no se reduce a las disciplinas o técnicas, sino que articula aproximaciones reflexivas y críticas por medio de las cuales es posible develar sentidos, discursos e imaginarios cotidianos.

Talleres artísticos en Barrio Alegre. El caso del taller de artes para niñas y niños

Los talleres artísticos realizados por “Construyendo lazos sociales¹” en la Biblioteca “Florecerán Mil Flores” ubicada en Barrio Alegre² (La Plata, Buenos Aires) se proponen desde una perspectiva que atiende la trama de relaciones y contextos particulares mediante experiencias que vinculan arte, educación y extensión universitaria. El barrio está habitado por familias de bajos recursos económicos, en su mayoría de origen paraguayo o provenientes del noreste del país. Dentro de sus problemáticas podemos enunciar: la existencia de un alto índice de analfabetización, casos de violencia de género e intrafamiliar, preponderancia del trabajo informal y ausencia de servicios básicos como gas natural y cloacas. En este contexto la biblioteca surgió como parte del proyecto de extensión

universitaria con el objetivo de generar actividades que fomenten el sentido de pertenencia de la comunidad, el acceso a la lectura y experiencias artísticas. Entre los talleres de arte realizados podemos mencionar los siguientes: Pintura mural, Taller de mosaico, Taller de artes visuales, Fotografía y Nuevos lenguajes, nuevas voces. Estos fueron dictados por extensionistas con formación universitaria artística, se encontraban dirigidos a niñas, niños y jóvenes de la comunidad, y comprendieron diferentes disciplinas y técnicas como pintura, mural, dibujo, mosaico, diseño multimedial y fotografía.

En los talleres se esboza como lineamiento conceptual la construcción de sentidos identitarios, a partir de lo cual cada equipo extensionista elabora su propuesta y planificación de actividades que involucran la implementación de recursos y procedimientos artísticos, así como instancias de intercambio de saberes entre las y los participantes. Por un lado, se aborda al arte como un recurso para la producción de conocimiento colaborativo con una perspectiva singular que implica una notable revalorización del proceso por sobre las nociones de obra única, artista y autoría individual asociadas con el sistema del arte tradicional. Por otro lado, a partir de los recursos de las artes visuales se promueve la resignificación de los saberes y las experiencias, que afirman las identidades, individuales y colectivas. Siguiendo los planteamientos de la investigadora sobre educación artística Gabriela Augustowsky (2012) se puede decir que la producción de sentidos identitarios resulta relevante al momento de:

(...) diseñar actividades, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte” (p. 47).

“Construyendo lazos sociales” parte de la relación entre arte e identidad, y constituye un marco conceptual que impulsa la planificación de estrategias y actividades orientadas a promover el involucramiento de las y los participantes. A propósito de la noción de identidad este trabajo retoma los aportes teóricos de Ticio Escobar (2004). El autor concibe a la identidad como una construcción, ya no sustancia, que se inscribe en una trama relacional y situacional, en la cual la subjetivación y la formación de las y los sujetos sociales como resultado de procesos históricos en constante movimiento e inacabados. Estos procesos implican, de manera insoslayable, la constitución de conocimientos, y en este sentido resulta significativo el reconocimiento de los saberes de la comunidad. En “Construyendo lazos sociales” si bien las y los extensionistas son responsables de transmitir los conocimientos específicos de los lenguajes artísticos, es mediante el diálogo con las y los integrantes de las comunidades que se integran los saberes constituyendo procesos significativos. Por esto se apela al intercambio y la producción de experiencias relacionadas con las identidades y los contextos singulares, lo cual resulta de estrategias que en este trabajo son revisitadas a través del caso del Taller de artes para niñas y niños.

El Taller de artes para niñas y niños fue coordinado por un grupo de extensionistas con formación artística en la Biblioteca “Florearán Mil Flores” y se realizó durante ocho encuentros los sábados por la tarde a finales del año 2016. Participaron niñas y niños de 4 a 15 años de edad, en su mayoría escolarizados y provenientes de las familias del

barrio. Las y los extensionistas planificaron actividades que tenían como eje central la implementación de recursos conceptuales y formales para indagar en la construcción de representaciones identitarias. A partir de esto se reflexionó sobre tipos de representaciones, técnicas artísticas y contenidos específicos para trabajar en función de la constitución de un proyecto común. La dinámica de los encuentros incluyó instancias de exposición de contenidos específicos por parte de las y los extensionistas; reflexión, diálogo, intercambios y acuerdos grupales sobre conceptos; realización de representaciones y puesta en común de las producciones.

A continuación se describen las actividades de acuerdo a los tres trabajos desarrollados:

1. Autorretratos: Consistió en proponer a las niñas y los niños hacer autorretratos. Se inició con una reflexión grupal a través de la pregunta: ¿Qué es un autorretrato? ¿Vieron alguna vez uno? ¿Cómo podrían describirlo? Ellas y ellos ensayaron diversas respuestas que aproximaron a algunas definiciones en común. Luego reconocieron las características de los rostros mediante la identificación de las formas de los ojos, la boca, las orejas, entre otras partes. Más adelante examinaron su propio rostro y el del resto, lo cual fue importante para considerar la diversidad de características significativas que deben tener en cuenta a la hora de elaborar las representaciones visuales. Surgieron inquietudes relacionadas con la observación de los distintos colores de pelo y piel ¿Hay un solo color de piel? ¿Cuántos hay? ¿Y de pelo?

Luego de la reflexión grupal se presentó, mediante nuevas preguntas que indagaban en los saberes de las niñas y los niños las técnicas dibujo y pintura, los materiales para producir (témperas, pinceles, papel) y algunos lineamientos para el uso y el aprovechamiento grupal de los mismos. La mayoría de ellas y ellos manifestó haber dibujado en la escuela y conocer los materiales. Seguidamente se desarrollaron, fundamentalmente, dos contenidos específicos del arte: figura y fondo. Se analizaron ejemplos de imágenes en revistas con el fin de comprender de manera práctica qué es un fondo y qué es una figura. En base a estas nociones y comprendiendo colectivamente sus diferencias y características se organizó el desarrollo de la producción de los autorretratos.

Primeramente se les propuso dibujar en lápiz la figura de la composición, en este caso se trataba de un primer plano del rostro propio. En segundo lugar se dibujaron los fondos, para lo cual se les planteó que seleccionaran un lugar del barrio que consideraran significativo o que simplemente les gustara. La elección del espacio generó diversos intercambios entre niñas, niños y extensionistas acerca de las características de los lugares, la ubicación y hasta surgieron sitios imaginarios. Las chicas y los chicos ilustraron la cancha de fútbol, la plaza y algunas ciudades de Paraguay, lo que supuso describir los espacios mediante el dibujo en papel de sus elementos y texturas. En tercer lugar, las y los extensionistas compartieron brevemente algunas nociones básicas sobre el color, haciendo referencia a primarios y secundarios. Las niñas y niños pintaron la composición atendiendo nuevamente a las características de la figura y el fondo, así como a los colores. Esta metodología, que articula práctica y teoría, pretendía permitir el entendimiento de los conceptos en el hacer, y a su vez concebirlos como conocimientos propios del arte para construir sus autorrepresentaciones. Finalmente, se colocaron las producciones sobre la mesa y se realizó una puesta en común, en la que sus autores manifestaron algunas decisiones y apreciaciones.

2. Retratos: Se inició el encuentro con las siguientes preguntas: ¿Qué es un retrato? ¿Cuál es la diferencia entre un retrato y autorretrato? Se analizaron grupalmente las diferencias y similitudes. Se planteó seleccionar a una compañera o compañero del taller para hacer un retrato (Figura 3), a su vez debían elegir un lugar donde representarlo. En esta actividad se hizo hincapié en la observación de esa persona.

Se retomaron los conocimientos específicos desarrollados en los autorretratos, los cuales ayudaron a organizar el proceso de realización de forma autónoma. Cada niña y niño se apropió de los saberes y los fue llevando a cabo de acuerdo a sus intereses. Una vez terminados los retratos se hizo una puesta en común para visualizar el total de las producciones y expresar algunas reflexiones al respecto.

3. Afiches colaborativos: Como correlato de las experiencias anteriores, el taller y sus participantes fueron invitados a participar en el proyecto artístico colectivo denominado “Horizontes” 5ta. edición de IMPRESOPORMI³, subvencionado por el Fondo Nacional de las Artes. La propuesta consistió en producir afiches de forma colaborativa bajo la temática “Horizontes” y con recursos de las artes gráficas. Esta actividad implicó el armado de grupos de niñas y niños que elaboraron de manera conjunta una serie de afiches que articulaban fotografías de lugares del barrio y la impresión gráfica de palabras. La convocatoria resultó interesante para establecer vínculos con otros proyectos y elaborar experiencias artísticas colectivas mediante imágenes, que en la misma línea que los autorretratos y retratos, indagaban en aspectos vinculados con la identidad de la comunidad de Barrio Alegre.

En este caso las estrategias educativas se orientaron a la formación de espacios de enseñanza-aprendizaje que relacionaron la reflexión crítica y la práctica artística en el marco de actividades que implican el reconocimiento propio y de las compañeras y los compañeros, así como de los espacios y lugares significativos del barrio. La producción de representaciones involucró la puesta en acción de conocimientos específicos del arte y saberes propios. Si bien se impulsaron momentos de trabajo individual también se hizo hincapié en prácticas colectivas. En esta instancia hubo quienes parecían no estar habituados con este tipo de experiencias lo cual generó ciertas resistencias que fueron contempladas respetando sus decisiones y motivando el trabajo en grupos más reducidos.

Consideraciones finales

Actualmente el arte es concebido como un ámbito de conocimiento, por lo que la formación en los diferentes lenguajes artísticos es considerada fundamental para posibilitar un análisis crítico de las realidades del mundo contemporáneo. De acuerdo con la Resolución n° 111/10 (CFE, 2010):

(...) el valor estratégico del arte y su educación han tomado nuevos alcances en el mundo, sobre todo en las últimas décadas, a partir del desarrollo tecnológico y comunicacional, dando curso fuertemente al desarrollo del campo audiovisual y multimedial como nuevos lenguajes/disciplinas constituyentes del campo del arte (p. 11).

En este sentido los talleres de “Construyendo lazos sociales” propician una educación artística desde una perspectiva que contempla el vínculo entre los saberes y procesos identitarios y la constitución de estrategias educativas situadas, a través de un marco de acción singular en Barrio Alegre. El desarrollo de actividades de extensión universitaria en estos contextos resulta significativo, ya que permite desmontar el carácter elitista del arte mediante la transmisión de recursos artísticos que posibilitan la alfabetización visual de comunidades vulnerables. De la misma manera, se impulsan experiencias colectivas que reflexionan sobre la identidad desde la producción de representaciones que reconfiguran las vivencias y constituyen sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte.

Si una estrategia de enseñanza es también un contenido, como manifiesta la autora Ruth Harf (2003), es necesario dejar a un lado el mero aspecto técnico para contemplar, también, el aspecto ético-ideológico. En línea con esta mirada resulta relevante una perspectiva situada que nos permita pensar estrategias educativas que no construyan conocimientos aislados de las comunidades y visitar las propias prácticas como acciones capaces de generar sentidos sociales.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2012) El arte en la enseñanza. Voces de la educación. Paidós.
- Camilloni, A. et al (2013) Cap. La dimensión pedagógica de la extensión. En Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Escobar, T. (2004) Cap. La identidad en los tiempos globales. Dos textos. En El arte fuera de sí. Asunción: FONDEC y CAV / Museo del Barro.
- Consejo Federal de Educación (2010) Resolución 111/10. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:
<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>
- Harf, R. (2003) La estrategia de enseñanza es también un contenido. Revista Novedades educativas. Recuperado de:
<http://edufismatanzadocumentos.blogspot.com.ar/2012/07/harf-ruth-la-estrategia-de-ensenanza-es.html>
- IMPRESOPORMI. Recuperado de: <http://impresopormi.tumblr.com>
- Proyecto de Extensión Universitaria “Construyendo lazos sociales”. Recuperado de: <http://construyendolazossociales.com/>
- Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila. Recuperado de:
<http://edufismatanzadocumentos.blogspot.com.ar/2012/07/souto-marta-hacia-una-didactica-de-lo.html>

Notas al pie

1. El proyecto de extensión universitaria “Construyendo lazos sociales” es dirigido por la Lic. Nazarena Mazzarini (FDA-UNLP), codirigido por la abogada Paola Catino (FCJyS-UNLP) y ejecutado por la Facultad de Artes con la intervención de la Facultad de Trabajo Social, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Página web: <http://construyendolazossociales.com>.

2. Barrio Alegre se localiza en las calles 122 y 614 de la ciudad de La Plata, Bs As. Está compuesto por 90 familias que han planificado y diagramado la conformación del barrio. Dicha población está constituida por migrantes de Paraguay y de provincias del Noreste argentino (Formosa, Chaco, etc.) El contexto es de una alta vulnerabilidad social; si bien todos poseen su vivienda propia, son precarias ediliciamente. En el margen derecho del barrio han excavado una enorme cantera ilegal.

3. IMPRESOPORMI es una plataforma de producción, reflexión y difusión de publicaciones híbridas impresas. Conformada por Yamila Villalba, Natalia Gauna, Lucía Engert, Mariana Sanguinetti y Zaira Allaltuni. Durante el año 2016 desarrollaron la 5ta edición de producción colectiva de afiches denominada “Horizontes”. Esta fue financiada por el Fondo Nacional de las Artes y realizada simultáneamente en las ciudades de Salta (Pcia. Salta), Benito Juárez (Bs As) y La Plata (Bs As). En esta última ciudad los encuentros fueron coordinados por Emilia Quintela, Paloma Tomás y Zaira Allaltuni.

La producción social del hábitat: la universidad, un actor central

The Social Production of Habitat: The University, a central actor.

Miguel Cilley, Lorena Markovina
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Hábitat - construcción social - centralidad - calidad de vida - universidad
Keywords: Habitat, Social construction, Centrality, Quality of life, University

Para citación de este artículo: Cilley, M., Markovina, L.; (2020). La Producción Social del Hábitat: la Universidad, un actor central. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/10/2020 Aceptación final:05/04/2021

Resumen

El artículo describe una secuencia permanente de trabajos de extensión llevados adelante desde el taller de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería en Olavarría (FIO) – UNICEN integrado por docentes-investigadores, que tienen por objeto participar en el proceso de producción social del hábitat y lograr el mejoramiento de las condiciones socio-habitacionales, urbanas y ambientales de la población, principalmente de sectores de la comunidad en situación de vulnerabilidad.

Los procesos de crecimiento y transformación de las ciudades reflejan espacialmente el sistema socioeconómico vigente y su modalidad de asignación de recursos naturales y culturales, entre ellos, los componentes del hábitat. La forma de distribución que determina el “mercado” ha demostrado, por de más que se realiza de manera extremadamente desigual

e inequitativa y apunta, sistemáticamente, a la acumulación y concentración de bienes y capital de cualquier tipo. Por tal motivo, el Estado, en todos sus estamentos, debe constituirse como principal garante del derecho constitucional del acceso a un hábitat digno.

Las actividades de extensión mencionadas destacan el rol central de la universidad y tratan de revertir y minimizar los impactos socio-espaciales de estos procesos de asignación trabajando en forma conjunta con organizaciones e instituciones comunitarias y el Estado municipal en la búsqueda de mejores condiciones del espacio urbano y habitacional para la población.

Se concentran, básicamente, en dotar de condiciones de centralidad urbana a través de proyectos de equipamiento social, espacio público y viviendas –nuevas, ampliaciones, reformas, mejoras constructivas, instalaciones, etc.-.

Abstract

The article describes a permanent sequence of extension jobs carried forward from the Architecture workshop of the Faculty of Engineering in Olavarría (FIO) – UNCPBA which is composed of professors–researchers, who are aimed to participate in the social production of habitat and in achieving the improvement of population housing-society, urban and environmental population conditions, mainly on the most vulnerable sectors of the community.

The city growing and transformation processes reflect spatially the socio-economic current system and its mode of natural and cultural resources allocation, including habitat components. The ways of distribution that are determined by the “Mercado” have clearly shown the unfairness and inequality, systematically pointing to the accumulation and concentration of any type of goods and capital. The State therefore, across all its levels, must become the main guarantor of constitutional access to decent habitat right.

The mentioned extension activities highlight the central role of the University and try to reverse and minimize this assignment process socio- spatial impacts, working together with community organizations and institutions and the municipal State in search of better conditions of population, urban and living space.

They are intended to provide urban centrality conditions through social equipment, public space and housing –new, additions, reforms, constructive improvement, installations, etc.- projects

Introducción

Históricamente el modelo socioeconómico dominante determina la dinámica de la evolución de las ciudades. Esta evolución capitalista de la urbe produce y reproduce la lógica de acumulación del capital propio del sistema generando una significativa “grieta” entre las características y las formas de producción y asignación de las viviendas y suelo urbano, y la necesidad social de alcanzar soluciones habitacionales y de mejoramiento de su hábitat a partir de sus ingresos.

David Harvey, geógrafo inglés, afirma: “(...) las ciudades han surgido mediante concentraciones geográficas y sociales de un producto excedente. La urbanización siempre ha sido, por lo tanto, un fenómeno de clase, ya que los excedentes son extraídos de algún

sitio y de alguien (...). Esta situación general persiste bajo el capitalismo, por supuesto; pero dado que la urbanización depende de la movilización del producto excedente, surge una conexión íntima entre el desarrollo del capitalismo y la urbanización” (Harvey, 2008).

Ante esta situación de distribución extremadamente desigual e inequitativa la población expulsada de la posibilidad de acceso a un hábitat socialmente digno, en forma individual, grupal o colectiva, autogestiona con diferentes modalidades su obtención aunque, en gran parte de los casos, con resultados que no alcanzan calidades que garanticen un entorno de vida socio-ambientalmente sustentable.

Hoy, ante la aparición del COVID y la necesidad del aislamiento físico de la sociedad, resulta sustantivo lograr esta mejora urbano-habitacional principalmente en grupos vulnerados porque, como sostiene António Guterres, secretario general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Conferencia Anual Nelson Mandela:

“El COVID-19 es como una radiografía que revela las fracturas del endeble esqueleto de las sociedades que hemos construido. Expone las falacias y las falsedades por todas partes (...), el mito de que estamos todos en el mismo bote, porque aunque todos flotamos en el mismo mar, es claro que algunos lo hacen en yates de lujo mientras que otros se aferran a los desechos que quedan a la deriva” (O.N.U., 2020) y detalla con cifras escalofriantes la situación actual quedando en evidencia que la expansión de la enfermedad afecta en forma desigual a los distintos sectores de la sociedad, impactando en mayor magnitud en los grupos más pobres de la comunidad mundial.

En este proceso de producción social del hábitat es fundamental la mirada crítica de la universidad y ser partícipe de las transformaciones socioeconómicas y ambientales necesarias para mejorar la calidad de vida de la población en condiciones igualitarias y equitativas.

Objetivos

- Articular acciones desde la universidad con organizaciones e instituciones de la comunidad y con programas del Estado en la mejora de los procesos de producción social del hábitat aportando una mirada integral de la problemática.
- Posibilitar a las y los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera en acciones concretas en la búsqueda de la mejora de la calidad del hábitat social, principalmente en los sectores con vulnerabilidad socio-habitacional transformando la realidad de inequidad, exclusión y marginalidad en una de sus varias dimensiones sociales, remarcando el rol social del futuro ejercicio profesional.

Marco teórico

Durante muchos años las políticas públicas orientadas a revertir el déficit habitacional hacían foco en la construcción de viviendas y, si bien se hablaba de provisión de servicios e infraestructura, la concreción de estos quedaba postergada en el tiempo. Estas políticas, valorables por cierto, terminaban consolidando una visión “viviendista” de la problemática soslayando aspectos que constituyen una noción integral del concepto de vivienda como los mencionados más equipamiento, movilidad, espacio público, identidad, vecindad, etc. La arquitecta Gaité entiende el concepto de vivienda integral como abarcativa

a las funciones del habitar urbano que atiende a los servicios de necesidades culturales, educativas, de la salud e higiene, de recreación y trabajo (Gaité, 2006).

Tres son los pilares que conforman la actividad universitaria desde la Reforma de 1918: docencia, investigación y extensión, funciones esenciales consagradas en los artículos n° 42 y n° 102 del Estatuto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La extensión constituye un puente, un nexo, entre las actividades de docencia e investigación con el objeto de mejorar la calidad de vida de la sociedad en forma igualitaria, inclusiva y equitativa. La universidad se constituye como un actor central en la búsqueda de revertir esta mirada “viviendista” y cortoplacista de las políticas socio-habitacionales, su participación permite un abordaje integral de la problemática del hábitat social.

Con una mirada holística de la problemática, surgen y se definen los conceptos de hábitat y producción social del hábitat (PSH). En *Construcción social de hábitat: reflexiones sobre políticas de vivienda en Colombia*, Múnera y Sánchez Mazo dicen sobre el término hábitat “...un ámbito donde se presentan un conjunto de dinámicas e interacciones entre elementos de distintos campos o dimensiones –tales como el económico, el físico-espacial, el cultural, el natural, el social, el político–, configurantes de entramados o sistemas que hacen posible la vida humana” (Múnera y Sánchez Mazo, 2012).

Al respecto, la Coalición Internacional para el Hábitat (Habitat International Coalition; HIC), red mundial de derechos relacionados con el hábitat y la vivienda, que lucha por la justicia social, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental, avanza sobre los derechos vinculados al hábitat: a la tierra, la vivienda, el agua, el saneamiento, el medio ambiente sano, el acceso a servicios sociales de salud, educación, transporte, recreación; el acceso a los medios de subsistencia y protección social; la preservación del patrimonio ambiental, histórico y cultural; etc. Todos ellos relacionados con los derechos económicos, sociales y culturales reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y regionales de Derechos Humanos. (HIC-AL, 1976).

Respecto de PSH sostienen Di Virgilio y Rodríguez que no es un concepto acuñado en reflexiones académicas, sino que nace en el contexto de la acción en conjunto de múltiples actores en el marco de la Conferencia Hábitat I en 1976. Esta autoproducción, en la modalidad familiar/individual o colectivo/organizado, se inicia a partir de la necesidad de satisfacer demandas habitacionales cuyo acceso impide la producción capitalista de vivienda (Di Virgilio y Rodríguez, 2013).

Asimismo la HIC, que surgió del comité de organizaciones no gubernamentales (ONG) establecido tras la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo en 1972., destaca las contribuciones y el enorme potencial de las comunidades en la producción y mejoramiento de sus barrios y viviendas y la importancia de la participación popular en la toma de decisiones. (Habitat International Coalition, 2018).

Para lograr esa calidad espacial necesaria para el desarrollo humano es importante otorgar o generar condiciones de centralidad al ambiente urbano. En *Centralidades en Olavarría. Incidencia de los conjuntos de viviendas económicas y parques públicos*, los arquitectos Cilley y Mineo la definen “(...) como aquellos espacios que por las características o cualidades que poseen promueven, fundamentalmente, el mejoramiento del hábitat aportando y mejorando la calidad de vida de sus habitantes. Dentro de estas características podemos definir un primer grupo de cualidades relacionadas con la dimensión física de los espacios (infraestructura, equipamiento, vivienda social, espacio público, etc.), y

otro grupo que concierne a la dimensión social de los mismos (significación, identidad, referencia, etc.)... se arraigan relaciones caracterizando lugares de referencia simbólico-cultural otorgándoles jerarquía de espacios de significación. Este nexo de identidad grupo social/espacio urbano crece y se consolida a través del tiempo en el cual es necesario dotar al espacio urbano de calidad ambiental. Es impensable que en un medio urbano degradado, sin calidad espacial se establezcan lazos de identidad entre los habitantes y el espacio. La centralidad emerge como una herramienta primordial en el mejoramiento del hábitat y el consecuente aumento en la calidad de vida.” (Cilley y Mineo, 2013)

Hoy, esta centralidad inicialmente pensada para la identidad barrial, calidad socio-espacial y la sustentabilidad urbano-ambiental retoma presencia ante la pandemia y el aislamiento físico de la sociedad; la aparición del virus con categoría de pandemia expone en forma más intensa las inequidades y las recrudece aún más. Esa ciudad de los 15 minutos de la que hablaba y habla el urbanista Carlos Moreno vuelve al primer plano de la agenda y varias ciudades del mundo accionan para su implementación. París, por ejemplo, ha comenzado el proceso de adaptación. (Moreno, 2020).

Desarrollo

Como se sostuvo anteriormente, el hábitat alude a aquellos escenarios, tanto materiales como ambientales, que posibilitan a los seres vivos obtener los elementos esenciales para la supervivencia. Cuando se refiere al hábitat humano, además, impactan en forma positiva o negativa dimensiones propias de la conformación de la sociedad: políticas, sociales, culturales y económicas, que determinan el acceso o no a los bienes y servicios que dicha sociedad produce en forma colectiva.

Desde principios de los '90 el equipo de docentes-investigadores del taller de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería (FIO) viene trabajando en el mejoramiento del hábitat social junto a organizaciones sociales y el Estado municipal, articulando distintos tipos de actividades con una visión integral del mismo y en reconocimiento del derecho al acceso a un hábitat digno del pueblo, establecido en la Constitución Nacional como derecho humano (artículo 14 bis) y en diversos tratados internacionales con jerarquía constitucional. También lo determina la Constitución de la provincia de Buenos Aires en el inciso 7 del artículo 36: “A la Vivienda. La Provincia promoverá el acceso a la vivienda única y la constitución del asiento del hogar como bien de familia; garantizará el acceso a la propiedad de un lote de terreno apto para erigir su vivienda familiar única y de ocupación permanente, a familias radicadas o que se radiquen en el interior de la Provincia, en municipios de hasta 50.000 habitantes, sus localidades o pueblos”.

Si bien hay una metodología establecida devenida de la misma demanda y de la relación con la comunidad, la misma no es cerrada, determinada ni esquematizada. En general toma los pasos siguientes: el grupo social, institución de la comunidad y/o Estado es quien, ante determinada necesidad referida a alguna de las variables del hábitat, inicia el proceso de trabajo en conjunto; no obstante, en diversas ocasiones son las y los integrantes de la FIO, generalmente estudiantes, toman la iniciativa ante determinada carencia de hábitat.

A partir de este punto se realiza el relevamiento de la problemática y, en consenso con la organización social o la institución comunitaria, se elabora el programa de necesidades

a dar respuesta. Cuando participa el Municipio este programa o necesidad, generalmente, se encuentra ya determinado o con un alto grado de definición.

A continuación se efectúa el diseño arquitectónico y/o constructivo –elaboración de planos de proyecto, de instalaciones de servicios, determinación de las mejoras constructivas y de terminación, cálculo de materiales de construcción, etc.- y la entrega de la documentación técnica a las o los comitentes.

Posteriormente, en la etapa de obra, se trata de realizar un seguimiento de la misma, principalmente como actividad de formación de las y los estudiantes. También, según corresponda al proyecto de extensión, se llevan a cabo capacitaciones en aspectos técnicos-constructivos orientados a los actores participantes sin formación o conocimientos mínimos en la temática.

Desde el comienzo se deja en claro que los aspectos formales y normados de la actividad de la construcción no están salvados con la participación de las y los integrantes de la FIO, que no se sustituye ninguna de las tareas profesionales reguladas por la legislación.

Para el desarrollo de las actividades de extensión, el taller de Arquitectura considera primordial la participación de las y los estudiantes, punto esencial de este tipo de actividades. Esta participación de estudiantes se concreta a través de becas, como actividad comunitaria o prácticas profesionales supervisadas, o por iniciativa solidaria y empatía con grupos socio-económicamente vulnerados. La gran mayoría de las experiencias culminan en tesis de grado, en Proyecto Final de Carrera.

Las experiencias

De las variables que crean condiciones de centralidad y que contribuyen a garantizar un hábitat de calidad en forma equitativa e inclusiva, las posibilidades en contenidos de los proyectos de extensión del taller de Arquitectura de la FIO –más allá de articulaciones con otras materias y otras carreras- se centran en temas de equipamiento, vivienda –nuevas, reformas, mejoras constructivas, instalaciones- y espacio público, en todas sus conformaciones. Así se fue armando una trama de diseños arquitectónicos que alternó intervenciones en vivienda, mejoras de espacios públicos y equipamiento socio-urbano a nivel barrial.

En la segunda mitad de la década de los '90, en plena etapa de avance del neoliberalismo y la globalización en la estructura de la Municipalidad de Olavarría funcionaba el Instituto Municipal de la Vivienda. El Instituto implementó un programa de construcción de viviendas con la modalidad de autoconstrucción, de ayuda mutua y solidaria, en forma individual con terreno propio o en pequeños conjuntos habitacionales en lotes municipales, en el cual el Municipio financiaba la provisión de los materiales; el equipo de investigación sobre vivienda de la FIO, encabezado por el Arq. Mineo, aportó el proyecto de arquitectura del prototipo de la unidad habitacional, asesoramiento y seguimiento constructivo. La experiencia de articulación fue muy buena permitiendo a muchas familias resolver su necesidad de “casa propia”.

Entroncado en la provisión de equipamiento barrial se realizó una intervención para el Centro de Formación Laboral n° 1 (hoy Centro de Formación Integral n° 1), una institución educativa dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires que atiende a niñas, niños y jóvenes con discapacidades y de riesgo social -retardo mental leve o moderado, disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos,

irregularidades motoras, síndrome de Down- que concurren al establecimiento con el objetivo de aprender oficios y especializarse en distintos talleres que les permitan integrarse socialmente y aportar a su sustento económico. En un predio donado por el Municipio, al oeste de la planta urbana poco consolidada, se diseñó un edificio que contemplara aulas de capacitación, espacios diversos para el funcionamiento de los talleres, área administrativa, sanitarios, cocina, sala de reuniones, depósito, etc. Este trabajo en conjunto con esta institución comunitaria lo llevó adelante el estudiante Cristian Juan en el año 2003.

A principios del mismo año una iniciativa de la organización social Movimiento Alegría de los Niños de Olavarría (MANO) de concretar un espacio formativo y recreativo denominado posteriormente Parque de los Niños posibilita la articulación de varios departamentos de la Facultad (Ciencias básicas, Electromecánica, Civil) y otras instituciones de la comunidad. La implantación en un terreno donado por el Municipio integrado al Campo Universitario de Olavarría de este espacio lúdico-educativo llevó a diseñar un proyecto que contemplaba un salón multiuso para exposición permanente, proyecciones audiovisuales, fiestas, reuniones, actividades educativas, biblioteca, etc., un salón de reuniones, cocina, oficina, sanitarios para uso interior y exterior, depósito como espacios cubiertos y otra serie de lugares descubiertos como El rincón de la astronomía, La arqueología y los niños, Laguna de la energía, Artes plásticas, El rincón de las construcciones, El camino de la publicidad, El rincón de los juegos, El rincón de la meteorología, Recolección y reciclaje de la basura, un anfiteatro al aire libre. Lamentablemente de este interesante y ambicioso programa muy poco se pudo concretar. Trabajó como estudiante becario Ezequiel Dencheff.

Entre los años 2005 y 2006 el Municipio de Olavarría encargó al grupo de docentes-investigadores del área de Logística y Transporte de la FIO la implementación de una Zona de Actividades Logísticas de Olavarría (ZALO) con el objetivo general de optimizar la producción del transporte de mercancías y, en consecuencia, aumentar la competitividad de la producción local en los mercados regional, nacional y del MERCOSUR. Desde el taller de Arquitectura se participó en el diseño a nivel urbano del área -zonas de esparcimientos, parquización, pavimentos, iluminación general, etc.- y de anteproyecto de equipamiento edilicio: administración y servicios de la ZALO -oficinas en general, sala de primeros auxilios, seguridad, balanza, depósitos, sanitarios-, servicios a los conductores -alojamiento, bar y restaurante, polirrubro, minimercado, etc.-, servicios a los vehículos -estación de servicios, gomería, taller de mecánica, playa de estacionamiento, etc.- y otras construcciones.

En el año 2011, la entidad Fútbol Club Ferrocarril Sur de la ciudad se presenta para el desarrollo de un proyecto arquitectónico en un predio donado por el Municipio en la avenida Pueyrredón y calle Buenos Aires con el objeto de concretar un espacio socio-deportivo que consiste en dos canchas, una de fútbol y otra de rugby con un sector de tribunas, grupo de sanitarios y vestuarios, vivienda de encargado, confitería, zona de esparcimiento y recreación, forestación, área de estacionamiento, etc. El estudiante Calabrese participó del equipo de trabajo como becario elaborando toda la documentación técnica para su construcción en etapas.

Un año después, la dirigencia del Racing A. Club de Olavarría convoca a la FIO a trabajar sobre un programa de equipamiento deportivo en un predio de su propiedad ubicado en Cerrito y Juan XXIII. El mismo consistió en el proyecto de una cancha de fútbol,

vestuarios y sanitarios, un sector de tribunas, etc. El becario Arévalo junto a docentes-investigadores de Arquitectura confeccionó el legajo de obra completo para su construcción.

A mediados de 2012, la iglesia de la Alianza Cristiana y Misionera Argentina de la localidad de Tapalqué solicita a la Facultad la colaboración para la elaboración del proyecto arquitectónico para un auditorio (más otras dependencias) contiguo al edificio del templo, uno de los primeros construidos en la localidad. La estudiante participante fue Antonella Di Salvo.

El barrio Villa Aurora de Olavarría localizado al sur de la planta urbana es un sector con familias en situación de vulnerabilidad socio-económico y urbana, un área con crecimiento poblacional. En la convocatoria realizada en 2014 por la FIO para la presentación de proyectos de extensión para su financiación –gastos- se presentó la necesidad barrial, manifestada por la Sociedad de Fomento, de contar con un edificio para una biblioteca popular y concretar su proyecto de arquitectura. Además, ofrecer apoyo escolar e incorporar un espacio para el funcionamiento de un gabinete psicopedagógico, sanitarios y una kitchenette. Contando con este proyecto y su cómputo de materiales, la Municipalidad se comprometía a proveer los mismos. Participó un grupo de estudiantes de diversos departamentos de la Facultad –Civil, Electromecánica, Agrimensura, Industrial- bajo la dirección de las y los docentes-investigadores del taller de Arquitectura. La modalidad para los estudiantes fue como práctica profesional supervisada.

En 2014, una fundación, Proyectar para los Pueblos junto a la comisión directiva del club Pirovano Juniors, de la localidad de Pirovano del partido de Bolívar, se acercó con la inquietud que, desde la Facultad, se confeccionara un diseño para un polideportivo, en principio descubierto. La problemática planteada consistía en la migración de las y los jóvenes de estos pueblos rurales con pocas alternativas de vida que ofrecía la localidad hacia “la ciudad” por una mayor calidad de vida –expectativas que varias veces no se cumple-; la intención del club era ampliar los servicios ofrecidos para fortalecer el arraigo de la población y evitar la migración.

De las entrevistas y necesidades del club surgió la prioridad de ampliar y reformar la zona de servicios del SUM -un lugar donde se realizan diversos eventos de la comunidad- con sanitarios, cocina, escenario, camarines, y el mejoramiento de las oficinas, ambos espacios existentes. La estudiante becaria Varela desarrolló, bajo la supervisión docente, el proyecto y el legajo de obra para dicha intervención y el anteproyecto para el polideportivo pero, como opción a futuro, cubierto incorporando otras funciones -bar, espacios verdes de recreación, etc.-. Además se proyectó un nuevo acceso para dar cierta independencia de uso -integrados en el lote- al SUM y polideportivo.

El mismo año se asistió, junto al área de Estructuras y de Estructuras Metálicas de la FIO, al Jardín de Infantes n° 920 de la localidad de San Miguel –Olavarría- para el diseño de un SUM para el cual ya contaban con la estructura metálica de la cubierta y la parrilla para las bases aisladas.

Prácticamente en forma contemporánea, el equipo directivo del Jardín Upa la lá dependiente de la UNICEN convoca a las y los docentes-investigadores del taller de Arquitectura a realizar el proyecto de diseño para su nueva sede en el Campo Universitario de Olavarría. Si bien el comitente en este caso no es una institución externa a esta casa de altos estudios, la modalidad implementada toma características similares al generar una interacción ante una comunidad usuaria y un equipo de diseño integrado por profesionales y

una estudiante del Departamento de Ingeniería Civil; Macarena Menón bajo la dirección de las y los arquitectos del taller confeccionó el proyecto del edificio a construir junto a toda la documentación técnica para su materialización.

En 2018, a través de un convenio con el Club Social y Deportivo Mariano Moreno se realizó el relevamiento y la confección de los planos de su sede en España y Avda. Sarmiento, documentación técnica imprescindible para la continuación de los servicios que ofrece a la comunidad como eventos sociales, encuentros, jornadas y congresos, fiestas, espacios educativos y deportivos para diversas franjas etarias. La estudiante Lucía Montañi participó de este proyecto de extensión como becaria.

En la cursada del año 2019 se confeccionó como trabajo práctico principal de la materia el anteproyecto para la sede y salón de usos múltiples de la Junta Vecinal del barrio Eucalipto, localizado detrás de la ruta 226 y con situaciones de vulnerabilidad socio-habitacional y urbana. Al programa inicial se le agregó una sala de atención primaria de la salud y aulas para el dictado de cursos y de apoyo escolar, además de sala de reuniones y un paquete de cocina y sanitarios. Esta articulación de trabajo se estableció entre la FIO, una organización social y familias del barrio, las que ya venían brindando servicios de viandas, merienda y comedor comunitario. La idea inicial fue asistir también en el mejoramiento de viviendas pero no se logró incorporar la demanda por parte de las y los actores barriales.

En el año 2020, con la misma modalidad se programó intervenir en dos barrios vecinos al anterior, Mataderos e Isaura (incorporados al programa del RENABAP) con el proyecto de un SUM pero por la pandemia y la cuarentena no se pudo llevar adelante.

Actualmente, se está diseñando para esta misma institución el denominado Complejo Socio-educativo y Deportivo Mariano Moreno en un predio de gran escala que limita con el arroyo Tapalqué donado por la Municipalidad al oeste de la trama urbana olavarriense, una zona de baja densidad y poco consolidada. Con este emprendimiento se trata de otorgar condiciones de centralidad a ese sector y potenciar su calidad urbana y residencial.

El complejo constará de tres canchas de fútbol, cancha de básquet al aire libre, de beach-volley, de bochas y de paddle, un sector de acampe y parrillas, vivienda para un cuidador, parquización, canchas de tenis, zonas de estacionamiento y un importante edificio con las funciones de gimnasio -30 m por 40 m, salón de usos múltiples -14 m por 30 m-, amplia cocina con fogón y depósito, y una batería de sanitarios. La participación del grupo del Departamento de la FIO consiste en desarrollar el diseño general del predio, la localización y distribución de todas las funciones que componen el programa de necesidades y la totalidad del proyecto arquitectónico del edificio gimnasio-SUM y sus servicios.

En la temática de vivienda muchos fueron los proyectos de extensión en los que se participó –en el presente artículo se priorizó la incorporación de las experiencias referidas a equipamiento, comenzando con el ya mencionado programa de autoconstrucción implementado por el Municipio a mediados de los '90.

Mediante el programa implementado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación se presentaron en dos años proyectos que fueron oportunamente aprobados. Ambos tenían por objeto mejorar la situación habitacional de familias en situaciones de extremas carencias junto a un programa municipal de entrega de materiales de construcción a modo de subsidio. En el primero de ellos se asistió a familias en distintos barrios dispersos en la ciudad y en la segunda experiencia, por decisión de la gestión municipal, se concentró en el barrio El Progreso en el norte del área urbana.

El contenido de los trabajos abarcaba ampliaciones, terminación de viviendas, construcción de cocinas y baños, provisión de instalaciones y mejoras constructivas en general. Para esto, previamente, se realizaban relevamientos, casa por casa, junto a asistentes sociales de la Municipalidad, luego se procedía a elaborar la documentación técnica, planos y cómputo de materiales; se contemplaba capacitaciones en técnicas constructivas para optimizar el uso de los materiales pero por decisiones ajenas a la FIO no se implementaron.

Un trabajo de similares características al del Jardín Upa la lá se implementó para la confección del diseño y la documentación técnica para un barrio de viviendas individuales para docentes universitarios en un predio vecino al Campo Universitario, hacia el norte del mismo. Se aprovechó en el planteamiento general, debido al contexto urbano de su inserción, para dotar al barrio de amplios espacios verdes y una organización espacial de las unidades habitacionales más libre que las que permite el tradicional amanzanamiento, minimizando la circulación interna de vehículos. Las unidades, como la mayoría de los diseños elaborados por el taller de Arquitectura, prevén un estar-comedor, cocina, sanitarios y dos dormitorios con la posibilidad a futuro de agregar un tercer dormitorio y un sector para una oficina, estudio, taller o pequeño comercio.

Alrededor de 2015 un grupo organizado de iglesias cristianas evangélicas convoca a la FIO a participar, mediante asesoramiento, en la construcción de un barrio de 100 viviendas, Barrio de Iglesias Cristinas Evangélicas (BICE), con la modalidad de autoconstrucción. El lugar era un sector localizado al norte de la planta urbana, cercano a la ruta 226. Si bien contaban con un proyecto de vivienda individual se les propuso realizar un nuevo diseño que fue aceptado. En este caso se realizaron capacitaciones a las familias de ese credo.

Actualmente se está trabajando en la elaboración de un proyecto de extensión con la Municipalidad de Laprida para el diseño de una tipología de una vivienda u oficinas sustentables y bioconstruidas.

Conclusiones

La producción social de hábitat, en cualquiera de sus formas de autogestión y ejecución, es un hecho de la realidad social que no se puede ignorar ligada, en general, a los grupos de menores ingresos económicos; se constituye como resultado del cada vez más amplio hiato entre la producción y asignación del mercado inmobiliario de la vivienda y la demanda social de un hábitat digno y sus ingresos económicos. En Argentina se ha llegado al extremo incongruente e inhumano que los valores de las viviendas estén dolarizados y, en muchas situaciones, para su compra se exige dólares billetes.

La extensión universitaria ha demostrado ser una excelente herramienta de articulación entre las actividades llevadas adelante por la Facultad y las necesidades de hábitat de la comunidad, acentuando el compromiso de la institución y sus integrantes con las transformaciones necesarias para mejorar las condiciones y la calidad de vida de la población en términos igualitarios y equitativos. A lo largo de las experiencias descriptas queda expuesto el rol fundamental de la universidad como actor central, sin cuya participación los resultados logrados hubieran sido otros.

La mirada integral que se tiene desde el taller de Arquitectura de la FIO sobre el hábitat social y el aporte en su mejora que genera sumar condiciones de centralidad en los barrios, principalmente los de la periferia, conlleva considerar no solo proyectos de

extensión relacionados con dignificar las viviendas sino trabajar en edificios de equipamiento socio-urbano y espacio público.

Resulta esencial a las tareas de extensión incorporar a las y los estudiantes a las iniciativas a realizar, potenciando su objetivo central y su sentido. Coloca en agenda el rol social del ejercicio profesional y coadyuva a conocer situaciones de exclusión y de marginalidad de amplios sectores del pueblo en los que les tocará actuar. Particularmente, la Arquitectura e Ingeniería tienen que dar respuesta a requerimientos de hábitat en determinados contextos sociales, urbanos y ambientales que se transforman en insumos de la labor de diseño.

Las experiencias desarrolladas resultaron de una alta riqueza de integración para las y los participantes, primordialmente cuando las familias mejoran sus condiciones de su hábitat que repercute en forma directa en su calidad de vida, sea en forma individual y/o colectiva. La comunidad barrial y las familias involucradas demuestran entusiasmo y agradecimiento a lo largo de todo el proceso y una vez terminada la intervención. Las y los estudiantes profundizan, amplían y aplican el conocimiento construido en las cursadas, suman compromiso y satisfacción por ser parte de la solución a determinadas situaciones y carencias.

Se tiene presente que estas intervenciones en equipamientos y/o viviendas resultan paliativos de la realidad urbano-social y ambiental, que el estado actual requiere inexorablemente cambios culturales estructurales de las lógicas de asignación de los espacios urbanos y vivienda capitalistas, de otros recursos naturales y económicos.

Es intención de las y los docentes-investigadores del taller de Arquitectura continuar con estas prácticas y que puedan replicarse y ampliarse también en otras localidades y actores.

Bibliografía

Cilley M., Mineo N. (2013). Centralidades en Olavarría. Incidencia de los conjuntos de viviendas económicas y los espacios públicos. Primer premio Estímulo 2013. Revista del Colegio de la Provincia de Buenos Aires. (12), 158-165.

Coalición Internacional del Hábitat. (1976). Objetivos de la red HIC. Recuperado <https://hic-al.org/que-hacemos/derechos-humanos-vinculados-al-habitat>

Coalición Internacional del Hábitat y las Conferencias Hábitat. (2018). Cuarenta años 1976-2016. Recuperado https://hic-al.org/wp-content/uploads/2019/01/Digital_baja__HIC-and-the-Habitat-Conferences-1976-2016_11_11_2018.pdf

Di Virgilio M. M., Rodríguez M.C. (2013). Prólogo. En Producción Social del Hábitat. (pp. 9-20). Buenos Aires, Argentina: Editorial Café de las Ciudades.

Gaite, A. (2006). El proyecto de la vivienda económica. Buenos Aires. Editorial Nobuko.

Harvey, D. (Noviembre/Diciembre 2008). El derecho a la ciudad. *New Left Review*. (53), 23-39.

Moreno, C. (2020). Entrevista en la Corporación de Radio y Televisión Española S.A. (RTVE). Recuperado <https://www.rtve.es/noticias/20201007/carlos-moreno-pandemia-hecho-reencontrarnos-vecindario-ganar-tiempo-util/2043714.shtml>

Múnera, M.C. y Sánchez Mazo, L. (2012). Construcción social de hábitat: reflexiones

sobre políticas de vivienda en Colombia. En Políticas de empleo y vivienda en Sudamérica (pp. 75-93). Quito, Ecuador: CLACSO

O.N.U. (2020). Conferencia Anual Nelson Mandela (Discurso inaugural del Secretario General Guterres, A.). Recuperado <https://www.un.org/sg/es/content/sg/statement/2020-07-18/secretary-generals-nelson-mandela-lecture-%E2%80%9Ctackling-the-inequality-pandemic-new-social-contract-for-new-era%E2%80%9D-delivered>

La quichua en mi escuela. Intervención intercultural en el Nivel Secundario

The Quichua in my school. Intercultural Intervention at the Secondary Level

Raúl Orlando Banegas, Carlos Emilio Argañaraz.
Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

Palabras clave: Lengua quichua, Interculturalidad, Pedagogías críticas
Keywords: Quichua Language, Interculturality, Critical Pedagogy

Para citación de este artículo: Banegas, R.O.; Argañaraz, C.E., (2020). La quichua en mi escuela. Intervención intercultural en el Nivel Secundario. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/10/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

En el presente artículo presentamos el Proyecto de extensión “La quichua en mi escuela” llevado a cabo por alumnos de la Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua y de la Licenciatura en Sociología, ambas carreras pertenecientes a la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. La intervención se desarrolló en tres colegios de la Ciudad de Santiago del Estero, entre los meses de julio y diciembre del año 2019. Nuestra propuesta de extensión se enmarca en la interculturalidad como un enfoque pensando “una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad”. Para promover una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas y sus respectivas lenguas es que ideamos el proyecto de extensión denominado “La quichua en mi escuela”.

Abstract

In this article we present the Extension Project “La quichua en mi escuela” carried out by students of the Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua and Licenciatura en Sociología both careers belonging to the Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. The intervention took place in three schools in Santiago del Estero, between the months of July and December 2019. Our extensión proposal is framed in interculturality as an approach thinking “an education for all aimed at deactivating relationships and the asymmetric positions in our society”. To promote an education in pursuit of respect and coexistence between different cultures and their respective languages, we devised the Extension Project called “La quichua en mi escuela”.

Introducción

Históricamente las universidades fueron el centro y sede de la producción del conocimiento. Como institución educativa forma parte del aparato estatal y se inserta en determinadas formaciones sociales específicas. Al ser creadores de conocimiento, como señalamos anteriormente, la transmisión de esos conocimientos es una de las exigencias que se les hace a las universidades; es por esta razón que las propuestas de extensión universitaria indagan su vinculación con el medio social, comunicación que posibilita la transferencia del conocimiento producido hacia los diferentes sectores de la sociedad que requieran de su intervención. En este sentido cobra relevancia el hecho de que la universidad ha dejado de ser un compartimento estanco para el estudiante y busca permanentemente la forma de vincularse con el medio, donde en el futuro desarrollará su profesión. Es decir que desde que el estudiante inicia la carrera que elige es incentivado con su participación, siempre enmarcada en las reglamentaciones correspondientes, en toda aquella acción social que le compete.

La Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) no es ajena a esta postura. En línea con esta concepción, desde la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS), en el transcurso del año 2019 se realizó la convocatoria para la presentación de proyectos para extensión, cuya “finalidad última es la promoción del desarrollo, a partir de acciones transformadoras de la realidad, donde los docentes, estudiantes y ciudadanos en general interactúen y construyan soluciones en conjunto, aprendiendo en el proceso”¹.

La presente propuesta de extensión se enmarcó en la interculturalidad como un enfoque pensando “una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad”². Para promover una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas y lenguas es que ideamos el proyecto de extensión denominado “La quichua en mi escuela”. Es importante señalar que en la provincia de Santiago del Estero, a nivel lingüístico, se da un fenómeno particular: al entrar en contacto la lengua quichua con el castellano se produjeron una serie de modificaciones de estructuras, originadas por el influjo recíproco de un idioma sobre otro, esta propiedad se denomina transferencia lingüística (Albarracín, 2016). Aunque existen distintos tipos de transferencia, recuperamos el tipo léxico para trabajar el quichua en el

aula dada su familiaridad en el uso del habla del santiagueño, sobre todo si pensamos en la población adolescente destinataria de la intervención; a partir de allí apelamos al uso de los préstamos léxicos para acercar la brecha que separa el “pasado aborígen” a la cotidianidad del presente, visibilizando la presencia atávica de la lengua en el castellano regional.

Sobre la interculturalidad

En los países latinoamericanos en los últimos años se han producido cambios importantes en relación a la mirada sobre los pueblos indígenas otorgándoles un lugar de relevancia, al reconocer algunos derechos que habían sido históricamente negados. En concreto se pasó del monoculturalismo en donde tenían cabida solamente la lengua y la cultura hegemónica, al pluriculturalismo, marco en el cual se reconoce el valor de las culturas autóctonas. Uno de los derechos vulnerados ha sido el de la educación, dado que hasta finales del siglo pasado el idioma nacional u oficial era el único en el que se enseñaban los contenidos. Surge así la necesidad de diseñar e implementar programas de educación intercultural como una medida para garantizar la supervivencia, desarrollo y difusión de las culturas indígenas, no solo entre sus miembros sino también al resto de la sociedad.

Entendemos, siguiendo a Tubino (2009)³, que la interculturalidad debe asumirse como un proyecto ético político, como una forma de construir ciudadanías interculturales que posibiliten una refundación societal; de este proyecto debe resultar una inclusión de la diversidad, no desde la tolerancia sino desde el diálogo. Para la consecución de este propósito es necesario partir del reconocimiento de un problema estructural-colonial-racial, exponiéndolo a partir de la exploración de sus causas y su devenir (Walsh, 2010)⁴. Para cumplir con el objetivo principal nos advocamos a difundir los distintos aspectos lingüísticos relacionados a la quichua y exponer el contexto social e histórico de su aparición y desarrollo en nuestro territorio.

La intervención se desarrolló bajo la modalidad taller. Siguiendo a Ander-Egg (1991) el taller es un modelo de enseñanza-aprendizaje sustentado en supuestos y principios pedagógicos, tales como el aprendizaje por descubrimiento, la metodología participativa y una pedagogía de la pregunta. La modalidad taller implica una redefinición de las relaciones pedagógicas que se dan en su desarrollo en el marco de las prácticas áulicas tradicionales, en las que el docente aparece como quien “encarna” el saber, propuesta ésta que se realiza desde una visión verticalista y adultocéntrica. En contraste, nuestra metodología de intervención considera que el docente pasa a cumplir un rol de guía; se predispone a auxiliar al estudiante cuando este lo requiera. A la vez, posibilita la emergencia de una relación que en las estrategias de enseñanza tradicionales escasea, la relación alumno-alumno; el debate, los ejemplos, la creatividad, las decisiones necesarias para trabajar en equipo son algunas de las instancias en las que se potencia la cooperación entre estudiantes.

Las escuelas se seleccionaron de acuerdo al origen socioeconómico de los alumnos que concurren a ellas. El Colegio Mutualista “San Jorge” y el Bachillerato Humanista Moderno “San Pedro Nolasco” son instituciones de gestión privada a los que concurren los sectores medio y medio alto, respectivamente, de la escala social. Al Colegio “Domingo Faustino

Sarmiento”, de gestión pública, concurren estudiantes de sectores populares. Dado que nuestra intervención tuvo como objetivo fundamental el poner al descubierto las relaciones sociales asimétricas, nos pareció pertinente abarcar con nuestro proyecto a una amplia gama de destinatarios en términos de clase social, ya que el pensamiento colonial permea todos los segmentos sociales.

En lo que respecta a la dimensión didáctica, seguimos a Litwin (2008) quien considera que en la actualidad continúan presentes en la agenda educativa los interrogantes que planteara Comenio⁵, qué enseñar, a quién, cómo, para qué. Estas cuestiones, en muchos casos, se plantean vaciadas de su faz política y de la reflexión necesaria en todo proceso educativo, obturando la visión de la enseñanza como práctica social y en su carácter multidimensional. Es por ello que nuestra propuesta fue una interpelación a este tipo de didáctica (Candau, 1987) debido a su mirada tecnicista y psicologista la cual predomina en la producción de sus discursos y condiciona la práctica docente; era preciso, entonces, sostener una mirada crítica que suponía colocarse en las contrariedades de la modernidad cuestionando lo que ella oculta o disimula. Se afirmó la necesidad de politizar el proceso de enseñanza, poniendo en evidencia los conflictos y las contradicciones propias de un contexto que es heterogéneo aunque históricamente se haya intentado invisibilizar esa característica.

La quichua en mi escuela

Como antecedente señalaremos que en el mes de octubre del año 2018, en el Bachillerato Humanista Moderno “San Pedro Nolasco”⁶, se llevó a cabo una muestra didáctica acerca de la cultura santiagueña en la que intervinieron alumnos de la Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe (FHCSyS-UNSE) con un taller sobre la lengua quichua. Gracias a la excelente recepción del evento y a su posterior difusión, docentes del ESPEA N°1⁷ se contactaron con el equipo para solicitar un taller de las mismas características para el mes de noviembre del mismo año. Posteriormente se llevó a cabo una actividad de extensión vinculada al cine y la interculturalidad, proyectando cuatro películas en la sede de la FHCSyS.

Para poner en marcha el proyecto de extensión que nos ocupa, iniciamos la gestión necesaria en las escuelas en las que llevaríamos a cabo las intervenciones. En primer lugar nos entrevistamos con las docentes con quienes trabajamos de forma articulada y colaborativa en el proyecto, dialogamos sobre los ejes y temáticas a tratar y acordamos las pautas para vincular los contenidos curriculares de las materias con los del equipo de intervención. Enseguida presentamos el Acta Acuerdo de compromiso y participación entre los miembros del equipo universitario y las instituciones educativas interesadas en participar en el proyecto. Una vez firmada el Acta, se pudo dar inicio a las actividades planificadas.

La intervención se basó en tres talleres (de carácter teórico-práctico) dictados en los espacios curriculares correspondientes con una duración de 80 minutos cada uno. El primero giró en torno a la colonialidad del poder y el eurocentrismo, dictado por un alumno de la Licenciatura en Sociología, y en el que se hizo hincapié en la crítica a los saberes hegemónicos y la construcción histórica de las categorías desde las que entendemos nuestra identidad como latinoamericanos. En el segundo taller se abordó el tema del bilingüismo,

especificando sus tipos, las lenguas que se hablan en el territorio nacional y las distintas teorías acerca de la entrada del quichua en Santiago del Estero; para finalizar se proyectó un documental corto sobre la historia de vida de una hablante monolingüe. Para el tercer y último taller, el equipo de trabajo elaboró material didáctico bilingüe con frases y fórmulas de cortesía, números, partes del cuerpo humano, colores e integrantes de la familia.

Pensamos los talleres con un trasfondo teórico, por eso cada uno de los encuentros contó con una referencia al bagaje teórico intercultural. La planificación se pensó siguiendo la lógica de una secuencia didáctica ejerciendo una vigilancia metodológica constante a la hora de pensar en las actividades siguientes. La apertura se realizó con la perspectiva de la colonialidad del poder, entendiendo que era preciso dar cuenta del nacimiento de la estructura colonial en la que se encuentran inmersos a través de las categorías de modernidad, raza y capitalismo, de modo de acercar a los estudiantes una manera distinta de percibir su situacionalidad en cuanto sujetos epistémicos.

Con el segundo y tercer taller se buscó exponer el origen del bilingüismo de los habitantes del interior de la provincia, de modo de dar a conocer una realidad que actualmente los atraviesa y configura en tanto santiagueños. Cuando presentamos un documental corto quisimos exponer el proceso de invisibilización que vivieron los quichuahablantes, para lo cual recuperamos las categorías de modernidad y raza. Todo esto apuntado a incentivar la toma de conciencia acerca de un proceso de imposición de la cultura hegemónica, con un tipo específico de racionalidad moderna y eurocéntrica.

Para cerrar el proyecto se puso en marcha un ciclo de cine, que se desarrolló en el marco del “Año de las lenguas indígenas” propuesto por la ONU. La intención, en términos pedagógicos, era pensar una instancia de cierre que permitiera a los estudiantes recuperar y poner en vinculación los contenidos desarrollados durante el taller, propiciando un aprendizaje significativo. En la selección de las películas primó el criterio de los idiomas originarios; se escogieron tres producciones, una en idioma kaqchikel⁸, otra en zapoteca⁹ y una tercera en wayú¹⁰.

Por cuestiones de espacio expusimos el caso de la película “Ixcanul”. El film aborda la historia de una joven guatemalteca que trabaja en una finca cafetalera en la ladera de un volcán activo, quien se rebela frente al destino que sus padres han trazado para ella: el de casarse con quien ellos han designado. Cursa un embarazo el cual se complica y debe acudir al hospital. Allí tiene por primera vez contacto con el mundo moderno que tanto anhelaba conocer y comprende que las cosas no son sólo como ella las había soñado. Al finalizar la película se generó un debate acerca del rol de la mujer en las culturas autóctonas, la situación de los pueblos aborígenes en nuestro continente y el proceso de invisibilización de las lenguas y culturas originarias.

Debido a las repercusiones entre los estudiantes y a la buena impresión que causó entre las autoridades y los docentes de las instituciones que formaron parte del proyecto, se nos solicitó una nueva intervención en el año 2020, requerimiento que no pudo cumplirse por la declaración de la pandemia de Covid-19.

Conclusión

La experiencia de intervención intercultural que llevamos a cabo merece una serie de observaciones que pueden considerarse a modo de recomendaciones para otras experiencias de intervención. Una refiere a la dimensión burocrática, las actas de compromiso que debimos firmar para llevar adelante el proyecto no tuvieron el mismo tiempo de resolución en las distintas instituciones; en las escuelas de organización privada el trámite fue más expeditivo, no así en las de gestión estatal. Una segunda tiene que ver con el marco conceptual: la colonialidad del poder posee una complejidad en términos teóricos y epistemológicos (dado que es otra epistemología) que amerita más instancias para su desarrollo. Nosotros acudimos a su abordaje de manera interdisciplinar, apelando a los conocimientos en historia (conquista de América, la época colonial), en antropología (clasificación racial de la población) y en Sociología (al hablar de la estratificación racial). En este punto recomendamos extender a dos las sesiones del taller. Un tercer punto es tener en cuenta que en ocasiones los préstamos léxicos entre lenguas llegan a permear la cultura, de modo que otra estrategia para producir un redescubrimiento de la lengua en contacto es acudir a las producciones culturales como la música y los relatos regionales. Por último nos gustaría señalar que nos propusimos como horizonte posible un encuentro, virtual o presencial, entre estos diferentes grupos, reuniendo en un mismo espacio a los jóvenes con los que trabajamos a quienes sumaríamos a un conjunto de quichuablantes del interior de la provincia.

Bibliografía

- Albarracín, L. (2016). La quichua- Gramática, ejercicios y selección de textos quichuas- Volumen 3. Capítulo 11. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken.
- Ander Egg, E. (1991). El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Candau, V. (1987). La Didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación. En "Didáctica en cuestión: investigación y enseñanza". Madrid: Narcea.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara Parra, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. Cepal, Unicef.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós: Buenos Aires.
- Ossola, M. (2010) Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias. Revista Isees n° 8. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/GTF/ossola.pdf>
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", En: Encuentro continental de Educadores Agustinos, Lima.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, J; Tapia, L. & Walsh, C. (Eds.). Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia.

Notas al pie

- 1) Resolución HCD FHCSYS N° 173/2019.
- 2) Recuperado desde Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara Parra, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos.
- 3) Tubino, F. (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, En: Encuentro continental de Educadores Agustinos, Lima.
- 4) Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Viaña, J; Tapia, L. & Walsh, C. (Eds.). Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia.
- 5) Juan Amos Comenio (1592-1670) fue un pedagogo checo, considerado el “Padre de la didáctica”
- 6) Instituto Público de Gestión Privada. Posee dos niveles: Primario y Secundario.
- 7) Escuela Superior del Profesorado de Educación Artística N°1 «Nicolás Segundo Gennero» forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal. Posee dos niveles: Secundario y Terciario.
- 8) El idioma kaqchikel es una lengua hablada por la población Kaqchikel en la región centro occidental de Guatemala. Forma parte del grupo quiché de lenguas, que a su vez es parte de la familia lingüística maya.
- 9) El zapoteco es una variante lingüística de las lenguas zapotecas (existen 62) habladas por un total de 777.253 personas, principalmente en los estados de Oaxaca y en la región sureste de Veracruz, al sur de México.
- 10) Idioma autóctono de la región colombiana de La Guajira, de la familia lingüística Arawak, cuenta con dos formas dialectales: el wayuunaiki “arribero” (o de la Alta Guajira), y el “abajero” (o de la Baja Guajira).

Planificación, diseño y ejecución de un Programa de señalética con accesibilidad cognitiva

Planning, design and execution of a signaling program with cognitive accessibility.

Claudia Adriana Rohvein, Emilia Spina, Ivo Perez Colo.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires , Argentina.

Palabras clave: Señalética, accesibilidad cognitiva, salud, inclusión, discapacidades, comunidad.
Keywords: Signage, cognitive accessibility, health, inclusion, disabilities, community.

Para citación de este artículo: Rohvein, C.A.; Spina, E.; Perez Colo, I. (2020). Planificación, diseño y ejecución de un Programa de Señalética con accesibilidad cognitiva. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 29/09/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

Este artículo presenta el proyecto "Programa de señalética con accesibilidad cognitiva" implementado en una institución de salud pública en la ciudad de Olavarría. Se expone su surgimiento bajo el concepto de integralidad de funciones docentes, investigativas y extensionistas. El desarrollo y ejecución se llevaron a cabo de forma interdisciplinaria en los que participaron docentes y estudiantes de la Facultad de Ingeniería, personal de la institución de salud y de la Municipalidad de Olavarría y docentes de la Escuela Especial N.º 505, a la que concurren alumnos ciegos y disminuidos visuales y del Instituto de Enseñanza Oral (IDEO) para personas sordas, hipoacúsicas y con trastornos del lenguaje. Este programa se sustenta en la adecuación del entorno teniendo en cuenta la diversidad funcional de las personas, en pos de mejorar la accesibilidad al edificio con una señalización

simple e intuitiva que incluya a personas con discapacidad física, psicosocial, intelectual y/o sensorial. De este modo, se diseñaron los apoyos espaciales que garantizan la accesibilidad para cualquier usuario promoviendo la máxima autonomía personal y permitiendo que las actividades de deambulaci3n, aprehensi3n, localizaci3n y comunicaci3n se desarrollen sin barreras.

Abstract

This article presents the project "Signaling program with cognitive accessibility" implemented in a public health institution in the municipality of Olavarría. It presents its emergence under the concept of integral teaching, research and extension functions. The development and execution were carried out in an interdisciplinary way with the participation of teachers and students from the Faculty of Engineering, staff from the health institution, the local government and teachers from the Special School N°505, which is attended by blind and visually impaired students and from the Institute of Oral Education (IDEO) for deaf, hearing and language impaired people. This program is based on the adaptation of the environment considering the functional diversity of the people, in order to improve the accessibility to the building with a simple and intuitive signaling that includes people with physical, psychosocial, intellectual and/or sensory disabilities. In this way, the spatial supports were designed to guarantee accessibility for any user, promoting maximum personal autonomy and allowing the activities of circulating, apprehension, localization and communication to be developed without barriers.

Integralidad de las disciplinas académicas

Según Rodrigo Arocena et al. (2011) la extensi3n universitaria se concibe como el conjunto de actividades de colaboraci3n entre actores universitarios y no universitarios, en forma tal que todos aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansi3n de la cultura y a la utilizaci3n socialmente valiosa del conocimiento.

El proyecto de extensi3n "Programa de señalética con accesibilidad cognitiva" presentado en este artículo se enmarcó en estos conceptos de integralidad, ratificando que las actividades de enseñaanza y creaci3n de conocimientos pueden vincularse con actividades de extensi3n en sí mismas valiosas y, además, susceptibles de enriquecer tanto las modalidades educativas como la agenda de investigaci3n.

La enseñaanza activa por problemas surge cuando distintos actores combinan sus saberes específicos en un proceso interactivo orientado a la expansi3n de la cultura y a la utilizaci3n socialmente valiosa del conocimiento, conecta las actividades de investigaci3n con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creaci3n (Arocena et al., 2011).

De este modo, cuando se habla de extensi3n, enseñaanza por problemas y enseñaanza activa, los niveles de motivaci3n tanto para docentes como para estudiantes, resolviendo situaciones concretas y reales de la comunidad, son mucho más altos que los que genera el modelo áulico. De allí su contribuci3n a la modalidad educativa.

Accesibilidad cognitiva

Usualmente, al visitar un edificio por primera vez donde se brindan diversos servicios y concurre un elevado número de personas, suele producirse una desorientación espacial. Cada usuario lo experimenta en mayor o menor medida de acuerdo a sus particularidades, capacidades y limitaciones, se le plantean dudas, deambula, se pierde, debe preguntar y le demanda tiempo llegar a destino.

En efecto, en las instituciones aparece lo que se conoce como laberintos, espacios complicados que provocan que los visitantes se pierdan; obstáculos en el recorrido; y encrucijadas donde se bifurcan varios caminos. Cada una de estas particularidades negativas del entorno deben estar señalizadas adecuadamente para que cada persona que concurra pueda acceder fácilmente y desempeñarse autónomamente en el lugar. La consecuencia de esto se traduce en un beneficio innegable que efectiviza la comunicación, disminuyendo tiempos y recorridos innecesarios, siendo sumamente importante para los establecimientos de uso público.

El concepto de acceso o accesibilidad universal comprende, hoy en día, a las distintas dimensiones de la actividad humana, las cuales pueden sintetizarse en cuatro grandes grupos: deambulación, aprehensión (alcance manual, visual y auditivo), localización y comunicación, conocidos como los Requisitos Dalco. (UNE 170001-1:2007 y Guía de accesibilidad [en línea])

Garantizar la accesibilidad significa comprometerse a que estas actividades puedan ser desarrolladas por cualquier usuario sin que se encuentre con ningún tipo de barreras.

En la literatura se recalca la importancia de la adaptación de entornos para que el aspecto y el diseño de los edificios impacten positivamente sobre los comportamientos, las reacciones y las emociones de las personas (Brusilovsky Filer, 2014).

Esto se alinea directamente con el décimo-primer objetivo planteado por la ONU en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, el cual busca lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles con el pasar de los años. Se ha generado una tendencia hacia la construcción de espacios accesibles con una característica fundamental: la de ser lugares comprensibles, reconocibles y fáciles de ser utilizados (Brusilovsky Filer, et. al., 2016).

A pesar de esto las personas no siempre poseen la capacidad de memorizar la multiplicidad de aspectos que ofrece el entorno, lo que les permitiría adaptarse y desenvolverse en el mismo. Es por esto que, si se tienen en cuenta las habilidades intelectuales de todos los individuos, se presenta el concepto de accesibilidad cognitiva como un proceso que debe desligarse, dentro de lo posible, de la memorización.

La organización de y para personas con discapacidad intelectual “The Arc” define la accesibilidad cognitiva en términos de una serie de requisitos que el proceso de comunicación debe cumplir para que la información sea accesible: disminuir la dependencia de la memorización como herramienta para recordar información; utilizar el mayor número de formatos complementarios como sea posible (visual, audio, multigráfico); reducir la necesidad del destinatario de utilizar sus habilidades organizativas complejas; y presentarla en un vocabulario o nivel de lectura que se aproxime al nivel de comprensión de los receptores (Fundación The Arc, 2016) y (Fundación Once en Madrid, 2008).

Por su parte, Brusilovsky Filer (2016) define las capacidades cognitivas como aquellas que se refieren a los procesos mentales relacionados, también, con el procesamiento de la información: atención, percepción, resolución de problemas, comprensión, establecimientos de analogías, entre otras.

La accesibilidad cognitiva debe ser comprensiva para todas las personas, sobre todo para las que tienen más dificultades para entender, por ejemplo, aquellas con discapacidad intelectual, mayores de edad, ciegas, sordas y/o no alfabetizadas (Plena inclusión, 2018) y (Fundación Once, 2008).

Por tanto, el concepto de accesibilidad cognitiva se refiere a las características que poseen los elementos o los espacios que hacen que las personas los entiendan. Se busca ordenar y organizar, focalizar las actividades, referenciar, conducir de un punto a otro con una sinapsis que enlace y conecte, direccionando y dirigiendo. Los edificios y entornos resultan más accesibles si están correctamente señalizados, usan imágenes, planos, texturas hápticas, pictogramas, guías en la pared o piso, formas, colores y texturas (FEVAS, 2018) y (Fundación Once, 2008).

Lo precedente no se refiere a diseñar exclusivamente para las personas con capacidades diferentes, sino simplemente introducir sus necesidades en el proceso de diseño y reflexión, para conseguir, en la etapa de proyecto, un entorno utilizable por todos.

Por consiguiente, para diseñar un sistema de accesibilidad cognitiva es útil recurrir a la ayuda de los apoyos espaciales. Estos comprenden centros o nodos focales que son puntos de encuentro e información; umbrales y referencias de lugar, que indican el origen, el camino y el destino; y sinapsis consonante que es el puente que enlaza los espacios por medio de las señales (Brusilovsky Filer, 2015).

Articulación con el proyecto de investigación

Durante el año 2019 se comenzó a trabajar con el Hospital Municipal de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina, como caso de estudio, enmarcando estas actividades en el proyecto de investigación “Diseño y planeación de procesos integrados en cadena de suministro” del Departamento de Ingeniería Industrial.

Del vínculo creado con la institución de salud pública surgió la posibilidad y el interés de sus directivos de trabajar en algunas actividades extras al proyecto de investigación con impacto directo en el ámbito social.

El Hospital Municipal Dr. Héctor Cura mostró su interés y solicitó avanzar en un trabajo conjunto entre personal del nosocomio con docentes y estudiantes de la Facultad de Ingeniería, docentes de la Escuela N° 505 Eusebio Bouciguez y el Instituto de Enseñanza Oral (IDEO). El objetivo fue introducir en su señalética los conceptos de accesibilidad cognitiva en pos de facilitar a la comunidad de Olavarría y la zona el uso de sus instalaciones ponderando la inclusión de personas con discapacidad.

De esta forma, desde el ámbito académico, se logró la participación de alumnos en el proyecto de extensión, subrayando el consecuente aporte a sus competencias que la enseñanza por problemas aplicado a la realidad aporta. La misma se reconoció como horas de Actividades de Formación Social y Humanística (AFSyH), las cuales conforman uno de los requisitos del plan de estudio.

En resumen, se apostó a que la integración de funciones mejorara tanto la calidad de la enseñanza, la investigación y la extensión, como también de los aportes realizados, obteniéndose hasta el momento resultados muy satisfactorios.

Metodología de intervención

La integralidad de las funciones fue la base metodológica que dio inicio a este trabajo de extensión y originó el intercambio a través de un encuentro o espacio de preguntas recíprocas entre la investigación, la extensión y la enseñanza (Grabino 2013, Stevenazzi y Tommasino, 2017).

Desde la investigación germinó la idea y se obtuvo el diagnóstico de la situación, aportando el nexo con los actores no universitarios y la institución a intervenir.

La unidad intervenida fue una organización pública, la cual realiza actividades de prestación de servicios de salud a la comunidad de Olavarría y ciudades aledañas en representación del Estado. La misma ofrece diversos servicios médicos como internación de adultos y materno-infantil, cirugía, consultorios externos, diagnóstico por imágenes, laboratorio de análisis clínicos y farmacia, entre otros.

En reuniones preliminares con personal directivo del área que nuclea los diferentes servicios médicos ofrecidos por la institución, se planteó la necesidad de propiciar un cambio social, con impacto directo en el servicio de salud brindado por el Hospital Municipal de la ciudad de Olavarría; y con ello transformar la realidad en el proceso de comunicación con la eliminación de barreras para la accesibilidad a la institución incluyendo personas con diferentes tipos de discapacidad. Desde la Facultad de Ingeniería se propuso sumar actores en pos de tomar conciencia del papel que cada uno posee en este proceso de transformación. Fue así como nació el presente proyecto de señalética. Luego, las necesidades de la población destinataria se evaluaron con ayuda de la incorporación de las escuelas especializadas en discapacidad (Barrero, 2015).

A partir de aquí el proyecto de señalética con accesibilidad cognitiva recorrió tres etapas: relevamiento, diseño y ejecución, que serán descriptas al final de este apartado.

El vínculo con la enseñanza abrió las puertas para que estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería industrial participaran de la intervención articulando con el trayecto pedagógico y formativo mediante la enseñanza activa por problemas, atendiendo a la discapacidad, la inclusión, la autonomía y la accesibilidad cognitiva.

En línea con la metodología de aprendizaje por problemas, desde la definición de la aplicación real y conformación del equipo de trabajo, los estudiantes participaron activamente en cada una de las etapas del proyecto. El apoyo de los docentes fue constante, quienes buscaron motivar y participar de forma proactiva en el desarrollo de la propuesta, estimulando el trabajo autónomo y colaborativo de los alumnos.

La etapa de diseño fue en la que se les otorgó a los estudiantes mayor independencia para llevarla a cabo, fomentando, de esta forma, el estudio e investigación sobre el concepto de accesibilidad cognitiva debiendo desarrollar un pensamiento crítico y creativo al momento de generar una propuesta visual.

La participación interdisciplinaria en el desarrollo de las acciones se constituyó sobre la articulación de actores universitarios y no universitarios (Stevenazzi y Tommasino, 2017).

Los actores no universitarios estuvieron representados por las escuelas especializadas

en discapacidad, Escuela Especial N° 505 e IDEO, personal directivo y operativo del Hospital Municipal y personal de diseño gráfico de la Municipalidad de Olavarría,

Las escuelas especiales aportaron sus conocimientos sobre las necesidades de los discapacitados hacia el logro de su autonomía para recorrer espacios públicos en la etapa de diseño durante reuniones periódicas tanto con actores universitarios como con personal de la institución interviniente.

El personal directivo y operativo del Hospital Municipal, perteneciente a la Secretaría de Salud, participó activamente en las etapas de relevamiento, diseño y ejecución: mantuvo reuniones periódicas, se involucró en cada decisión, llevó adelante el proyecto con interés genuino, atendió las demandas de los actores universitarios y contribuyó con los medios necesarios y efectivos para cada avance. A su vez, aportó los recursos y los medios financieros durante todo el trayecto de diseño y ejecución y aprobó las diferentes instancias con su consecuente culminación tangible. Se puede afirmar que la dinámica de su intervención fue la que desencadenó el éxito.

El personal de diseño gráfico de la Municipalidad adaptó las ideas y los bocetos creados en el inicio de la etapa para que su implementación fuera efectiva y posible. Se sumó al equipo de trabajo en esta etapa y acompañó activamente en la ejecución.

El proyecto de planificación, diseño e implementación de señalética con accesibilidad cognitiva consistió en tres etapas:

1. Relevamiento

Se realizó el estudio de los planos del lugar a intervenir, la ubicación de las entradas y salidas de emergencia e identificación de las diferentes unidades funcionales o servicios ofrecidos en la institución. Además, se definieron las encrucijadas y las rutas de circulación, distinguiendo pasillos públicos de técnicos, y se obtuvieron las métricas necesarias.

Todo este análisis fue verificado realizando una visita al lugar reconociendo los diversos espacios y registrando fotográficamente los espacios para facilitar la identificación y desarrollo de las etapas posteriores.

2. Diseño

Habiendo ubicado los cruces en los planos, se definieron y se ilustraron los nodos de acceso, los cuales reciben a los usuarios, informan y direccionan, y los nodos secuenciales, los cuales enlazan y direccionan también. Se hizo uso de escala de colores amigables con el entorno y que facilitara la diferenciación, efectos umbrales, pictogramas y referencias de lugar. Se seleccionaron y localizaron las señales indicativas o direccionales, orientativas, informativas e identificativas necesarias en el marco de las especificaciones técnicas correspondientes.

Haciendo uso del material fotográfico y software de edición de imágenes, se proyectaron los diseños realizados permitiendo una mayor interpretación visual de la propuesta.

Mediante reuniones periódicas interdisciplinarias, se presentó cada avance a las instituciones participantes realizando los ajustes necesarios y acordados en conjunto. En esta etapa la participación de los docentes de la Escuela N° 505 y de IDEO, del personal de la Secretaría de Salud de la Municipalidad y del nosocomio fue muy activa, lo cual posibilitó el avance efectivo al beneficiarse con sus contribuciones en materia de conocimiento específico sobre necesidades para personas discapacitadas, de diseño gráfico y de funcionamiento y demandas de la propia institución.

3. Ejecución

Una vez alcanzada la propuesta final, se determinó el cronograma para la ejecución de las tareas de concreción de la señalización en dos etapas, y se designaron los roles de actuación, definiendo el avance y control del proceso.

Hasta el momento se implementó la colocación de planos de ubicación en los accesos y mitad de recorrido, referencias de lugar con uso de colores y pictogramas que las distinguen, y nodos de acceso y secuenciales en los espacios abiertos y pasillos. Estos avances pueden observarse accediendo a este [link](#). La próxima etapa consiste en la señalización de rutas e inclusión del sistema de escritura y lectura Braille.

Conclusión

La concreción de un programa de señalética cognitiva es, por un lado, un pequeño aporte a la concientización, reafirmando que desde el proceso de diseño se puede lograr incluir a personas con discapacidad al considerar aspectos de accesibilidad cognitiva y, por otro, una contribución al desarrollo sostenible de la comunidad de Olavarría al plasmarlo en una institución de uso masivo como es el Hospital Municipal Dr. Héctor Cura.

Mediante el avance en el diseño y el trabajo conjunto de un grupo interdisciplinario, donde cada uno en su especialidad aportó sus conocimientos, se hizo uso de herramientas y se encontraron soluciones innovadoras para apoyar la inclusión social de personas con capacidades diferentes.

La integralidad de las funciones muestra la riqueza metodológica, los aportes reales desde las áreas de investigación, enseñanza y extensión, atendiendo de este modo a la dinámica interactiva de estas tres funciones como clave superadora. Se recalca la importancia de la colaboración entre actores universitarios y no universitarios, combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos. Asimismo, asegurar la participación de los alumnos en proyectos de extensión promueve nuevos escenarios de aprendizaje, potenciando la motivación, el compromiso, responsabilidad y confianza para el desarrollo como futuros profesionales.

Las acciones venideras deben continuar avanzando en la finalización de la ejecución de las propuestas diseñadas durante el trabajo con el equipo, donde tanto los docentes, los estudiantes, los colaboradores especialistas en discapacidad como los empleados directivos y operativos de la institución interactuaron, trabajaron de manera conjunta, contribuyeron en la implementación de señales y mejoraron la comunicación para disponer el uso autónomo del edificio donde muchas personas, cada una con sus capacidades y limitaciones, concurren periódicamente.

El aporte de estas actividades extensionistas toma sentido en el contexto social con el logro de ejecución de cambios, haciendo que los conceptos de accesibilidad cognitiva se prioricen al momento de diseñar. La finalidad es transformar los entornos en lugares comprensibles y fáciles de ser utilizados incluyendo a todas las personas independientemente de sus limitaciones.

Así, el impacto recae directamente en el servicio de salud brindado a la sociedad y la población que pertenecen al radio de cobertura del Hospital Municipal de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. Se busca propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en este proceso.

Se espera concientizar en el uso de los conceptos de señalética cognitiva y que otras instituciones adopten como impulso este proyecto que busca la inclusión, seguridad y accesibilidad de todas las personas, mejorando su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R., Tommasino, H., Rodriguez, N., Sutz, J., Alvarez, E., Romano, A. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de extensión N° 1. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Uruguay.
- Barrero Gabriel, Cardozo Dulcinea, Noel González María, Grabino Valeria, Viñar María Eugenia, Lamas Gastón y Santos Carlos. (2015). Los proyectos de extensión universitaria en Cuadernos de Extensión N°4, Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Universidad de la República de Uruguay. ISSN: 1688-8324
- Brusilovsky Filer, B., (2014). Modelo para diseñar espacios accesibles. Espectro cognitivo. Colección Democratizando la Accesibilidad Vol. 1. La Ciudad Accesible.
- Brusilovsky Filer, B. (2015). Accesibilidad cognitiva. Modelo para diseñar espacios accesibles. 2ª Edición. Colección Democratizando la Accesibilidad Vol. 6. La Ciudad Accesible.
- Brusilovsky Filer, B., (2016). Valoración de la Accesibilidad Cognitiva. Claves científicas para fortalecer el rol del evaluador con diversidad funcional. Colección Democratizando la Accesibilidad Vol. 10. La Ciudad Accesible.
- Brusilovsky Filer, B; López Blanco, D; Cazoria, M.; Navarro Cano, N.; Pineda Castro, J; Matera, P. (2016). Guía para formación en accesibilidad cognitiva. Para personas con diversidad funcional.
- FEVAS. (2018). ¿Qué es la accesibilidad cognitiva?, Guía para personas con discapacidad intelectual y personal de apoyo. Colección FEVAS Plena inclusión Euskadi Lectura fácil N° 5. Asociación Vasca.
- Fundación Once en Madrid. (2008). Accesibilidad y capacidades cognitivas. Orientación en espacios públicos para todas las personas. España. [fecha de consulta: 16 de septiembre de 2020]. Recuperado de: <http://accesibilidadcognitivaurbana.fundaciononce.es/capacidadesCognitivas.aspx>.
- Fundación The Arc. Diversity strategic action plan 2016-2020. Estados Unidos [fecha de consulta: 16 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://thearc.org/wp-content/uploads/2019/08/Diversity-Strategic-Action-Plan-1.pdf>
- Guía de accesibilidad [en línea]. Barreras arquitectónicas.es. España. [fecha de consulta: 16 de septiembre de 2020]. Recuperado de: <http://www.mldm.es/BA/03.shtml>
- Grabino Valeria y Santos Carlos. (2013). La integralidad como propuesta teórico-metodológica: Reflexiones a partir de la experiencia de la Universidad de la República. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio- UdelaR.
- ONU [en línea]. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. [fecha de consulta: 16 de septiembre de 2020]. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Plena inclusión, (2018). Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos. Metodología común del movimiento asociativo. España. [fecha de consulta: 16 de

septiembre de 2020]. Recuperado de: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_de_evaluacion_de_la_accesibilidad_cognitiva_de_entornos.pdf

- Stevenazzi Felipe y Tommasino Humberto. (2017). Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación en Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión. 1a ed., Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-1327-5

- UNE 170001-1:2007 Accesibilidad global. Criterios para facilitar la accesibilidad al entorno. Parte 1: requisitos DALCO.

Que la rueca siga girando. Diálogos y saberes interdisciplinarios sobre lo social

Let the spinning wheel keep turning.
Dialogues and interdisciplinary knowledge about the social

Silvana Gómez, Lucas Andrés Masán, Valeria D'Agostino
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: interdisciplinariedad, conocimiento, social, Hilando mundos
Keywords: interdisciplinarity, knowledge, social, Hilando mundos

Para citación de este artículo: Gómez, S., Masán, L.A., D'Agostino V.; (2021). Que la rueca siga girando. Diálogos y saberes interdisciplinarios sobre lo social. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 31/10/2019 Aceptación final: 04/05/2020

Resumen

En el presente trabajo reflexionamos en torno a las Jornadas Hilando mundos que, desde distintas perspectivas y disciplinas, estuvieron destinadas al debate y construcción de conocimiento sobre temáticas vinculadas a lo social. Se trató de una propuesta de intercambio basada en la interdisciplinariedad, procurando convocar a diversos actores, portadores y hacedores de saberes acerca de lo social. Ofrecemos a continuación un balance de las Jornadas así como una mirada respecto a las posibles implicancias que encuentros de esta naturaleza poseen en el ámbito académico y de la comunidad en general.

Abstract

In the present article, we reflect on the Hilando Mundos workshop, which, from different perspectives and disciplines, was aimed at the debate and construction of knowledge on topics related to the social. It was an Exchange proposal based on interdisciplinarity, trying to summon diverse actors, bearers and makers of knowledge about the social. We offer next a balance of the days as well a glance regarding the possible implications that encounters of his nature have in the academic field and of community in general.

A modo de introducción

Las Jornadas Interdisciplinarias en Estudios Sociales “Hilando mundos” fueron organizadas de forma conjunta por el Centro Interdisciplinario de Estudios Políticos, Sociales y Jurídicos (CIEP-FD-FCH-UNICEN) e Investigaciones Socio-históricas Regionales (ISHIR-UNR-CONICET). El evento se realizó los días 6 y 7 de marzo de 2019 en el Centro Cultural Universitario de la ciudad de Tandil. El objetivo principal del encuentro fue reflexionar, debatir y construir conocimiento sobre temáticas vinculadas a lo social desde distintas perspectivas y disciplinas -como la Historia, la Educación, la Sociología, los Estudios Visuales y el Patrimonio, entre otras-. De esta manera, se procuró favorecer el intercambio dentro de los “mundos” de las Ciencias Sociales, promoviendo entrecruzamientos entre distintas formas de aprehender, abordar y analizar el complejo tapiz que constituye el entramado social, “hilando” perspectivas teórico-metodológicas inter y transdisciplinarias.

Esta propuesta de encuentro e intercambio desde la interdisciplinariedad no se limitó al mundo de la academia y la investigación universitarias, sino que procuró interpelar y convocar a otros actores, también portadores y hacedores de saberes acerca de lo social. En este sentido, las diferentes mesas de trabajo y su funcionamiento fueron pensadas para dar lugar a esta multiplicidad de miradas, atendiendo a los cruces entre saberes diversos, todos ellos legítimos.

Entre los distintos comentarios recibidos al finalizar las Jornadas, una asistente manifestó -haciendo alusión a la imagen del evento- una expresión de deseo: “que la rueda siga girando”. Esa frase se convirtió en el disparador para que algunos de los que formamos parte de la organización de Hilando mundos (de su comité académico, del organizador) comenzáramos a reflexionar más sistemáticamente acerca de los vínculos y las potencialidades de debate y acción entre investigación, conocimiento y comunidad. Pues en el mundo actual resulta de nodal importancia “repensar los saberes disponibles para recrear el conocimiento que sirva para mejorar la vida individual y colectiva de los seres humanos”. (Araujo Frías, 2013: 136). Particularmente nos interesa ahondar en las implicancias posibles de eventos como éste -de carácter público y gratuito-, los cuales permiten indagar en distintas maneras de entender y actuar sobre la realidad social.

Hilando mundos: diálogo y construcción de saberes desde múltiples perspectivas

El punto de partida metafórico de Hilando mundos estuvo inspirado en la alegoría realizada por Diego Velázquez sobre la fábula griega del mito de Aracne (Angulo Íñiguez, 1948; Stapleford y Potter, 1987; Bedaux, 1992; Hellwig, 2004) en *Las hilanderas* (ca. 1657, 157 x 252 cm, Museo del Prado, Madrid). Como Aracne, buscamos construir un tapiz hilando trabajos provenientes de distintos campos. A diferencia de ella, la cual según la fábula aunque sumamente habilidosa era poco inclinada a compartir sus saberes, nos propusimos generar un escenario que promoviera el intercambio y el enriquecimiento.

Para ello, se organizó el debate en torno a tres mesas: el mundo de las fuentes y el archivo, el mundo del trabajo y el mundo del patrimonio y la educación. Las mismas fueron constituidas por investigadores, extensionistas, docentes de diferentes niveles, becarios de posgrado, graduados y estudiantes de distintas unidades académicas de la UNICEN (Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Sociales), de otras universidades de la Argentina (Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue), de Unidades Ejecutoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de instituciones educativas públicas y privadas del nivel secundario y superior del interior bonaerense, así como miembros de la comunidad que, desde su propio rol, se vieron interpelados por las temáticas abordadas en las jornadas y realizaron su aporte.

La modalidad de trabajo de las mesas propició los intercambios, dado que en su armado se procuró cruzar presentaciones y autores de diversa pertenencia institucional y distintas disciplinas, funcionando con relatorías cuya propósitos central fue establecer tópicos y problemas comunes a fin de contribuir al diálogo y el intercambio.

De este modo, Hilando mundos fue concebida entonces como una instancia permeable a la conexión de áreas diferentes a partir de sus bordes, en un enfoque interdisciplinario que permitiera tejer distintas experiencias al tiempo que nuclear a personas con derroteros formativos y profesionales particulares: estudiantes, investigadores, extensionistas, promotores y gestores culturales, docentes de distintos ámbitos y niveles educativos, graduados y becarios. Como resultado, las jornadas permitieron hilar cruces heterogéneos y no tan frecuentes. Así, entró en contacto un investigador del CONICET con una promotora cultural de una ciudad pequeña del interior bonaerense; un docente extensionista universitario intercambió experiencias con miembros de ciudades cercanas; docentes de distintas escuelas zonales, que ensayaron propuestas novedosas en el ámbito del rescate del patrimonio local, dialogaron con integrantes del mundo académico que indagaban en proyectos similares; alumnos y graduados recientes establecieron vinculaciones con becarios de posgrado o con quienes realizan su formación sin financiamiento. También, algunos miembros de la comunidad de Tandil, que no se hallaban cercanos a los ámbitos académicos-educativos antes referidos, pudieron contactarse con investigaciones y abordajes realizados por diferentes actores. Así, todos esos cruces invitan a re-pensar el desarrollo de estos encuentros como posibles espacios de vinculación entre saberes que muchas veces se piensan por separado: los académicos y los comunitarios, articulando los

distintos sentidos que asume la Historia, la Educación, la Sociología, el Patrimonio o en general la ciencia. Por otra parte, diversos actores con distintos recorridos propusieron una variedad de enfoques que ofrecen múltiples estrategias de tratamiento, gestión y resolución de problemáticas. En Hilando mundos se expuso, justificó y debatió una amplia gama de prácticas, enmarcadas en realidades heterogéneas de nuestro país, con financiamientos de distintas entidades (agencias nacionales, organismos provinciales, facultades y entidades municipales) que involucran a distintos agentes. El resultado de esta reunión fue de este modo un espacio apropiado para poner en tensión e intercambiar experiencias respecto al rol de la ciencia, la educación y la cultura en general, desde una perspectiva interdisciplinaria que dialogó con las comunidades en las cuales estaban inscriptos esos proyectos y valoró, por sobre todo, la importancia de la educación y la ciencia públicas.

Al articular experiencias, trayectorias y recorridos, Hilando mundos propició una explicitación de las formas complejas de construcción de conocimientos que son presentados muchas veces como “resueltos”. Así, fueron planteados debates profundos sobre qué es un problema social, cómo se lo define desde distintos ámbitos, cuáles son los modos de abordaje delimitados por distintos actores y qué tipo de metodologías -recurrentes o novedosas- resultan apropiadas para cada problema, archivo, territorio y actores involucrados. La experiencia se sistematizó a partir de la concreción de una publicación que recuperó, revisó y profundizó el trabajo realizado en las jornadas favoreciendo y organizando las lecturas cruzadas, los intercambios y las reescrituras. (Gómez, D’Agostino y Masán, 2019).

Finalmente, y en virtud de lo planteado, quisiéramos recuperar algunos de los sentidos asociados a la extensión que nos han permitido repensar los alcances y proyecciones futuras de la experiencia. Desde esa mirada, la extensión no se presenta como un momento sino como un proceso, el cual “contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular” y que al mismo tiempo posee implicancias pedagógicas, en tanto “constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora”. (Tommasino y Rodríguez, 2010: 27). Pues la construcción de saberes desde distintos ámbitos, todos ellos legítimos, no es más que la búsqueda de respuestas colectivas a problemas que nos atañen como sociedad. Esta fue una de las ideas fuerzas de Hilando mundos.

Reflexiones finales

La vivencia y su análisis y balance posteriores nos llevan a destacar las potencialidades de espacios de intercambio como Hilando mundos en tanto zona de contacto en la que convergen, se ponen en tensión y dialogan distintos saberes acerca del complejo tapiz de lo social. Las problemáticas abordadas, así como las experiencias, proyectos y acciones desarrollados permitieron enriquecer la perspectiva de los actores implicados.

Pues los saberes a los que las Jornadas apelaban fueron extensos, en los que lo académico no aparece como el único depositario de conocimiento sino que dialoga con la comunidad de la que es parte y lo contiene. En este sentido, entendemos que resulta valioso profundizar las interacciones entre universidad y comunidad, promoviendo la acción sinérgica que permita abordar las distintas realidades contextuales. Se trata entonces de concebir a la educación como una “utopía necesaria” o, como expresó Jacques Delors en

su Informe para la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO:, como un espacio que permita “revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad”. (Delors, 1996: 13).

Por ello, nos proponemos que la rueda siga girando, pues consideramos que en plena “sociedad del conocimiento” los saberes, por su propia naturaleza, deben estar compartidos y no repartidos. (UNESCO, 2005: 23). Por tales motivos, los intercambios desarrollados en Hilando mundos imprimieron diversas tonalidades a los lugares desempeñados por las universidades, las comunidades y los distintos actores sociales, evidenciando en muchos casos la retroalimentación, enriquecimiento e “interacción de beneficio mutuo” (Baquero, 2010: 17) presentes en tales acciones, con el fin de lograr un impacto positivo y construir zonas permeables para la consecución de experiencias modificadoras.

Bibliografía

Angulo Íñiguez, D. (1948). Las hilanderas. En *Archivo Español de Arte* (pp. 161-165). Madrid: Tomo 21, nº 81.

Araujo Frías, J. (2013). Aproximación hacia una educación sentipensante. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* (pp. 129-140). Quito, nº 14, Editorial Universitaria Abya-Yala.

Bedaux, J. B. (1992). Velazquez fable of Arachne (Las Hilanderas): a continuing story. En *Simiolus: Netherlands Quarterly for the History of Art* (pp. 296-305). Ámsterdam: vol. 21, nº 4.

Baquero, M (2010). La proyección social. Una mirada desde la UMNG. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. París: Santillana/Ediciones UNESCO.

Gómez, S., D'Agostino, V. y Masán, L. A (2019). Hilando perspectivas sociales. Abordajes en torno a problemas argentinos. Siglos XIX, XX y XXI. Tandil: CIEP Ediciones/ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Hellwig, K. (2004). Interpretaciones iconográficas de ‘Las Hilanderas’ hasta Aby Warburg y Angulo Íñiguez. En *Boletín del Museo del Prado* (pp. 38-55). Madrid: nº 40, tomo 22.

Stapleford, R y Potter, J. (1987). Velázquez Las hilanderas. En *Artibus et Historiae* (pp. 159-181). Bologna: vol. 8, nº 15.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de extensión*, nº 1: Integralidad: tensiones y perspectivas (pp. 19-40). Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) / Universidad de la República.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. París: Ediciones de la UNESCO.

Tomar posición sobre la extensión. La experiencia del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en la primera década del año 2000

Taking position on the Extension. The experience of the Department of Education of the National University of Luján in the 2000s

Vilariño, Gabriela.
Universidad Nacional de Luján, Argentina.

Palabras clave: Extensión universitaria; co-gobierno; mercantilización de la extensión; sectores populares; educación popular
Key words: University Extension; co-government; commercialization of the Extension; popular sectors; popular education.

Para citación de este artículo: Vilariño, G.; (2020). Tomar posición sobre la extensión. La experiencia del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en la primera década de los años 2000. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 22/09/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen

A mediados de la primera década de los 2000, en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se abrió un debate que revalorizó la extensión como función de la universidad pública. En ese momento se confrontaba con discursos de los 90, que la asimilaban a la transferencia y la venta de servicios, sin diferenciación conceptual ni política.

Dicho debate dio paso a una Declaración de Principios que forma parte de la Disposición que reglamenta la presentación de proyectos de extensión (DISP CDD-E 113/07) y fue realizado en el marco de la Comisión Asesora Permanente de Extensión del Consejo Directivo Departamental, es decir, una instancia interclaustrales con participación de docentes y estudiantes. Por un lado, la necesidad que impulsó al Departamento a promulgar

una definición sobre lo que es la Extensión, a casi 90 años de la Reforma Universitaria de 1918 nos habla de una cuenta no saldada. Pero por otro, valorizamos que este debate se diera en uno de los espacios representativos de co-gobierno que aportan a la definición de la vida universitaria, hecho que creemos representa el espíritu colegiado que impregnó el movimiento de la Reforma.

Recuperaremos, tras casi 15 años de su inicio, la profundidad de ese debate que tuvo lugar en nuestro Departamento (incluso planteando diferencias con el Estatuto de la Universidad del año 2000). Esto nos invita a reflexionar sobre lo que estaba pasando en la década del 90 y los primeros años del 2000, por qué fue necesario que como institución definiéramos qué es para nosotros la Extensión y por qué hoy, a más de 100 años después de la Reforma, seguimos defendiéndola.

Abstract

In the mid-2000s, the Department of Education of Luján National University opened a debate that re-evaluated the Extension as a function of the public university. At that time, it was confronted with the discourses of the 90s, which assimilated it to the transfer and sale of services, without conceptual or political differentiation.

This debate gave way to a Declaration of Principles that is part of the provision that regulates the presentation of extension projects (DISP CDD-E 113/07) and was held within the framework of the Permanent Advisory Commission on Extension of the Departmental Directing Council, that is, an instance with the participation of professors and students. On the one hand, the need that prompted the Department to promulgate a definition of what Extension is, almost 90 years after the University Reform of 1918, reveals unsolved debates. On the other hand, we appreciate that this debate took place in a representative space of co-government that contributes to the definition of university life, a fact that we believe represents the collegial spirit that allowed the Reform movement.

We will recover, after almost 15 years of its inception, the depth of the debate that took place in our Department (even raising differences with the Statute of the University of 2000). This invites us to reflect on what was happening in the 90s and the early 2000s, why it was necessary for us as an institution, to define what Extension is for us and why today, more than 100 years after the Reform, we stand up for it.

Introducción

Al analizar la extensión como función universitaria se hace ineludible visitar el hito histórico de la Reforma Universitaria, que refundó el modelo de universidad en Argentina con proyección internacional. A más de 100 años de ocurrida, es necesario revisar los hechos que le dieron lugar, los debates que marcaron sus preocupaciones, los aportes que legaron y las deudas pendientes de la universidad actual a los pensadores del 18. En este cruce de balances y revisiones, nos proponemos un puente entre algunas de las preocupaciones de esa época y las actuales, para abrir el debate sobre los sentidos que asume la extensión universitaria, atravesada por los diferentes momentos históricos y el co-gobierno, como herramienta de las instituciones para abonar a una definición representativa.

En este caso, el objetivo es recorrer algunos elementos sobre la extensión universitaria, el lugar que fue ocupando en las universidades y el caso del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, que en los primeros años del 2000 –en el medio de la invasión neoliberal– intenta recuperar la Extensión desde los aportes de la educación popular y el compromiso de la universidad son los sectores populares.

Para esto presentaremos, en una primera parte, algunas referencias a la impronta de la extensión universitaria en la Reforma del 18 y analizaremos la marca del neoliberalismo en la universidad y la pregnancia de sus discursos en las definiciones de la función de extensión. En la segunda parte, revisaremos el caso de la declaración del Departamento de Educación de la UNLu sobre la extensión y las definiciones esclarecedoras de Silvia Brusilovsky –referente ineludible en el Departamento sobre estas temáticas–. Recuperaremos la experiencia del debate en el espacio de representación interclaustrales en el que se dio y los principales elementos que presenta, incluso su diferenciación política conceptual con el propio Estatuto de la universidad que se reformó en esos años. Cerraremos este trabajo con algunos interrogantes sobre la extensión universitaria en la actualidad y los desafíos que nos presenta.

La extensión universitaria según pasan los años

Silvia Brusilovsky (2000) afirma que

La extensión universitaria no tiene atributos “esenciales”. Trabajar sobre esta problemática tiene la dificultad de que no hay consenso en su definición y los estudios sobre el tema son relativamente escasos. Las concepciones fueron variando y definiéndose, a lo largo de sus cien años de historia, ya sea de la práctica misma como en la “declaración de principios” (p. 15).

Coincidiendo con su planteo, iniciaremos el abordaje sobre la forma en la que es definida la extensión universitaria desde una perspectiva histórica, recuperando los principales rasgos identitarios que fueron asumiendo las diferentes concepciones en cada momento histórico.

El iluminismo de la Reforma Universitaria del 18

Partir de la Reforma del 18 nos lleva a recuperar la lucha por una universidad que buscaba desatarse del yugo de la “inmovilidad senil”, como afirma el Manifiesto Liminar (Roca, 1985: 6). La lucha de las y los estudiantes cordobeses ponía el acento en modificar la forma del gobierno universitario, que favorecía a una casta de profesores que consideraban arcaica y mediocre. La universidad científica a la que aspiraban proponía la asistencia libre a clase y la docencia libre (Buchbinder, 2009). La lucha por el co-gobierno nos llega como una de las marcas ineludibles de esos años. El objetivo era que la universidad no fuera lugar de enquistamiento de los sectores tradicionales del poder y del pensamiento conservador, dando paso al pensamiento crítico y el compromiso con los sectores de la clase trabajadora. Sus preocupaciones signaron los enfrentamientos, las huelgas y las protestas de las y los estudiantes universitarios. Así la libertad de cátedra y el co-gobierno se visualizaron como el motor para el desarrollo científico que vincularía a la universidad con los problemas de la sociedad, a los cuales les había dado la espalda hasta el momento.

La preocupación por las acciones de extensión llega a nuestro país con anterioridad a la Reforma Universitaria del 18. La Universidad Nacional de La Plata –considerada como modelo de universidad moderna para el movimiento reformista cordobés– inicia sus actividades de extensión en 1905. En dicha casa de estudios tienen lugar, en 1907, las Conferencias sobre Extensión Universitaria (Brusilovsky, op. cit.). Pero es innegable que es como parte de las reivindicaciones del movimiento de la Reforma, que la extensión obtiene centralidad en las definiciones de un modelo moderno de universidad.

Al inaugurar los Cursos de Extensión Universitaria en la Universidad de Buenos Aires en 1920, el Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho declaraba que “la universidad necesita desenvolver en la dinámica social una función superior, a la simple tarea periódica de patentar doctores” (Portantiero, 1987: 169).

Pero, ¿desde qué lugar pensaron en 1918 este vínculo con el pueblo trabajador? En el análisis de sus declaraciones al respecto se puede ver una impronta iluminista, la marca de la mirada desde la universidad hacia un “afuera” que pareciera tomar la forma de un faro que ilumina con el conocimiento a aquellos sectores que carecen de él. Y aunque en la misma declaración encontramos referencia a que las y los estudiantes no se proponen el lugar de conductores en la válida preocupación por superar el aislamiento de la universidad y el pueblo, Juan Carlos Portantiero (op. cit.) considera que en este período primó, entre la dirigencia estudiantil, una visión de que les tocaba el lugar de la vanguardia de las masas.

Pero en ese “acercamiento”, además del filantropismo propio de la ideología de la época, operaba otro factor: en la medida en que la ligazón entre estudiantes y trabajadores se realizaba en medio de la ausencia de una auténtica intervención obrera, el puente corría en un solo sentido. Preocupados por los problemas sociales, los estudiantes reformistas terminaban por postularse, de hecho, como dirigentes de los trabajadores (p. 20-21).

La extensión asume así una impronta iluminista en la que las prácticas se centran en la participación de las y los estudiantes en campañas de alfabetización (Buchbinder, 2018) o en el dictado de cursos y conferencias, con la intención de “la elevación cultural de las masas” (Barrancos, s/d: 5. Citado en Brusilovsky, op. cit.: 17).

Renovación de la extensión en los años 50 y 60

A lo largo del tiempo, algunos sectores universitarios pusieron en cuestión este modelo de extensión universitaria, interpelados por los procesos políticos de los años 50 y 60, logrando diferenciarse de esta impronta iluminista –nunca del todo, desde luego. En esos años, de la mano de la renovación en la universidad y su “época de oro”, desde estos sectores se acercó la extensión al pensamiento crítico y a prácticas que vincularon a los extensionistas con las preocupaciones y problemáticas de los sectores populares, especialmente desde la educación popular. Es pionera y paradigmática, en este marco, la experiencia en la UBA del Departamento de Extensión Universitaria, de la que recuperamos un relato que sintetiza un “clima de época”:

Extensión formaba parte de otras experiencias todo a lo ancho de la universidad (...) Y había algo en el país que también era un espacio constructor de ese tipo de experiencias (...) que suponen la identidad de la militancia, de gente capaz de construir cosas en

situaciones adversas... y una vez que las construye, no apropiárselas (Juan Carlos Marín, estudiante miembro de la Comisión organizadora del DEU. En Brusilovsky, op. cit.: 12).

Invitamos a recuperar la experiencia, que solamente referenciamos por cuestiones de espacio, para reconocer esta fructífera etapa de la extensión universitaria en Argentina (Brusilovsky, op. cit.). Estas experiencias no quedaron exentas del devenir histórico y atravesaron las mismas dificultades durante esos años que tuvieron las prácticas críticas en el país. Las dictaduras que signaron la historia argentina en los años 60 y 70 (la dictadura de Onganía y sucesores –1966-1973– y la dictadura cívico-ecclesial-militar del autollamado Proceso de Reorganización Nacional –1976-1983) intervinieron las universidades y clausuraron estas experiencias, retro trayendo el avance de las acciones de extensión universitaria a prácticas vinculadas a la difusión (prensa, radio, talleres de cultura, etc.).

El golpe casi fatal del neoliberalismo

Bajo la impronta del neoliberalismo de los años 90, se produce un parteaguas sobre la forma en la que se concibe la extensión como función dentro de la universidad. En esos años se reconfigura como función y se la define bajo la impronta de la mercantilización que impregnaba los discursos sobre educación y conocimiento. En esos años, Silvia Brusilovsky y Susana Vior –profesoras del Departamento de Educación de la UNLu– describían claramente lo que pasaba:

Paralelamente a la centralización de organismos y sistemas de control sobre las universidades y los universitarios, comienza un proceso de adopción de criterios de mercado para la consideración de las necesidades de la universidad, que se evidencia en la disminución de partidas del presupuesto nacional, lo que fuerza la dependencia respecto de sistemas de contrataciones y ventas de servicios que, aunque sean denominados fuentes “alternativas” de financiamiento, pueden ir constituyéndose en sustitutivas. Las universidades actúan como “gestores” de contratos externos, pagos al margen de los sueldos, distorsionando la concepción de extensión universitaria como servicio a la sociedad, particularmente a los sectores que no tienen posibilidad de acceder a ella y poniendo a las universidades al servicio de demandas de sectores con poder económico (1996, p. 50).

La mayor preocupación que se sostenía giraba en torno a la búsqueda de fondos, problema que no se limitaba al ámbito de la Extensión, como afirman Brusilovsky y Vior (op. cit.) –en ese clásico trabajo denunciaban las distorsiones presupuestarias y sus posibles consecuencias, que veríamos concretadas a corto plazo–, sino que pasó a ser un tema de intranquilidad constante en todas las áreas del trabajo universitario, incluidas también en la investigación y las diversas actividades académicas.

El nuevo modelo de universidad estaba planteando un cambio en los propósitos y en los destinatarios de la relación entre universidad y sociedad, configurando un nuevo patrón de universidad, despojada de sus perfiles sociales, para subsumirla a un tipo de vinculación con el sector productivo-empresarial, con el fin de disponer de ingresos para su autofinanciamiento progresivo (Juarros y Naidorf, 2007: 499).

Bajo esta racionalidad economicista, se comenzó a hablar de transferencia de servicios de las universidades al medio, como un sinónimo de extensión. La disputa por el sentido de estas prácticas diferenciándose del de la venta de servicios fue un signo de la época para todas y todos quienes transitamos la universidad en esos años.

La Declaración de Principios sobre Extensión Universitaria del Departamento de Educación

La crisis de 2001 y el lugar de la universidad

Venimos hablando de varios mojones en la historia de la extensión universitaria: la Reforma del 18, el florecimiento del debate crítico en los años 50 y 60, los golpes a la democracia de las dictaduras, el neoliberalismo. Definitivamente el 2001 tiene que sumarse a esos momentos en los que las universidades pusieron en cuestión su rol social.

En la Universidad Nacional de Luján¹ el impacto de la crisis fue muy fuerte. Como el resto del país, estudiantes y docentes vivenciamos los golpes de la inestabilidad social y económica. Las y los miembros de la universidad participamos activamente en los múltiples reclamos sociales y educativos. Al tiempo que continuaba la presencia de estudiantes y docentes en los barrios, crecían las actividades vinculadas a paliar la crisis. Un ejemplo de ello fue la producción propia de sachet de leche para ser vendidos a precios accesibles en los almacenes de los barrios de la ciudad.

Si bien siempre hubo acciones vinculadas a la extensión es en el año 2002 cuando por primera vez se contó con una reglamentación específica sobre la presentación de proyectos y los procesos de evaluación y financiamiento, dando cuenta de la necesidad de dar visibilidad y financiamiento a las acciones que se venían realizando en el cotidiano universitario, aumentadas por el impacto de la crisis social.

En 2009, la Secretaría de Extensión y de Bienestar Universitario publicaron un libro que recupera la trayectoria de extensión desde la sanción de esa reglamentación ordenadora. En el mismo, las autoridades de la universidad referencian la complejidad de la tarea de extensión en los años de la crisis, las acciones sin planificación y marco referencial que se llevaron a cabo y el interés de fortalecer la función por medio de reglamentaciones claras y financiamiento.

En ese libro se da cuenta de los proyectos de extensión de entre 2002 y 2009 que contaron con financiamiento de la universidad y externo (mayormente de la Secretaría de Políticas Universitarias, que activó desde 2008 diferentes convocatorias para solventar actividades de extensión en las universidades nacionales). En total, durante esos años referencia 47 proyectos, de los cuales 14 son del Departamento de Educación, 12 de Ciencias Sociales, seis de Tecnología, seis de Ciencias Básicas, tres de secretarías de la UNLu y seis son interdepartamentales con participación de Ciencias Sociales en cuatro, de Tecnología también en cuatro, de Educación en tres y de una Secretaría de la UNLu en uno de ellos²³. En 2009, 24 de esos 47 proyectos estaban vigentes, lo que nos habla de un sostenido crecimiento de las propuestas.⁴

El co-gobierno en el Departamento de Educación

En este contexto, el Departamento de Educación es parte activa de estas acciones. Cuando las y los integrantes de la Comisión Asesora Permanente de Extensión (CAP de Extensión) durante los primeros años del nuevo siglo asumieron la tarea de evaluar propuestas de extensión ante la nueva reglamentación tuvieron la necesidad de clarificar una definición que pusiera en cuestión los sentidos que se naturalizaron durante el

neoliberalismo en las universidades argentinas. Con la cercanía de la crisis del 2001, tomaron la decisión de elaborar un documento que discutiera estas visiones y planteara los principios a partir de los cuales hacer extensión en nuestro Departamento.

El documento inicia con una declaración respecto a las implicancias que tiene la participación en la CAP, en tanto instancia colegiada de asesoramiento y debate sobre los temas que competen a la toma de decisiones del Departamento. Sostiene que su función de asesoramiento “implica asumir el compromiso de identificar, precisar y analizar los fundamentos del área que les compete, en este caso, la extensión universitaria” (p. 1). Nos resulta significativo que, aunque esta es una función que tienen todas las CAPs, fuera la de extensión la que necesitara explicitar aquellos acuerdos políticos sobre las definiciones constitutivas a partir de los cuales plantear las líneas políticas que orienten las acciones. Creemos que esto se debe a la permeabilidad del concepto a los devenires históricos y los posicionamientos políticos.

Como afirmamos al inicio del trabajo, uno de los legados de la Reforma es la lucha por el co-gobierno universitario de docentes y estudiantes, como una forma de democratizar la universidad. Es significativo que este sea el espacio en el que se elabora esta declaración crítica sobre la extensión, siendo que se cruzan en el mismo, por un lado los diferentes claustros –profesores, auxiliares y estudiantes–, así como también las y los representantes de distintas líneas políticas –aunque todas ellas independientes, sin identificación partidaria grupal. En el relato de Fabiana Luchetti (docente del claustro auxiliares), quien fuera la presidenta de la CAP de Extensión durante este proceso, las CAPs tienen una impronta que muchas veces no se visibiliza en la dinámica del co-gobierno.

Sobre la función política académica que tienen las CAPs, tienen el emergente [la resolución de las cuestiones cotidianas de la gestión], pero también tienen una función que es asesorar y que tiene que ver con una formación, con una generación de criterios, consensuados o no, pero son criterios muy actuantes en los momentos de la toma de decisiones conjuntas. [...] Me parece interesante como un espacio de construcción de líneas que vaya más allá de la agenda de las urgencias, de lo que hay que definir.

En tanto asesoras del cuerpo colegiado –el Consejo Directivo Departamental–, las CAPs son el lugar donde se apoyan las consejeras y los consejeros para la toma de decisiones. Lo que se trabaja en las CAPs, generalmente, se valida con el voto en esta otra instancia. En su seno se da la efectiva participación en la política universitaria de base de cada claustro. Muchas veces es el primer espacio de participación en política académica de estudiantes y docentes auxiliares. Y en tanto espacio de debate político también se vuelve pedagógico, ya que en el intercambio se forman, debaten y se enfrentan tanto quienes tienen experiencia como las y los que no.

En el caso de la CAP de Extensión del Departamento de Educación que inicia su trabajo en 2004, podemos apreciar este cruce de participantes con experiencia en el área y otros nuevos. Como dijimos, la CAP estaba presidida por Fabiana Luchetti, quien era acompañada por Lila Ferro y Miguel Echegoyen por la misma lista de auxiliares; por la lista de minoría del claustro participó Silvina Romero; por estudiantes, Lorena González y Cecilia Kushidonchi; y por profesores, desde listas opuestas, Claudia Figari y María Teresa Watson.

La preocupación central de la CAP era construir un marco sólido de referencias conceptuales a partir del cual establecer los criterios para la evaluación de los proyectos de Extensión del Departamento. “Teníamos por delante una tarea que involucraba decisiones político académicas muy importantes y centrales, y comprometidas. Había una gran diversidad de propuestas” (F. Luchetti). Y como ella misma sostiene, el lugar desde dónde partir para esa construcción fueron las propias propuestas de extensión que las y los docentes del Departamento venían desarrollando hasta el momento.

En el recuerdo de la presidenta de la CAP se destaca el arduo trabajo de búsqueda de materiales y una instancia de producción colectiva del escrito, así como también los aportes de Claudia Figari y Miguel Echegoyen, que tenían trayectoria y experiencia en el tema. Y por sobre todo, un clima de trabajo en el cual recuerda el debate y la búsqueda de claridad conceptual para los posicionamientos políticos. No creemos que esta deba ser la única forma válida para el trabajo en los cuerpos colegiados, pero es muy significativo que desde diferentes sectores políticos haya habido una clara coincidencia en la necesidad de llevar adelante el debate y la producción de la declaración. El documento fue apoyado por unanimidad por las y los miembros de la CAP, así como también del Consejo Directivo Departamental. Y creemos que la razón fue que lo que se buscó fue sistematizar los marcos conceptuales de las acciones que se venían realizando, mostrando una coincidencia en las líneas de trabajo de las diferentes listas de representantes.

El trabajo llevó unos dos años, durante los cuales surgieron muchas cuestiones significativas que podemos encontrar en el documento y algunas que son debates aún no saldados. Entre las primeras podemos destacar su preocupación por que en la universidad la extensión estaba invisibilizada desde el marco presupuestario. Mientras que existe una partida específica para el financiamiento de la investigación, la 3.5 (congelada hace más de 20 años), no había en aquel momento ninguna línea del presupuesto que asignara directamente fondos para las actividades de extensión. Y entre las segundas, encontramos el debate sobre si las acciones de capacitación son o no extensión, especialmente aquellas realizadas para los docentes del sistema educativo. Esta cuestión no está abordada en el documento, ya que no había un criterio unívoco sobre la misma, debido a la gran diversidad de matices que estas prácticas pueden asumir.

La extensión situada y fechada

El documento se divide en tres partes en las cuales se plantean situar la extensión en el marco socio-político del momento, definir sus elementos constitutivos y establecer parámetros a partir de los cuales se la concibe en el Departamento.

En la primera parte, identifica el momento histórico como de crisis global del capitalismo, en la cual al mismo tiempo que se evidencia el deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares, se visualizan experiencias de organización popular.

El documento también denuncia la pregnancia en la universidad pública de la matriz neoliberal que se impuso en los años 90 y que tuvo su mayor expresión en la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (aún vigente). En esta línea marca una separación entre la universidad y los sectores populares, “consideramos que la universidad pública se encuentra distanciada de los sectores populares, centrada en dinámicas propias y legítimas pero que la alejan de los problemas concretos y urgentes que los sectores populares

más golpeados sienten en este momento” (p. 3). En nota al pie se explicita qué entiende este colectivo de docentes y estudiantes por sectores populares: tomando la categoría marxista de clase, definen a los sectores populares como aquellos subordinados a la clase fundamental, cuyas facciones forman el bloque en el poder. De esta forma enumeran la inclusión en los sectores populares de los “proletarios de la ciudad y el campo y el amplio conjunto de desocupados y subocupados que ha producido el neoliberalismo” (nota 1, p. 3). En esta clasificación también tienen lugar los sectores de clase media, y por ende los incluye entre la población que se entiende como parte de la extensión, ya que, como está explicitado en el documento, también poseen un imaginario que reproduce los sentidos oficializados por las hegemonías. Luchetti recuerda sobre este tema:

Nuestros destinatarios tenían que ser los sectores populares por su situación de vulnerabilidad, había muchas experiencias de gente que trabajaba y era una riqueza a recuperar. Discutimos mucho, ¿es el contexto, el medio?, bueno, fue toda una discusión, no nos quedábamos tranquilos con “comunidad de referencia”, ¿cuál era el alcance?, ¿la comunidad en la que está inserta?, ¿cuáles eran esas comunidades?, ¿qué características tenía?, ¿qué demandas llegaban? También en esa definición de los destinatarios entraba la cuestión de diferenciar un trabajo que atendiera las necesidades y un trabajo a demanda, la relación demanda y oferta ¿sin analizar la demanda?, ¿nos tenemos que relacionar con el medio en una lógica medio extraña?

La educación popular como marca de origen

Aparece en esta primera parte del documento una referencia al pedagogo brasileño Paulo Freire, a partir de la cual se considera a la educación popular como el marco a partir del cual se entienden las acciones de extensión. Así definen a la educación popular:

Tal como lo expresa Freire, entendemos a la educación popular como el conjunto de tareas, proyectos, compromisos que desde la educación acompañan a los sectores populares, partiendo de y valorando sus conocimientos para, vinculándolos creativamente con el conocimiento producido por la ciencia, ayudar a la organización política de construcción de un poder diferente, un Estado diferente y un país diferente (p. 4).

En la segunda parte, para definir y problematizar la extensión universitaria, el documento cita un trabajo de la profesora de nuestro Departamento Silvia Brusilovsky, quien ha sido una referente ineludible para pensar la extensión en el ámbito universitario. De su trabajo Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas, debates pendientes del año 2000, la CAP recupera la definición sobre estas prácticas que parte de no asignarles atributos esenciales sino de referenciar la diversidad de concepciones sobre el conocimiento y la acción que las y los actores le atribuyen a los procesos sociales.

En el documento se reconoce que hay diferentes enfoques desde los cuales se pueden asumir las prácticas de extensión. Pero, partiendo de la definición de esta docente, investigadora y extensionista de nuestra universidad, se recupera la necesidad de problematizar la extensión universitaria y superar el marco de ambigüedad que suele tener esta práctica, haciendo explícito el encuadre político y conceptual desde el cual se la concibe en nuestro Departamento. Expresan así la concepción de extensión enmarcada en las prácticas de la educación popular y se enumeran los principios a partir de los cuales se la entiende.

En primer lugar, se asume el carácter democrático, autónomo, crítico y creativo que debe tener la extensión para aportar a la transformación social, diferenciándose de las concepciones que la entienden como “prestaciones y ventas de servicios en respuesta a la demanda del mercado, vista como una fuente de financiamiento” (p. 5).

Entienden a la extensión como parte inherente del quehacer universitario, que debe alimentarse en un proceso de interacción con la docencia y la investigación. Y explicitan su oposición a la idea de que es una práctica menor o aislada con un vínculo de subordinación a la investigación y la docencia.

La extensión se refleja, según el documento, en las propuestas de acción que incluyen a los sectores populares y la universidad, desde múltiples iniciativas que requieren “un proceso de identificación de las problemáticas y el diseño y coordinación de las acciones, escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre el contenido y la naturaleza de los problemas, en un proceso permanente de deliberación, debate, diálogo, información y formación” (p. 6).

Como acción teórico-práctica que llevan adelante los equipos docentes y que produce conocimiento en contexto, la Extensión Universitaria incluye la tarea de la formación de quienes participan en ella, especialmente auxiliares y estudiantes.

Para que estas iniciativas puedan tener expresión concreta, para esta CAP no puede dependerse de las voluntades de los sujetos. Así se hace explícita, en varias partes del documento, la obligatoriedad de la universidad de hacer factibles estas prácticas con la correspondiente asignación de recursos materiales y financieros, siendo contemplados explícitamente en el presupuesto universitario. Se afirma también que la extensión no es una mercancía y, por ende, no se la puede asociar a la idea de transferencia o de venta de servicios, como se la intentó reducir en los 90. Reconocen que estas prácticas son parte del ámbito universitario, pero consideran que son formas mercantilizadas que las desvirtúan y erosionan el presupuesto de las universidades públicas.

La extensión en el Estatuto de la UNLu

El documento del Departamento de Educación analiza también cómo aparece la extensión en el Estatuto de la Universidad Nacional de Luján. De su análisis señalan una crítica sustantiva sobre la forma en que es presentada. El Art. 33 sostiene que la extensión “es una de las formas de llevar a cabo su función social al promover su inserción en el medio y la solidaridad con la sociedad, con el fin de difundir en la comunidad los beneficios de la ciencia, de las artes y de la cultura” (p. 7). Para el Departamento, la referencia a la difusión de conocimiento que hace el Estatuto, como un fin de la extensión, no puede concebirse como una acción lineal en la cual la universidad lleva, transmite, informa, difunde (o el verbo que se prefiera utilizar) el conocimiento fuera. Por el contrario, en el documento se concibe la relación entre la universidad y el medio como un proceso dialéctico que debe tener un correlato presupuestario para poder materializar una propuesta no subordinada a las otras funciones de la universidad. Para las y los miembros de la CAP, el Estatuto de la UNLu refleja una concepción de extensión en la cual “el medio”, con el que la universidad debe vincularse, aparece en un rol pasivo, mientras que el lugar propositivo pareciera corresponderle únicamente a ella.

Diferenciándose de esta posición, el Departamento de Educación se compromete a sostener una serie de principios como aquellos propósitos que orientan sus prácticas relacionadas con la extensión. Entre otros, explicitan el apoyo a las políticas que contribuyan a fortalecerla como práctica inherente al quehacer universitario; promover la participación de todos los claustros con propuestas viables que los vinculen con los sectores populares; mantener contacto con diversos sectores sociales que permita involucrar a las y los integrantes del Departamento con acciones comprometidas, creativas y transformadoras y favorecer la articulación interdepartamental de la extensión y su relación con la docencia y la investigación.

A modo de conclusión. La extensión hoy

Es innegable que en los últimos años la extensión ha tenido un fuerte avance que se demuestra en el crecimiento de los proyectos y experiencias, los eventos académicos – locales, nacionales e internacionales– centrados en las cuestiones de extensión en las universidades (Blanco, 2016). Lo que inevitablemente nos lleva a revisar y clarificar la forma en la que se concibe y a partir de la cual se enmarcan las prácticas.

En esos años el Departamento de Educación fue el único que desarrolló una declaración de este estilo. Esto lo hace un trabajo pionero en la universidad que seguramente la nueva generación de extensionistas deberíamos visitar. Es necesario reencontrarse con esos debates teórico-conceptuales, incorporar el análisis de la actual coyuntura político-económica y social, evaluar la trayectoria en extensión de los últimos años y renovar los compromisos político-pedagógicos asumidos.

En la revisión de estas experiencias, no muy lejos de las preocupaciones que motivaron la declaración analizada, Agüero y Blanco (2011) sostienen, refiriéndose a las características que asumen las acciones de extensión:

En la actualidad las experiencias de extensión se multiplican, la tensión estaría dada entre las que se construyen en una relación lineal (por un lado, cuando la universidad “otorga/ofrece a la comunidad” sus conocimientos y por otro, cuando la misma valida con su presencia los llamados saberes populares) y aquellas que –en las antípodas– pretenden una relación dialéctica entre universidad y sociedad. En esta última perspectiva, buscamos construir colectivamente los conocimientos, estrategias y proyectos socioculturales que vayan en el sentido de hacer consciente nuestro rol en tanto sujetos históricos (p. 2).

La tarea entonces sigue pendiente; la extensión y sus sentidos siguen en disputa. Y podemos afirmar que la tarea no es cerrar el debate tras una definición que pretenda encontrarnos a todas y todos, ya que esto les quitaría el carácter histórico y social a la función de la universidad y a la universidad misma. Por el contrario, la tarea es mantener un posicionamiento crítico con solidez conceptual y política que permita que nuestras acciones se identifiquen con el proyecto de una universidad democrática en relación dialéctica con la sociedad, en la cual la docencia, la investigación y la extensión son dimensiones potenciadoras de ese pensamiento crítico y praxis transformadora.

Bibliografía

- Agüero, C. y Blanco, A. (2011). La extensión: voluntad ¿de quiénes y para qué? IV Jornadas Nacionales de AGCE. Experiencias, debates e intercambios. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 5 y 6 de diciembre.
- Blanco, A. (2016). Universidad y producción de conocimiento: cuando la extensión deja de ser la última de las tareas universitarias. En Palermo, A. y Manni, L. (coord.) Prácticas y perspectivas de la investigación y la extensión en el Departamento de Educación. Luján, EdUNLu.
- Brusilovsky, S. y Vior, S. (1996). Repensar y actuar la universidad en los '90. Posibilidades y límites de una pedagogía universitaria crítica. En Praxis educativa, ISSN 0328-9702, Volumen 2, nro. 2, pp. 48-55. La Pampa, UNLPam.
- Brusilovsky, S. (2000). Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes. Buenos Aires. EUDEBA.
- Buchbinder, P. (2018). El movimiento estudiantil argentino: aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX. En Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda ISSN 2313-9749, año IV, nro. 12, marzo, pp. 11-32. Buenos Aires.
- Buchbinder, P. (2009). La Reforma desde los claustros. Una perspectiva a partir de La Gaceta Universitaria. En Chiroleu, A. y Marquina, M. (comps.) A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Coviella, C. (comp.) y Vívori, A. M. (coord.) (2009). 2002-2009. La función de extensión en la Universidad Nacional de Luján. Luján. Universidad Nacional de Luján.
- Juarros, F. y Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. En Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, pp. 483-504, septiembre.
- Portantiero, J. C. (1987, 1era. ed. 1978) Estudiantes y política en América Latina. 1918-1938 El proceso de la Reforma Universitaria. México, Siglo XXI.
- Roca, D. (1985) Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

Gabriela Vilariño: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLu. Maestranda de la Maestría en Ciencias de Sociales con Mención en Historia, UNLu. Profesora Adjunta, investigadora y extensionista del Departamento de Educación, UNLu. Actualmente Sub-secretaria de Investigación, Postgrado y Extensión del Departamento de Educación, UNLu.

1- La Universidad Nacional de Luján fue creada en 1972 junto con otras universidades bajo la impronta de la universidad desarrollista que descomprimiera la matrícula de las universidades tradicionales y con perspectiva de desarrollo local. Fue la única universidad cerrada durante la dictadura en 1979 y reabierta con la vuelta de la democracia en 1984.

2 - De los proyectos financiados por la universidad 10 pertenecieron al Departamento de Educación, ocho al de Ciencias Sociales, seis al de Tecnología, uno al de Ciencias

Básicas, uno a la Secretaría de Extensión y Bienestar Universitario y la Comisión de Accesibilidad, dos correspondieron conjuntamente a los Departamentos de Ciencias Sociales y Tecnología y uno a Educación y Ciencias Sociales (los primeros proyectos interdepartamentales son de 2006). Obtuvieron financiamiento de convocatorias externas cinco proyectos del Departamento de Ciencias Básicas, tres de Ciencias Sociales, dos de Educación y dos de Secretarías UNLu. Del Voluntariado Universitario de la SPU se financiaron dos proyectos de Educación, uno de Ciencias Sociales, uno de Tecnología, Ciencias Sociales y Educación, uno de Tecnología, Ciencias Sociales y la Secretaría de Extensión y Bienestar Universitario, y uno de Ciencias Sociales y Educación.

3 - No contamos con datos certeros de ese momento, pero como punto de referencia, en la actualidad aproximadamente Ciencias Sociales y Ciencias Básicas concentran alrededor de 2/3 de la planta docente de la UNLu, mientras que Educación y Tecnología se reparten en cantidades similares el tercio restante (en cantidad de docentes, sobre un total superior a los 1750).

4 - Actualmente el panorama en extensión ha cambiado mucho desde esos primeros años. No tomaremos el año 2020 ya que fue un año muy atípico por la pandemia de Covid-19 que atravesamos, pero para tener un punto de referencia en la Convocatoria 2018, que se ejecutó en 2019, se financiaron 35 proyectos (de hasta 3 años) y 37 acciones (de un año).

Una mirada sobre extensión universitaria en Brasil

A look at university extension in Brazil

Anderson Albérico Ferreira, Giselle Carino Lage.
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil.

Palabras clave: extensión universitaria – políticas nacionales – universidad y sociedad – educación.
Keywords: university extension – national policies – university and society – education.

Para citación de este artículo: Ferreira, A.A.; Lage, G.C. (2020). Una mirada sobre extensión universitaria en Brasil. En Revista Masquedós N° 6, Año 6. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 05/10/2020 Aceptación final: 05/04/2021

Resumen:

El presente artículo busca realizar un panorama histórico del desarrollo de las perspectivas y modos de hacer la extensión universitaria en Brasil. Construimos nuestro análisis basado en una perspectiva histórica y linear, a partir de las herramientas legales de planificación de la extensión universitaria en el país y de una revisión bibliográfica. Nuestro objetivo apunta a la contribución de las reflexiones sobre extensión universitaria y sus transformaciones y a ampliar, a partir de las experiencias de Brasil, las discusiones y propuestas de paradigmas que han sido atribuidos a la extensión en América Latina de manera que la universidad, la sociedad y el gobierno establezcan concepciones, procesos y métodos extensionistas más democráticos y menos jerarquizados que proporcionen impactos positivos en la construcción de una sociedad más justa.

Abstract:

The aim of this article is to provide a historical overview of the development of perspectives and ways of doing university extension in Brazil. We construct our analysis based on a historical and linear perspective, starting with the legal tools of planning university extension in the country and a bibliographical review. Our objective is to contribute to the reflections on university extension and its transformations, and in addition to this, we seek to broaden, based on the experiences in Brazil, the discussions and proposals of paradigms that have been attributed to extension in Latin America so that the university, society and government establish more democratic and less hierarchical conceptions, processes and extension methods that provide positive impacts in the construction of an equal society.

Observamos que, en el proceso histórico de desarrollo y establecimiento de las universidades públicas en Brasil, la extensión siempre ha sido concebida como un mecanismo y función social inherente a las universidades. Muchos autores (Medeiros, 2017; Sousa, 2010; Frantz & Silva, 2002; Nogueira, 2001), que desarrollaron investigaciones y estudios sobre la extensión universitaria brasileña, identifican que una perspectiva más amplia y dialógica, entre universidad y sociedad, surge en la década de 1980, periodo caracterizado por las luchas en busca de la democracia, justicia y reconstrucción política y social del país.

Los paradigmas de extensión anteriores a este momento se basaban en una mirada reduccionista y pretensa en que la universidad era el principal, quizás el único, ejecutante de las acciones extensionistas, que se limitaban a la diseminación de conocimientos, prestación de servicios o difusión cultural, los cuales se destinaban a una pequeña parte de la sociedad. Como resultado, la extensión en Brasil surgió como una forma de comunicar las realizaciones y progresos logrados en el campo científico hacia la población.

Este escenario ha sido estructurado gracias a la adopción del modelo norte-americano de extensión universitaria, que se establece en la década de 1920 debido a las corrientes gubernamentales del progresismo nacional que buscaban modernizar la nación. Para ellos, era por la cultura y por la instrucción que se obtendría una sociedad próspera, cosmopolita y moderna. Como subrayan Walter Frantz y Enio Valdir da Silva (2002, p.178) este propósito se encuentra en los tópicos “c” y “d” del Manifiesto Pionero de la Nueva Educación, que establecen que la universidad tiene un triple compromiso de elaborar y relacionar la ciencia, la docencia y la popularización de estos conocimientos, a través de instituciones de extensión, ciencias y artes. O sea, percibimos que en ese momento la concepción de extensión, o la función social de la universidad, se limitaba a la popularización de la ciencia y la divulgación científica y artística.

En 1930 el hacer extensión universitaria cambia. El Estatuto de las Universidades Brasileñas en su artículo 42 establece un nuevo paradigma para las actividades extensionistas que deberían centrarse en la realización de talleres y conferencias de carácter instruccional y utilitario (BRASIL, 1931). Es decir aún observamos en este documento una perspectiva utilitarista de la extensión, que bajo la enseñanza y la investigación pretendía instruir a la población, además de promover el desarrollo del proyecto político que intentaba la modernización del país.

Luego de un período de crecimiento exponencial de las universidades públicas, que Fernando Azevedo (1954, p.693) describe como “un crecimiento desmedido, tumultuado, en una inconsciente rebeldía a cualquier planeamiento ”, es perceptible la consolidación de un debate consciente y reflexivo acerca de la universidad y su compromiso social. Esto es posible a partir de sustanciales condicionantes como las movilizaciones estudiantiles, la reorganización de la enseñanza superior –como resultado de la creación de nuevas universidades– y, sobre todo, las potencialidades de la extensión como una herramienta de mitigación de los problemas sociales (Frantz y Silva, 2002).

Este contexto resulta en una oficialización por parte del gobierno brasileño de la relevancia de la extensión universitaria, que se menciona en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1961 (Decreto 4.024, de 20 de diciembre de 1961). Este documento es el primero de los años 60 que aborda la extensión universitaria desde una perspectiva más cercana al paradigma inglés que se fijaba en la educación y en la formación continua.

La apropiación gubernamental del discurso extensionista influyó en el surgimiento, en la década de los 1970, de nuevas iniciativas y la construcción de una mirada distinta de la extensión universitaria brasileña. El entonces Ministerio de Educación y Cultura (MEC), con el objetivo de fundamentar actividades y unificar los conceptos de extensión implantados en las universidades, creó el Centro Rural Universitario de Entrenamiento y Acción Comunitaria (CRUTAC) y la Coordinación de Actividades de Extensión (CODAE).

De estas dos iniciativas, Maria das Dores Nogueira (2005) subraya que el CODAE tuvo un papel sustancial en el inicio de la estructuración de una posible planificación de la extensión. La autora señala que a partir del Plan de Trabajo de Extensión Universitaria (BRASIL, 1975) se estableció un nuevo concepto de extensión que se destacó por la retroalimentación e intercambio de conocimientos. Sin embargo, desde una mirada más crítica entendemos que ambas acciones, en realidad, estuvieron al servicio de los preceptos de la Doctrina de Seguridad Nacional y Desarrollo, como podemos ver a continuación:

[La extensión universitaria es] un subsistema que compone el sistema universitario, a través del cual la Institución de Educación Superior extiende su área de servicio a organizaciones, otras instituciones y poblaciones en general, recibiendo un influjo hacia la retroalimentación de los demás componentes, es decir, enseñanza e investigación. La extensión de la Universidad se realiza en forma de cursos, servicios, difusión de resultados de investigación y otras formas de acción que requiera la realidad del área donde se ubica la Institución o un requerimiento estratégico. (BRASIL, 1975, p.1)

Se puede observar en este plan que, aunque se caracteriza como un esfuerzo a nivel ministerial para reorganizar el pensamiento y el trabajo de extensión, no logró proponer una agenda ni una política de extensión innovadora. Esta carencia, que no se limita al Plan de Trabajo, ya que tiene pautas y conceptos aún lejos de la realidad académica y social inherente a la extensión, provocó la extinción de CODAE en 1979.

Aunque no haya una agencia gubernamental con las características de CODAE -para supervisar, evaluar y coordinar las experiencias de extensión; fomentar la articulación de las universidades públicas con organismos públicos y privados, tanto nacionales como estatales y municipales (BRASIL, 1975, p. 8)– comienza un verdadero giro paradigmático

para la extensión universitaria brasileña. Es importante señalar que este hecho ocurre en línea con la efervescencia de movimientos sociopolíticos que se opusieron a la Dictadura Militar (1964-1985) y buscaron lograr la redemocratización de la nación, así como garantizar sus derechos. En ese momento, específicamente en la década de los ochenta, varios segmentos se unieron para garantizar sus lineamientos y reforzar sus intereses. En el contexto educativo no fue diferente.

Frente a esta presión social reformista, la universidad – anteriormente dirigida por los paradigmas del Estado – se ve delante de una necesidad y compromiso mayor con la población. Luego, en 1987, crea el Foro Nacional de Pro-Rectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas (FORPROEX).

En la medida que el ente de política y gestión educativa nacional, materializado en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), presenta una omisión acerca de la institucionalización y preocupación por la extensión universitaria, el FORPROEX impulsa un conjunto sistémico de acciones que buscaba uniformizar la extensión universitaria brasileña, que históricamente se había desarrollado de manera dispar y singular en las universidades.

Es en el I Encuentro Nacional de Pro-Rectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas, ocurrido en la Universidad de Brasilia, en el Distrito Federal, los días 4 y 5 de noviembre de 1987, que se discute y se aborda el concepto de extensión, entendido entonces como una actividad conjunta con las prácticas de enseñanza e investigación, con un enfoque en la articulación con los nuevos movimientos sociales.

La Extensión Universitaria es el proceso educativo, cultural y científico que articula de manera inseparable la Enseñanza y la Investigación y posibilita la relación transformadora entre Universidad y Sociedad. La Extensión es una calle de doble sentido, con tránsito garantizado a la comunidad académica, que encontrará, en la sociedad, la oportunidad de elaborar la praxis de un conocimiento académico. Al regresar a la Universidad, docentes y alumnos traerán una experiencia de aprendizaje que, sometida a la reflexión teórica, se sumará a esos conocimientos. Este flujo, que establece el intercambio de saberes sistemáticos, académicos y populares, resultará en la producción de saberes producto del enfrentamiento con la realidad brasileña y regional, la democratización del saber académico y la participación efectiva de la comunidad en el desempeño de la Universidad. Además de instrumentalizar este proceso dialéctico de teoría / práctica, Extensión es un trabajo interdisciplinario que favorece una visión integrada del social. (FORPROEX, 1987, p. 11).

La creación de FORPROEX puede verse como un giro hacia el campo de la extensión universitaria, a la vez que responde y asiste en el proceso de legitimación y asentamiento de las demandas de participación de la población en el contexto de las universidades. En definitiva, se trataba de un “proyecto” supra clasista que pretendía deselitizar las universidades, siendo la extensión el vector y camino predominante para estos objetivos.

Además de estas inquietudes, definir conceptualmente qué es la extensión y cuál es el papel de la extensión no parece ser suficiente para oxigenar la universidad pública y erigir una nueva visión de la extensión. Fue necesario, en paralelo y desde un planteamiento conceptual, promover la institucionalización de la extensión, así como crear y proponer políticas de financiamiento para las acciones de extensión.

Tanto en la práctica como en la legislación nacional estas propuestas idealistas no fueron ampliamente contempladas, ni siquiera en la gran apuesta vanguardista que fue la Constitución Federal de 1988. Lo que se observa en el art. 207 de este documento es una referencia superficial a la propuesta de inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión (BRASIL, 1988) además del establecimiento de que “las actividades universitarias de pesquisa y extensión podrán recibir apoyo presupuestario del poder público” (BRASIL, 1988), según el art. 213, §2a. De esta forma, observamos disposiciones genéricas y no directivas que presupone una efectiva política. Asimismo, con esta conceptualización abstracta elaborada por el MEC, la extensión comienza a institucionalizarse tímidamente. En este proceso el Ministerio de la Educación en conformidad con FORPROEX, en 1993, instituye el primer mecanismo nacional de promoción de la extensión, llamado Programa de Fomento a la Extensión Universitaria (PROEXTE). Sin embargo, como no existía una política de extensión establecida, el programa no consigue sobrevivir, lo que resultó en su extinción en 1995. Pero ocho años después el programa es reeditado, llamándose ahora Programa de Extensión Universitaria (ProExt).

En respuesta a estos obstáculos, al año siguiente se notan varias referencias a la extensión universitaria en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley n. 9.394 de 1996. Este documento establece la Extensión Universitaria como uno de los propósitos de la universidad (BRASIL, 1996) e instituye la posibilidad de apoyo financiero del poder público mediante la ampliación de becas (BRASIL, 1996). Específicamente en los párrafos II y IV del art. 43, se reitera la premisa de la extensión como una interacción recíproca, en la que se apuntó “la difusión de los logros y beneficios derivados de la creación cultural y la investigación científica y tecnológica generada en la institución” (BRASIL, 1996). En el art. 53 se otorga autonomía a los órganos colegiados universitarios para definir programas y actividades de extensión (BRASIL, 1996). Una vez más, el MEC evade su responsabilidad como órgano rector, y no aclara el concepto de extensión, que era ambiguo en la Constitución Federal de 1988.

Paralelamente a este movimiento ambiguo del MEC, que no contribuyó de manera efectiva a la institucionalización de la extensión, el FORPROEX elabora, en 1998, el Plan Nacional de Extensión. El documento ratifica la concepción y extensión establecida en el I Encuentro Nacional de Pro-Rectores de Extensión, realizado en 1987, y como medida innovadora establece objetivos y principios rectores que brindarían

1) la posibilidad de dar unidad nacional a los programas temáticos que ya se están desarrollando en diferentes universidades brasileñas; 2) la garantía de recursos financieros para la ejecución de las políticas públicas relacionadas, que permitan la continuidad de los programas referidos; 3) el reconocimiento, por parte de los poderes públicos, de que la extensión universitaria no es solo una actividad académica, sino también un concepto de universidad ciudadana; 4) la viabilidad de interferir en la solución de los grandes problemas sociales que existen en el país. (FORPROEX, 2001, pp. 5-6).

Aunque el documento presentaba una preocupación por la institucionalización de la extensión, revelaba un imaginario de inestabilidad. En su totalidad no mostraba la consistencia y preponderancia de la extensión en la universidad, lo que se nota en el primer objetivo: “reafirmar la extensión universitaria como proceso académico”. Esta esencia de la extensión como algo que siempre necesita ser reafirmado sigue viva hoy en Brasil y materializa un complejo de inferioridad ante las otras funciones de la universidad: investigación y enseñanza.

A partir del 2000 se nota un proceso de avance en los pilares erigidos en los años anteriores. En 2001, el Plan Nacional de Educación, para la década 2001-2010 (BRASIL, 2001), establece el compromiso de las universidades en el desarrollo de actividades de enseñanza, investigación y extensión, con desempeño y alcance en educación básica. Esto se establece en la “Meta 23” del Plan, que apunta que al menos el 10% del total de créditos curriculares requeridos en la educación superior del país debe reservarse para el desempeño de los estudiantes en acciones de extensión. Hasta 2012 esta meta no se había logrado, lo que resultó por mantenerla en el Plan Nacional de Educación, para la década 2014-2024 (BRASIL, 2014). En definitiva, aún se discute la extensión curricular en las universidades, hecho que nos muestra las debilidades de sintonizar y asignar extensión en esas casas de estudios, específicamente en el proceso de formación de los estudiantes.

Luego de varias reuniones y el desarrollo de investigaciones y evaluaciones nacionales sobre extensión universitaria, el ahora rebautizado Foro de Pro-Rectores de las Instituciones Públicas de Educación Superior Brasileñas presenta, en 2012, una nueva Política Nacional de Extensión Universitaria. Este documento es una versión más profunda y ampliada de la propuesta de 1998. Entre los cambios observamos un conjunto de acciones políticas que busca contribuir al fortalecimiento de la extensión universitaria, su estandarización e implementación en el ámbito de las universidades públicas; incrementar la articulación de las acciones de extensión con las políticas públicas, los movimientos sociales y los sectores productivos de la sociedad; además de fomentar el apoyo a las iniciativas de expansión y democratización de la educación superior (FORPROEX, 2012).

El texto también presenta cinco directrices para las acciones de extensión universitaria que, de manera articulada, tienen como objetivo contribuir a la superación de las tres crisis –de hegemonía, de legitimidad y institucional – señaladas por Boaventura de Souza e Santos (2004).

En resumen, las acciones de extensión para cumplir su rol transformador deben basarse en: 1) interacción dialógica; 2) interdisciplinariedad e interprofesionalismo; 3) inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión; 4) impacto en la formación de los estudiantes y 5) impacto y transformación social. Otros puntos tratados en el documento están alrededor de principios y propuestas para el fortalecimiento, financiamiento, universalización y evaluación de la extensión universitaria.

Mientras que a partir del 2000 el FORPROEX ganó protagonismo en la promoción del debate y la construcción de mecanismos de institucionalización y evaluación de la extensión universitaria, el gobierno federal, representado por el MEC, permaneció ajeno al campo. Luego de numerosas demandas, el 16 de febrero de 2017 se publicó la Resolución CNE/CES n. 1/2017, con el objetivo de constituir la comisión, en el ámbito de la Cámara

de Educación Superior (CES), del Consejo Nacional de Educación (CNE), para establecer pautas y estándares para las actividades de extensión en el contexto de la educación superior brasileña.

Luego de casi dos años de debates y reflexiones, la Resolución CNE/CES n. 7, de 18 de diciembre de 2018, que establece las Directrices para la extensión en la educación superior brasileña, fue sancionada desde la perspectiva de especialistas y miembros de la Cámara de Educación Superior. El documento busca establecer los principios, fundamentos y procedimientos que deben orientar la planificación, las políticas, la gestión y la evaluación de la extensión en las instituciones de educación superior del país. En términos estructurales, esta resolución materializa y converge las discusiones y propuestas de los documentos predecesores, establecidos desde 1980.

El documento presenta la extensión, en la educación superior brasileña, como la actividad que se integra con la matriz curricular y la organización de la investigación, constituyendo un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico, tecnológico, que promueve la interacción transformadora entre las instituciones de la educación superior y otros sectores de la sociedad, mediante la producción y aplicación del conocimiento, en permanente articulación con la docencia y la investigación (BRASIL, 2018).

Según el mismo texto, la extensión universitaria se materializa a través de acciones o actividades que se caracterizan por ser intervenciones que involucran directamente a comunidades externas a las instituciones de educación superior y que están vinculadas a la educación de los estudiantes (BRASIL, 2018). Observamos que el foco de la extensión es la interacción entre la comunidad académica y la sociedad, a través del intercambio de conocimientos (BRASIL, 2018).

El Capítulo II de la resolución establece la necesidad de que las instituciones de educación superior realicen una autoevaluación crítica continua de los programas de extensión que ofrecen, buscando mejorar sus características esenciales de articulación con la docencia, la investigación, la formación de los estudiantes, la calidad del docente, la relación con la sociedad, la participación de terceros y otras dimensiones académicas institucionales.

El proceso de autoevaluación se produce sin perjuicio de la evaluación externa presencial que está a cargo del Instituto Anísio Teixeira (INEP), una autarquía vinculada al Ministerio de la Educación que se ocupará de la correcta ejecución de las normas de extensión en cuanto a la existencia de articulación entre actividades de extensión, enseñanza e investigación y, finalmente, la evaluación de los docentes encargados de orientar las actividades (BRASIL, 2018).

La Resolución también establece que los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) de los cursos de pregrado deben enfatizar el valor de las actividades de extensión, permitiendo que los estudiantes obtengan créditos curriculares o carga de trabajo equivalente luego de la debida evaluación. Todas las actividades de extensión deben ser sistematizadas, registradas y evaluadas por los órganos administrativos institucionales, todo ello de acuerdo con su propia normativa, ampliada a las disposiciones para la documentación de los estudiantes, como forma de reconocimiento formativo. Las instituciones también deben establecer la forma de participación, registro y fortalecimiento del personal técnico-administrativo en las actividades de extensión, comprometiéndose, por lo tanto, con el fortalecimiento de los recursos humanos.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos visto el proceso histórico y político en el cual la extensión universitaria, en el paso del tiempo, se transformó en una importante herramienta para el efectivo intercambio de saberes y conocimiento entre la universidad y la sociedad. Proceso caracterizado por disputas y enfrentamientos acerca del concepto de extensión y del papel ante los organismos institucionales y la sociedad.

La extensión universitaria atravesó un momento de suma importancia para su consolidación como labor académica. Mientras tanto, las prácticas institucionales, a través de sus propios modos de “hacer” extensión y regularización universitaria, necesitan ser trazadas de manera clara y directiva, así como las funciones, además de académicas, sociales y articuladoras de la universidad. Esto no es un desafío menor, ya que la institucionalización de la extensión universitaria se ha convertido desde hace mucho en una realidad plena para las universidades brasileñas.

Referencias bibliográficas

- AZEVEDO, F. (1954). *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- BRASIL. Congresso Nacional (1961). Decreto 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos).
- BRASIL. Congresso Nacional (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos.
- BRASIL. Congresso Nacional (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art.
- BRASIL. Congresso Nacional (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. (1975). *Plano de Trabalho de Extensão Universitária*. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação (1931). Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. *Estatuto das Universidades Brasileiras*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2018). Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (2012). Política Nacional de Extensão. Manaus.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (1987). I Encontro Nacional FORPROEX, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (2001). Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus. (Extensão Universitária, v.1).

MEDEIROS, M. M. (2017). A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico. Barbaquá. Dourados, 1(1), 9-16. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/234767938.pdf>.

NOGUEIRA, M. D. P. (2001). Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. En: FARIA, D. S. (Ed.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina Brasília: UNB. (pp. 57-72).

NOGUEIRA, M. D. P. (2005). Políticas de Extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SANTOS, Boaventura S. (2004) A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez.

SILVA, E. W. y FRANTZ, W. (2002). As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: EditoraUnijuí.

SOUSA, A. L. L. (2010). A história da extensão universitária. Campinas: Editora Alínea.